

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

André Firpo Beviláqua

**LINGUAGENS E TECNOLOGIAS A SERVIÇO DE UMA ÉTICA
MAIOR: A PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS
NO VIÉS DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Pelotas, RS
2017

André Firpo Beviláqua

**LINGUAGENS E TECNOLOGIAS A SERVIÇO DE UMA ÉTICA MAIOR: A
PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO VIÉS DOS
LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Letras – Linguística Aplicada**.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, RS
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B5711 Beviláqua, André Firpo
Linguagens e tecnologias a serviço de uma ética maior: a produção de recursos educacionais abertos no viés dos letramentos críticos. / André Firpo Beviláqua – Pelotas: UCPEL, 2017.

114 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Letras, Pelotas, BR-RS, 2017. Orientador: Vilson José Leffa.

1. REA. 2. letramentos críticos. 3. ensino de línguas online. I. Leffa, Vilson José, or. II. Título.

CDD 400

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233



André Firpo Beviláqua

**LINGUAGENS E TECNOLOGIAS A SERVIÇO DE UMA ÉTICA MAIOR: A
PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO VIÉS DOS
LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Letras – Linguística Aplicada**.

Aprovado em 11 de dezembro de 2017:

Vilson José Leffa, Dr. (UCPEL)

(Presidente/Orientador)

Camila Lawson Scheifer, Dr^a. (FURG)

Vanessa Ribas Fialho, Dr^a. (UFSM)

Pelotas, RS
2017

AGRADECIMENTOS:

Ao orientador, Vilson José Leffa, pela compreensão, interesse, dedicação e amizade acima da média. O senhor é uma inspiração enquanto pesquisador e ser humano. Sem a sua ajuda este trabalho dificilmente seria possível.

Às professoras Vanessa Ribas Fialho e Camila Lawson Scheifer, pelas valiosas contribuições durante todo o processo. Também agradeço pela leitura atenta do trabalho e pelo carinho de terem aceitado participar desta etapa da defesa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), pela cordialidade e pelas contribuições diretas ou indiretas para a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo concedido. Sem esse incentivo, a pós-graduação não passaria de um sonho para mim.

Aos familiares, pelo amor, compreensão, incentivo e apoio de sempre. Especialmente a Maria Reny Firpo Beviláqua (mãe), a Roberto Martim Beviláqua (pai), Roberta Firpo Beviláqua (irmã), Arthur Firpo Beviláqua (irmão), a Reny Gallo Firpo (avó), a Lorena Jornada Beviláqua (sobrinha) e Enrico Jornada Beviláqua (sobrinho). Vocês são a tradução do que é o amor.

Às amigas Carmen Lucia dos Santos Kieling e Helena dos Santos Kieling, pela hospitalidade e calorosa recepção durante os dois anos de mestrado. Nunca vou esquecer o que vocês fizeram por mim.

Aos(as) demais companheiros(as) de jornada terrestre, pelo carinho e companheirismo costumeiros. Um agradecimento especial a José Carlos Pinto Leivas, Cláureci Dias, Jade Krug, Alan Ricardo Costa, Valéria Paim, Luciane Bernardi de Souza, Gabriela Ilha, Sara Lemos, Salette Mafalda, Sidnei Lovatto, Louise da Silveira e tantos(as) outros(as).

EPÍGRAFE

¿Qué tal si deliramos por un ratito? ¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?

(Eduardo Galeano)

RESUMO:

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) surgiu com o compromisso de desenvolver epistemologias mais responsivas à sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça, classe, entre outras. No que tange ao eixo específico do ensino de línguas estrangeiras, o grande desafio tem sido investigar de que maneira linguagens e tecnologias podem contribuir para a atual agenda da LAC, questionamento para o qual a perspectiva dos Letramentos Críticos oferece importantes proposições. Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é criar inteligibilidade sobre a produção de materiais de ensino digitais, tais como os Recursos Educacionais Abertos (REA), com base em uma concepção teórica particular, isto é, a perspectiva dos Letramentos Críticos. Como objetivos específicos, este estudo pretende: a) analisar em que medida os REA desenvolvidos em uma formação com educadores(as) de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) ficaram de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; b) apresentar a visão dos(as) educadores(as) sobre o processo de produção de REA na perspectiva dos Letramentos Críticos; c) avaliar o Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais no viés dos Letramentos Críticos. Com relação à metodologia, a investigação é qualitativa de cunho fenomenológico, tendo como fonte de coleta de dados tanto entrevistas semiestruturadas quanto o banco de atividades do próprio ELO. Os resultados indicam que REA produzidos ora revelam maior apreensão dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, ora demonstram certo distanciamento de tal perspectiva. De qualquer forma, é possível identificar que, no depoimento dos(as) educadores(as), há alguma clareza quanto aos aspectos teórico-metodológicos contemplados (ou não) em seus REA, ratificando o caráter formativo da produção de materiais de ensino. Por fim, vale ressaltar que, na visão dos educadores(as), o ELO não apresenta restrições quanto à produção de REA na ótica dos Letramentos Críticos.

Palavras-chave: REA; Letramentos Críticos; Ensino de Línguas Online.

RESUMEN:

La Lingüística Aplicada Crítica (LAC) surgió con el compromiso de desarrollar epistemologías más responsivas a la sociedad contemporánea, sobre todo en lo que dice respecto a las cuestiones de género, raza, clase, entre otras. En lo que se refiere al eje específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, el gran desafío ha sido investigar de que manera lenguajes y tecnologías pueden contribuir para la actual agenda de la LAC, cuestionamiento para el cual la perspectiva de la Literacidad Crítica ofrece importantes proposiciones. Ante lo expuesto, el objetivo general de este trabajo es crear inteligibilidad sobre la producción de materiales de enseñanza digitales, tales como los Recursos Educativos Abiertos (REA), con base en una concepción teórica particular, esto es, la perspectiva de la Literacidad Crítica. Como objetivos específicos, este estudio pretende: a) analizar en qué medida los REA desarrollados en una formación con educadores(as) de Español como Lengua Extranjera (E/LE) quedaron de acuerdo con los presupuestos teórico-metodológicos de la Literacidad Crítica; b) presentar la visión de los(as) educadores(as) sobre el proceso de producción de REA en la perspectiva de la Literacidad Crítica; c) evaluar el Sistema de Autoría Abierto (SAA) Enseñanza de Lenguas Online (ELO) en lo que concierne a la producción de materiales en el sesgo de la Literacidad Crítica. Con relación a la metodología, la investigación es cualitativa de cuño fenomenológico, teniendo como fuente de colecta de datos tanto entrevistas semiestructuradas como el banco de actividades del propio ELO. Los resultados indican que los REA producidos, ora revelan mayor aprehensión de los presupuestos teórico-metodológicos de la Literacidad Crítica, ora demuestran cierto distanciamiento de tal perspectiva. De todos modos, es posible identificar que, en los testimonios de los(as) educadores(as), hay alguna claridad cuanto a los aspectos teórico-metodológicos contemplados (o no) en sus REA, ratificando el carácter formativo de la producción de materiales de enseñanza. Por fin, vale resaltar que, en la visión de los(as) educadores(as), el ELO no presenta ninguna restricción cuanto a la producción de REA en la óptica de la Literacidad Crítica.

Palabras-llave: REA; Literacidad Crítica; Enseñanza de Lenguas Online.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual de conceitos da Pedagogia Crítica que informam a noção de Letramentos Críticos.....	26
Figura 2: Mapa conceitual das raízes dos Letramentos Críticos.....	30
Figura 3: Questionário do site da <i>Creative Commons</i>	38
Figura 4: Código da licença do site da <i>Creative Commons</i>	38
Figura 5: Página inicial do ELO.....	43
Figura 6: Importar módulos no ELO.....	46
Figura 7: Licença automática CC BY-NC.....	47
Figura 8: REA educadora Fernanda (módulo <i>hipertexto</i>).....	58
Figura 9: REA educadora Fernanda (módulo <i>escrita livre</i>).....	59
Figura 10: REA educadora Fernanda (módulo <i>sequência</i>).....	60
Figura 11: REA educadora Fernanda (módulo <i>cloze</i>).....	61
Figura 12: REA educadora Fernanda (módulo <i>memória</i>).....	62
Figura 13: REA educadora Fernanda (módulo <i>quiz – múltipla escolha</i>).....	63
Figura 14: REA educadora Fernanda (módulo <i>quiz – dialógica</i>).....	64
Figura 15: REA educadora Fernanda (módulo <i>organizador</i>).....	66
Figura 16: REA educadora Fernanda (módulo <i>eclipse – instrução</i>).....	67
Figura 17: REA educadora Fernanda (módulo <i>eclipse – música Ella</i>).....	68
Figura 18: REA educadora Fernanda (módulo <i>escrita livre</i>).....	69
Figura 19: REA educadora Fernanda (<i>feedback</i> do módulo <i>quiz – dialógica</i>).....	72
Figura 20: REA educadora Cecília (módulo <i>hipertexto</i>).....	76
Figura 21: REA educadora Cecília (módulo <i>memória</i>).....	77
Figura 22: REA educadora Cecília (módulo de <i>cloze</i>).....	78
Figura 23: REA educadora Cecília (módulo de <i>eclipse</i>).....	79
Figura 24: REA educadora Cecília (módulo de <i>sequência</i>).....	81
Figura 25: REA educadora Cecília (módulo de <i>quiz – múltipla escolha</i>).....	82
Figura 26: REA educadora Cecília (módulo de <i>quiz – dialógica</i>).....	83
Figura 27: REA educadora Cecília (módulo de <i>organizador</i>).....	84
Figura 28: REA educadora Cecília (módulo <i>escrita livre</i>).....	85
Figura 29: Reportagem sobre hábito de consumo do <i>Greenpeace</i>	87

Figura 30: REA educadora Nice (módulo <i>hipertexto</i>).....	91
Figura 31: REA educadora Nice (módulo <i>memória</i>).....	92
Figura 32: REA educadora Nice (módulo <i>sequência</i>).....	93
Figura 33: REA educadora Nice (módulo <i>eclipse</i>).....	94
Figura 34: REA educadora Nice (módulo <i>cloze</i>).....	95
Figura 35: REA educadora Nice (módulo <i>dialógica</i>).....	96
Figura 36: REA educadora Nice (módulo <i>escrita livre</i>).....	97
Figura 37: REA educadora Nice (módulo <i>organizador</i>).....	98
Figura 38: REA educadora Nice (módulo <i>escrita livre</i>).....	99
Figura 39: Reportagem sobre os jogos <i>Ballena Azul</i> e <i>Ballena Rosa</i>	101

QUADROS

Quadro 1: Conceitos da Pedagogia Crítica que informam a perspectiva dos Letramentos Críticos.....	23
Quadro 2: Licenças <i>Creative Commons</i>	39
Quadro 3: Módulos do ELO.....	44
Quadro 4: REA produzidos na formação.....	56

LISTA DE ABREVIações

Creative Commons (CC)

Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)

Ensino de Línguas Online (ELO)

Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)

Ferramenta de Autoria do Professor (FAP)

Língua Estrangeira (LE)

Linguística Aplicada (LA)

Linguística Aplicada Crítica (LAC)

Objetos de Aprendizagem (OA)

Recurso Educacional Aberto (REA)

Sistema de Autoria Aberto (SAA)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Trajetória acadêmico-profissional.....	12
1.1.1 Objetivos e justificativas para o desenvolvimento da pesquisa.....	14
1.1.2 Estrutura da dissertação.....	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Linguística Aplicada Crítica, Indisciplinar ou Transgressiva.....	17
2.1.1 Pedagogia Crítica.....	19
2.1.2 Letramentos Críticos: construindo um entendimento.....	26
2.2 Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino crítico de E/LE.....	34
2.2.1 Licenças de uso <i>Creative Commons</i>	37
2.2.2 Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO).....	41
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 Caracterização da pesquisa.....	48
3.1.1 Formação em materiais para o ensino crítico de E/LE.....	49
3.1.2 Participantes da pesquisa.....	52
3.1.3 Instrumentos e estratégias da coleta de dados.....	54
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
4.1 Fernanda.....	57
4.1.1 O REA de Fernanda.....	57
4.1.2 Possíveis redirecionamentos para o REA de Fernanda.....	71
4.1.3 A visão de Fernanda sobre o REA produzido.....	72
4.1.4 A avaliação de Fernanda para o ELO.....	74
4.2 Cecília.....	75
4.2.1 O REA de Cecília.....	75
4.2.2 Possíveis redirecionamentos para o REA de Cecília.....	86
4.2.3 A visão de Cecília sobre o REA produzido.....	88
4.2.4 A avaliação de Cecília para o ELO.....	89
4.3 Nice.....	90
4.3.1 O REA de Nice.....	90
4.3.2 Possíveis redirecionamentos para o REA de Nice.....	100
4.3.3 A visão de Nice sobre o REA produzido.....	103
4.3.4 A avaliação de Nice para o ELO.....	104

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	113

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira, apresento uma breve retrospectiva da minha trajetória profissional, com ênfase em etapas que, conforme percebo, contribuíram de forma mais intensa para o desenvolvimento desta pesquisa. Na segunda, trato dos objetivos primários e secundários deste estudo, assim como das principais justificativas para o seu desenvolvimento. Na terceira, explico como esta dissertação está organizada.

1.1 Trajetória acadêmico-profissional

Em 2012, quando retornei de um intercâmbio acadêmico-cultural que havia feito em Montevideu, capital do Uruguai, comecei a participar do grupo de pesquisa "Internet e ensino de E/LE, no qual tive a oportunidade de investigar sobre o papel das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Esse grupo foi de extrema importância para a minha formação, visto que nele realizei minhas primeiras leituras e produções acadêmicas sobre *WebQuests*, Repositórios de Materiais para o ensino de E/LE, Objetos de Aprendizagem (OA), Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL), Ferramentas de Autoria do Professor (FAP), Recursos Educacionais Abertos (REA), entre outros aspectos.

Em seguida, comecei a participar do projeto de extensão "LINC/CELS", em um primeiro momento, como monitor, depois, como tutor. Com a participação no grupo de pesquisa e no projeto de extensão, algumas relações entre ambos, naturalmente, começaram a surgir, modificando, pouco a pouco, não apenas o modo como eu utilizava as TDIC nas aulas E/LE, mas também as minhas produções acadêmicas sobre o assunto.

Desde então, tenho atuado, ora em contextos que favorecem mais o uso das TDIC no ensino de E/LE, em cenários onde o trabalho com tais recursos não é tão auspicioso. E, na relação Teoria/Prática, venho depreendendo que as TDIC, *per se*, não oferecem grandes contribuições às práticas educativas, mas, se utilizadas com responsabilidade ética, podem auxiliar na construção de um ensino de E/LE mais responsivo à sociedade contemporânea.

Para mencionar uma experiência que favoreceu o uso das TDIC no ensino de E/LE, reporto-me ao caso do programa "E-tec: idiomas sem fronteiras", no qual os cursos de línguas foram ofertados via ambiente virtual *Moodle*. Nessa ocasião, quando discordei do paradigma de ensino que fundamentava os materiais do programa, consegui complementá-los com um Recurso Educacional Aberto (REA)¹ mais condizente, ao menos, com a visão educacional que tinha naquela época (BEVILÁQUA, 2015).

Para citar um ambiente menos auspicioso para o uso das TDIC no ensino de E/LE, aludo ao caso do Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), no qual encontrei algumas barreiras para um trabalho nessa direção, principalmente no que concerne à falta de uma infraestrutura adequada para o uso da internet. Mesmo assim, acredito que as minhas práticas pedagógicas nunca ficaram totalmente destituídas de tais recursos, visto que, sempre que possível e necessário, fazia uso das poucas ferramentas disponíveis (computador, projetor, caixa de som, etc.) nas aulas de E/LE ministradas nesse local.

Em contrapartida, vale destacar que o PUPA foi um dos ambientes de trabalho que mais contribuiu para a minha formação enquanto pedagogo crítico, visto que nesse contexto, desde o primeiro dia, precisei repensar inúmeras vezes o papel de linguagens e tecnologias para a construção de uma sociedade menos desigual. No PUPA, tornei-me mais exigente não apenas quanto a disciplina que ministrava, em sentido estrito, mas também no que tange aos outros aspectos inerentes ao educador progressista, incluindo o papel das TDIC.

Atualmente, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde atuo como tutor da Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as práticas pedagógicas dependem de certo domínio das TDIC. Nesse contexto, assim como no caso do programa "E-tec: idiomas sem fronteiras", as aulas são oferecidas via ambiente virtual, onde integramos entrevistas, documentários, artigos, vídeo-aulas, entre outros materiais.

Quando ingressei no Mestrado em Letras/Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), tive contato com bases teóricas que me ajudaram a pensar de maneira ainda mais profunda sobre o uso ético das TDIC nas aulas de E/LE. Na pós-graduação, em disciplinas como "Paradigmas de

¹ Em um primeiro momento, apresento os REA como materiais didáticos digitais. Esse conceito, porém, será aprofundado no segundo capítulo desta dissertação.

Investigação em Linguística Aplicada", "Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras", "Tópicos Especiais em Autorial de Materiais de Ensino" e "Tópicos Especiais em Pedagogia Crítica e Ensino de Línguas", entre outras, tive condições de (re)elaborar algumas questões sobre o uso das TDIC nas aulas de E/LE, conforme apresento a seguir.

1.2 Objetivos e justificativa para o desenvolvimento da pesquisa

Os debates atuais no campo da Linguística Aplicada (LA)² têm enfatizado, com certa frequência, a necessidade de epistemologias mais responsivas à sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito às questões de classe, gênero, raça, entre outras. No que diz respeito ao eixo do ensino de línguas estrangeiras, as discussões recentes têm assinalado o papel de linguagens e tecnologias para a formação crítica de cidadãos e cidadãs, especialmente no que concerne às pautas em questão.

Esse interesse não vem sendo reiterado apenas em pesquisas acadêmicas (BRAHIM, 2007; CASSANY E CASTÈLLA, 2010; DUBOC, 2015; JORDÃO, 2015; MACIEL, 2015, entre outras), mas também em documentos que norteiam o ensino de línguas no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

O problema que se instaura, no entanto, diz respeito aos meios necessários para um trabalho nessa direção, uma vez que os livros didáticos – instrumentos pedagógicos de maior destaque nas aulas de línguas estrangeiras e nas pesquisas acadêmicas no âmbito da LA (VILAÇA, 2009) – nem sempre demonstram a sensibilidade exigida para o tratamento adequado de questões sociais de maior relevância (DUBOC, 2015).

Além disso, a autoria de materiais de ensino para demandas específicas ainda é vista de forma secundária pela LA e pelo ensino de línguas estrangeiras (COSTA *et al.*, 2016), visto que estes, não raras vezes, estão submissos aos interesses do mercado editorial e do lucro. É preciso levar em consideração, por exemplo, que muitos(as) pesquisadores(as) são autores(as) de livros didáticos de

² Especialmente na vertente crítica, conforme seção 2.1.

grandes editoras, tanto nacionais quanto estrangeiras, de modo que lhes é conveniente ignorar ou, até mesmo, desprezar, modos alternativos de produção de materiais de ensino.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é criar inteligibilidade sobre a produção de materiais de ensino digitais, tais como os Recursos Educacionais Abertos (REA), com base em uma concepção teórica particular, isto é, a perspectiva dos Letramentos Críticos. Como objetivos específicos, este estudo pretende: a) analisar em que medida os REA desenvolvidos em uma formação com educadores(as) de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) ficaram de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; b) apresentar a visão dos(as) educadores(as) sobre o processo de produção de REA na perspectiva dos Letramentos Críticos; c) avaliar o Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais no viés dos Letramentos Críticos.

Justifico este trabalho pela carência de projetos de pesquisa e extensão voltados a acadêmicos(as) das Licenciaturas em Letras Espanhol que trabalham durante o dia e/ou fazem o curso pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UaB). No caso específico da UFSM, estudantes com esse perfil frequentemente têm dificuldades para completar a carga horária de Atividades Complementares de Graduação (ACG), visto que as iniciativas existentes na instituição, na maioria das vezes, ocorrem no período diurno e não chegam às cidades do interior.

Além disso, acredito que este estudo possa contribuir com a discussão em torno ao uso ético das TDIC. Em um período sócio-histórico em que boa parte dos egressos de Letras iniciam suas vidas profissionais em contextos onde essas tecnologias estão amplamente presentes, aposto veementemente na necessidade de uma formação com vistas ao uso responsável de tais recursos.

Outro ponto importante desta pesquisa é que os REA ficarão disponíveis *online* para que educadores(as) dos mais diversos contextos possam reutilizá-los ou adaptá-los de acordo com os interesses e as necessidades locais. Levando em consideração a carência de materiais com vistas aos Letramentos Críticos, sobretudo no caso específico do ensino de E/LE, entendo a oferta desses materiais como uma contribuição importante deste estudo.

Vale destacar que este trabalho possibilita aos(às) educadores(as) a experiência da autoria de REA, explorando, com isso, uma alternativa aos livros

didáticos e demais materiais de ensino produzidos e distribuídos pelas grandes editoras. Além de viabilizar um ensino de E/LE mais condizente com as contingências de cada contexto, esse processo favorece a produção de insumos teóricos para o contínuo aperfeiçoamento do SAA utilizado, principalmente no que concerne à produção de materiais com vistas aos Letramentos Críticos.

1.3 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. Na seção que dá início primeiro capítulo, ofereci uma breve descrição da minha trajetória acadêmico-profissional, com ênfase nas experiências que me pareceram mais relevantes para desenvolvimento desta pesquisa. Também apresentei, na segunda seção do primeiro capítulo, os objetivos primários e secundários deste estudo, bem como as principais justificativas para o seu desenvolvimento. Nesta seção, que é a terceira e última do primeiro capítulo, exibo a estrutura desta dissertação como um todo.

Assim, no segundo capítulo desta pesquisa, tratarei de novas teorizações no campo da Linguística Aplicada, entre as quais privilegio, para o embasamento teórico dos REA, a perspectiva dos Letramentos Críticos. Nesse mesmo capítulo, também discuto a origem, definição e características dos REA, bem como principais licenças de uso e sistemas de autoria para sua produção. No terceiro capítulo, explicarei os procedimentos metodológicos adotados na investigação, situando-a de acordo os princípios da pesquisa qualitativa em educação. Além disso, aproveitarei para descrever a formação na qual o estudo foi desenvolvido, assim como as estratégias e instrumentos utilizados na coleta dos dados. No quarto capítulo, analisarei os dados coletados à luz dos Letramentos Críticos. No quinto capítulo, apresentarei as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos anexos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em seis seções. Na primeira, trato das características de uma Linguística Aplicada (LA) Crítica (RAJAGOPALAN, 2003), Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b). Na segunda, ofereço um breve panorama da Pedagogia Crítica, com ênfase em conceitos que, de alguma forma, têm informado a perspectiva dos Letramentos Críticos, sobre a qual aprofundo na seção subsequente. Na terceira, enfatizo os Letramentos Críticos como uma alternativa para o trabalho crítico em LA, discutindo aspectos como a origem do conceito, principais definições, estudos que têm sido desenvolvidos à luz dos Letramentos Críticos, entre outros aspectos. Na quarta, exponho a perspectiva dos Recursos Educacionais Abertos (REA), materiais digitais que, conforme proponho, devem ser desenvolvidos com base na perspectiva teórica dos Letramentos Críticos. Na quinta, explico sobre o licenciamento de REA, privilegiando, neste estudo, a possibilidade da *Creative Commons*, amplamente recomendada na literatura. Para finalizar o capítulo, apresento as principais características do Sistema de Autoria Aberto (SAA) selecionado neste estudo, ou seja, o Ensino de Línguas Online (ELO).

2.1 Linguística Aplicada Crítica, Indisciplinar ou Transgressiva

Segundo Moita Lopes (2006a), a Linguística Aplicada (LA) surgiu com o compromisso de aplicar teorias linguísticas, especialmente, ao ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Com o passar do tempo, no entanto, os(as) pesquisadores(as) do campo chegaram ao entendimento de que o ensino de LE suscita uma série de questões (psicológicas, sociais, etc.) que fogem do alcance da disciplina de referência – a Linguística –, argumentando, assim, a favor de um arcabouço teórico interdisciplinar (*Id. Ibid.*).

Essa abertura possibilitou que orientações teóricas críticas também fossem incorporadas ao campo, dando robustez ao que chamamos de uma Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003), Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b). Neste estudo, embora consciente de que as possibilidades para um trabalho crítico não se esgotem na perspectiva dos Letramentos Críticos, pretendo adotá-la para um trabalho nessa direção.

Conforme Moita Lopes (2006b), uma Linguística Aplicada Indisciplinar deve considerar, pelo menos, quatro aspectos: a) a visão interdisciplinar do campo (LA híbrida ou mestiça); b) a completa e definitiva superação do binômio teoria/prática (a teoria não deve ser vista como anterior ou hierarquicamente superior à prática, mas conduzida concomitantemente, em um *continuum* no qual uma informa à outra e vice-versa); c) a revisão da noção de sujeito (visto, agora, como heterogêneo, fragmentado e fluido); d) a ética e o poder como princípios balizadores da pesquisa no campo da LA (nega o relativismo de significados, apostando em uma ética que rejeita qualquer opção que possa causar dor ou sofrimento alheio).

Para Rajagopalan (2003), a indissociabilidade entre a teoria e a prática parece ser mais do que uma simples orientação da Linguística Aplicada Crítica (LAC), mas uma verdadeira condição para qualquer trabalho nesse sentido. Nas palavras do autor:

A grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação 'teoria/prática'. Aliás, é isso que a torna genuinamente crítica. A postura crítica tem como ponto de partida a recusa do binômio tal qual ele se encontra posto desde a época dos filósofos da Grécia Antiga. A teoria crítica, tal qual foi concebida e articulada pelos teóricos da escola de Frankfurt, começa com um questionamento do preceito socrático, segundo o qual tudo tem que começar por uma definição. A procura de definições como pré-condição para desencadear qualquer tipo de explicação posterior é típico da tradição racionalista que também prega que a prática tem que suceder a teoria, jamais podendo ser conduzida de forma paralela ou independente. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

Às reflexões em torno de uma LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b) ou Crítica (RAJAGOPALAN, 2003), acrescento as considerações sobre uma visão Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) do campo, segundo a qual a preocupação não está mais no desenvolvimento de uma área interdisciplinar, mas na articulação de uma "antidisciplina" ou "conhecimento transgressivo". Em outras palavras, uma LA Transgressiva não deve ficar subordinada a um conjunto limitado de disciplinas que a informam, atravessando somente fronteiras "autorizadas" pela comunidade científica, mas buscar, se necessário, construtos teóricos alternativos que ajudem na melhor compreensão dos fenômenos estudados, mesmo que isso, aos olhos de muitos, possa parecer "ilícito" ou "inaceitável".

Para Pennycook (2006), uma LA Transgressiva deve considerar, também, a inter-relação conflitante de questões como domínio, disparidade, diferença e desejo.

O domínio tem relação com os potenciais efeitos do poder em determinados contextos; a disparidade, de forma complementar, diz respeito a aspectos como desigualdade e demanda por acesso; a diferença, na mesma linha de pensamento, tem a ver com o envolvimento com a pluralidade de raças, culturas, ideologias, gêneros, entre outros; e o desejo, finalmente, faz alusão às relações entre identidade e capacidade de agenciamento/ação.

Ainda sobre uma visão Transgressiva da LA, Pennycook (2006) adverte sobre a relevância de se considerar as viradas linguística, somática e performativa. Essas viradas têm a ver, respectivamente, com o papel do discurso no corpo social, inclusive no sentido de revelar uma identidade múltipla e conflitante dos sujeitos; com a constatação de que categorias como corpo, espaço, entre outras, também produzem sentido; com a concepção de que a identidade é uma *performance* linguística e corporificada.

Para finalizar esta seção, que, vale destacar, não esgota a discussão sobre uma LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b), Crítica (RAJAGOPALAN, 2003) ou Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), ainda em franca ascensão e desenvolvimento no campo, caberia mencionar que alguns pesquisadores divergem dessas perspectivas, dirigindo severas acusações contra tais vertentes. Na maioria dos casos, conforme rebate Pennycook (2006), essas provocações tendem a: a) insistir que questões políticas (desigualdade, racismo, homofobia, etc.) não têm a ver com interesses acadêmicos da LA, mesmo quando sabemos que tais temas têm sido cruciais na vida de educandos(as), educadores(as), tradutores, escritores, entre outros; b) revelar pouca compreensão das teorias e das pautas que interpelam; c) reivindicar uma neutralidade teórica que, na visão crítica, nada mais é do que uma espécie de *avestrusismo liberal* (como se não fosse possível tomar partido com relação à determinadas pautas sociais); d) tentar exportar como globalmente relevantes as próprias crenças políticas e epistemológicas próprias.

2.1.1 PEDAGOGIA CRÍTICA

Embora o foco deste trabalho não seja a Pedagogia Crítica, uma vez que o meu recorte teórico, conforme expliquei anteriormente, são os Letramentos Críticos, entendo a necessidade desta seção em virtude de, principalmente, três aspectos: a) este estudo envolve a formação de educadores(as), tema sobre o qual a Pedagogia

Crítica oferece valiosas contribuições; b) a Pedagogia Crítica tem sido indicada como uma importante orientação para a pesquisa crítica em LA (e.g. RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOK, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006); c) os Letramentos Críticos operam com alguns conceitos da Pedagogia Crítica que, na maioria das vezes, prescindem de uma explicação mais detalhada.

No que concerne ao primeiro aspecto, tenho receio de parecer presunçoso ao tratar, em um trabalho no nível de mestrado, de um tema tão complexo quanto à formação de educadores(as). Nesse sentido, encontrei algum respaldo na Pedagogia Crítica, cuja concepção de formação eu apresento a seguir:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, objeto por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2016, p. 25, grifos no original).

Assim como na citação apresentada acima, não entendo a formação como um processo vertical, no qual o(a) formador(a), visto(a) como o(a) detentor(a) do saber, apenas deposita conhecimentos em quem é formado(a). Ao invés disso, concebo-a como um processo mais horizontal, no qual, apesar de algumas diferenças entre o papel de quem forma e de quem é formado, todos(as) têm a oportunidade tanto de ensinar, quanto de aprender.

Na prática, isso significa que, apesar de ser somente um tutor da Licenciatura em Letras Espanhol (UFSM/UAB) e acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), não percebo que a minha posição possa oferecer algum impedimento à formação oportunizada, inclusive porque esta foi desenvolvida a partir de uma demanda do curso no qual atuo.

Ainda com relação ao primeiro aspecto, é importante mencionar que a Pedagogia Crítica visa à formação de um(a) educador(a) consciente da

impossibilidade de uma educação neutra: para tal perspectiva, a prática educativa é sempre de natureza política e ideológica. Dito de outra forma, enquanto pedagogo crítico, devo assumir a importância e o alcance do meu papel, sempre consciente de que a educação "nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta" (FREIRE, 2016, p. 110).

Para concluir o primeiro aspecto, caberia esclarecer que, no viés da Pedagogia Crítica, a tecnologia não é excluída, mas incorporada com uma ética a favor dos interesses genuinamente humanos. Nas palavras de Freire (2016):

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (FREIRE, 2016, p. 127-128).

Como é possível perceber, a questão da Pedagogia Crítica não é a tecnologia em si, mas de qual ética ela está a serviço. Nesse sentido, acredito que o presente estudo possa oferecer uma pequena contribuição, uma vez que, mais do que capacitar educadores(as) para o uso das TDIC no ensino de E/LE, problematiza a ética com que tais recursos serão inseridos ao contexto pedagógico.

Na visão de Rajagopalan (2003), o surgimento da LA à margem da Linguística decorre, em grande parte, da nossa tradição acadêmica fortemente positivista, na qual o "conhecimento teórico" é privilegiado em detrimento do "conhecimento aplicado". Dessa forma, a LA, na ocasião de seu surgimento, precisou buscar

respaldo em uma área não apenas consolidada enquanto ciência, mas também com vultosos investimentos na pesquisa: a Linguística³. (*Id. Ibid.*).

No caso específico do ensino de línguas estrangeiras, a herança positivista pode ser vislumbrada, por exemplo, na ampla tradição no desenvolvimento de métodos, normalmente apresentados como soluções universais e absolutas para as práticas pedagógicas, independentemente do contexto em que fossem implementados (LEFFA, 2012). Apesar disso, os métodos desenvolvidos sempre falharam em algum aspecto, alertando os(as) pesquisadores(as) da área sobre a necessidade de um olhar mais situado em cada prática educativa (*Id. Ibid.*).

Nesse sentido, uma proposta relevante é a chamada pedagogia do pós-método, sumariamente definida como uma proposta "construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). De acordo com Kumaravadivelu (2006), essa perspectiva deve estar pautada em, principalmente, três princípios: a) particularidade: tem relação com um ensino de línguas sensível ao contexto em que cada educador(a) está inserido(a); b) praticidade: diz respeito à formação de educadores(as) que, no lugar de somente consumir os métodos desenvolvidos pelos "teóricos", são capazes de articular suas próprias opções teórico-metodológicas; c) possibilidade: tem relação com a valorização da consciência sociopolítica dos(as) agentes envolvidos(as) nos processos educacionais, principalmente no que concerne à construção da identidade e à transformação social.

A pedagogia do pós-método, conforme reconhece Kumaravadivelu (2006), foi fortemente influenciada pela Pedagogia Crítica, principalmente no que diz respeito aos princípios que acabei de apresentar. Além disso, tal perspectiva tem sido apontada por outros autores (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2006) como uma importante orientação para o trabalho crítico na LA, em geral, e no ensino de línguas, em específico.

Com relação ao terceiro aspecto, tenho percebido que os Letramentos Críticos costumam operar com alguns conceitos da Pedagogia Crítica que, em muitos casos, prescindem de uma explicação mais detalhada. Apresento, no Quadro 1, uma tentativa de sistematização de tais noções:

³ Nas décadas de 1960 e 1970, havia esperança de que a Linguística pudesse contribuir com os interesses estratégico-militares de países como os EUA (RAJAGOPALAN, 2003).

Quadro 1 – Conceitos da Pedagogia Crítica que informam a perspectiva dos Letramentos Críticos

Conceito	Breve explicação
Leitura	<p>Na perspectiva da Pedagogia Crítica, a leitura não é um ato individual, mas uma prática socialmente construída. Os sentidos, não estão somente no texto, nem estão apenas no leitor: eles são construídos dialeticamente entre os saberes do texto e os saberes do leitor. De acordo com Freire (2016, p. 29), "A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora". Além disso, a Pedagogia Crítica aponta para a necessária e dinâmica relação entre linguagem (escrita) e realidade, entre texto e contexto. Grosso modo, esse pensamento é traduzido, nas palavras de Freire (1989, p. 9), pelo axioma "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele".</p>
Crítica	<p>Sob a ótica da Pedagogia Crítica, a noção de crítica se contrapõe à ideia de ingenuidade não maliciosa e de ingenuidade astuta. Ser crítico, desse modo, é não contribuir com a perpetuação do <i>status quo</i>, ao passo que ser ingênuo, em contrapartida, é obstacularizar a emancipação das classes populares. Do ponto de vista objetivo, a ingenuidade não maliciosa e a ingenuidade astuta não diferem. Subjetivamente, porém, a ingenuidade não maliciosa é aquela que assume a ideologia dominante de modo inconsciente, enquanto a ingenuidade astuta o faz como uma tática para obter as mesmas vantagens ou privilégios dos opressores (FREIRE, 1989).</p>
Ética	<p>No ponto de vista da Pedagogia Crítica, os conceitos de ética e de estética costumam aparecer lado a lado. O primeiro deles, que Freire (2016) também chama de "decência", parece ter relação com a capacidade humana "de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir e de romper" (FREIRE, 2016, p. 18). Essa capacidade, porém, não recai em um relativismo em que tudo é aceitável, mas "se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo" tal qual a "manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe" (FREIRE, 2016, p. 7-8). Nesse sentido, é possível inferir que a compreensão da ética, na Pedagogia Crítica, normalmente está vinculada à ideia de solidariedade e de dignidade humana. Ainda sobre a ética, Freire (2016, p. 17) ressalta que "Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro".</p>

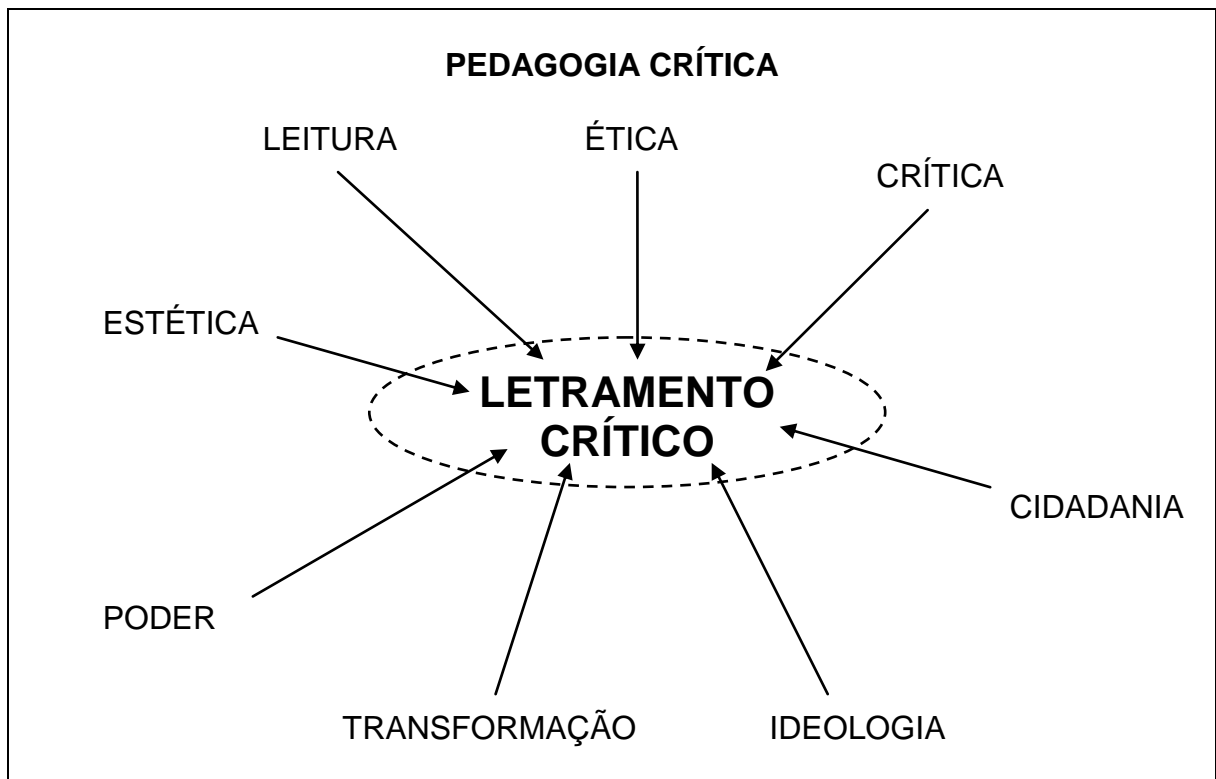
Estética	No viés da Pedagogia Crítica, ética e estética são conceitos indissociáveis. O segundo deles, que Freire (2016) também chama de "boniteza", parece ter relação com uma dimensão material das atividades humanas: se o(a) educador(a) organiza a sala de aula em círculo, por exemplo, essa estética espacial pode contribuir para a construção de uma ética em que todos se vejam e se escutem. Sobre a questão da estética da sala de aula, por exemplo, Freire (2016, p. 64-65) ressalta que o(a) educador(a) "precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversa que nem se move".
Cidadania	Sob o prisma da Pedagogia Crítica, a cidadania tem a ver com "o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" (FREIRE, 2001, p. 1). Essa noção de cidadania <i>a priori</i> , no entanto, não costuma contemplar as classes populares, frequentemente privadas de seus direitos. Desse modo, Freire (2016, p. 100) aposta que a cidadania se constrói na "luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana".
Poder	Na visão da Pedagogia Crítica, a questão do poder está relacionada aos esforços hegemônicos dos(as) opressores(as) sobre os(as) oprimidos(as) (FREIRE, 1987). Estes, na medida em que desvelam o mundo da opressão, comprometem-se com a sua transformação, libertando não somente a si, mas também a quem os(as) oprime (<i>Id. Ibid.</i>). Nas últimas obras do autor, tal processo também costuma aparecer sob o conceito de <i>empowerment</i> (do inglês, fortalecimento do mais fraco). Cabe salientar que o desvelamento da realidade, assim como a sua consequente transformação, para Freire (1987), talvez seja a principal contribuição das práticas educativas progressistas.
Transformação	No enfoque da Pedagogia Crítica, a transformação social é um "processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente" (FREIRE, 1989, p. 19). Ao constatar as opressões vividas, os(as) oprimidos(as), enquanto seres históricos que são, têm a possibilidade de intervir na realidade, transformando-a com vistas ao reconhecimento de sua própria cidadania.
Ideologia	Na perspectiva da Pedagogia Crítica, a ideologia é percebida como "a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'" (FREIRE, 2016, p. 122-123). É a ideologia, portanto, que muitas vezes dificulta a emancipação das classes populares, visto que estas incorporam a ideia fatalista de que as mazelas da humanidade fazem parte da ordem natural dos fatos, como se não fosse possível mudar a realidade em que vivemos.

Cultura	No viés da Pedagogia Crítica, a noção de cultura está intimamente relacionada à compreensão do trabalho humano enquanto força transformadora do mundo (FREIRE, 1989). Nessa perspectiva, o conceito contempla a sabedoria popular, as manifestações autênticas da cultura do povo e as memórias de suas lutas, não havendo lugar, desse modo, para o desprezo da linguagem e da visão de mundo dos grupos populares (<i>Id. Ibid.</i>). Ainda sobre a concepção de cultura da Pedagogia Crítica, Freire (2016, p. 46) adverte que "o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica".
----------------	--

Fonte: autor, com base em Freire (1987; 1989; 2001; 2016).

A tentativa de sistematização do Quadro 1, conforme expliquei anteriormente, apresenta e discute conceitos da Pedagogia Crítica com os quais os Letramentos Críticos costumam operar, ainda que, em muitos casos, sem discriminá-los. Cabe ressaltar que esse esforço não pretende esgotar os conceitos importados. Além disso, tais conceitos podem ter sido ressignificados de acordo com cada autor(a). A fim de facilitar a visualização gráfica de tais noções, optei por reuni-los, ainda, no mapa conceitual apresentado a seguir:

Figura 1 – Mapa conceitual de conceitos da Pedagogia Crítica que informam a noção de Letramentos Críticos



Fonte: autor.

A Figura 1 deve ser interpretada como uma esquematização dos conceitos apresentados no Quadro 1. Ela não pretende estabelecer nenhum tipo de hierarquização entre a Pedagogia Crítica e os Letramentos Críticos, mas demonstrar como este – como veremos na seção a seguir, de natureza interdisciplinar – tem sido intensamente afetado por àquele.

2.1.2 LETRAMENTOS CRÍTICOS: CONSTRUINDO UM ENTENDIMENTO

De acordo com Soares (2004), é difícil precisar a origem do que, hoje, no Brasil, a literatura tende a tratar como Letramento. Para a autora, essa indeterminação se deve ao fato de que, em uma mesma época, porém em sociedades absolutamente distantes, diversas formas foram cunhadas para fazer referência às "práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de

escrita" (SOARES, 2004, p. 6)⁴. Para citar alguns exemplos, surgem, na década de 1980, os conceitos de *illettrisme*, na França; *literacia*, em Portugal; *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra; entre outros (*Id. Ibid.*).

Mais representativo do que uma discussão exaustiva em torno da origem do conceito é a construção, com base na literatura e na minha própria práxis, de um entendimento particular de Letramento. Nesse sentido, embora a noção de Letramento apresentada *a priori* seja um excelente ponto de partida, sinto a necessidade de desenvolver o quão "avançadas" e "complexas" podem ser as práticas sociais mencionadas por Soares (2004).

Uma definição complementar à definição de Soares (2004) pode ser a de Lemke (2010, p. 456), que entende Letramento como "um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares". O autor complementa, ainda, que, "para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático (*Id. Ibid.*).

Percebe-se, nas considerações de Lemke (2010), pelo menos dois aspectos para se pensar o Letramento: a) há uma referência ao papel da cultura e das tecnologias no conceito de Letramento; b) existe uma menção à natureza multissemiótica e multimidiática dos Letramentos. Nesse sentido, vale a pena reiterar que a noção de Letramento deve considerar, entre outros aspectos, a relação entre linguagens e tecnologias, visto que foi transformando a natureza que nós, homens e mulheres, em diferentes contextos sócio-históricos e culturais, desenvolvemos os instrumentos que nos possibilitaram construir sentidos nas e pelas linguagens (música, artes plásticas, sistema grafofônico, entre outros), registrando, assim, a nossa própria história.

Para Lemke (2010), a construção de sentidos costuma ocorrer, principalmente, de dois modos: a) tipologicamente: classificando as coisas em categorias disjuntivas; b) topologicamente: distinguindo variações de graus em contínuos de diferença. Segundo o autor, a língua, por exemplo, tende a operar mais no modo tipológico, enquanto a percepção visual e a gesticulação espacial, em

⁴ Definição de Letramento, segundo Soares (2004).

contrapartida, costumam operar mais no modo topológico. Quando construímos os sentidos, não operamos apenas no modo tipológico ou topológico, mas na combinação de ambos (*Id. Ibid.*).

Outro ponto importante no estudo de Lemke (2010) é a mudança paradigmática que as tecnologias nos impuseram com relação à autoria. Segundo o autor, as tecnologias têm nos levado da era da "escrita" para a era da "autoria multimidiática", na qual imagem, textos escritos, etc. são apenas componentes de objetos mais amplos de construção de sentidos.

Um bom exemplo da autoria multimidiática à qual se reporta Lemke (2010) pode ser vislumbrado no estudo de Buzato (2013) sobre *remix/mashup*. Os(as) autores(as) revelam que os *remix/mashup*, sumariamente definidos como "textos e operações centrais aos novos letramentos no âmbito da cultura digital" (BUZATO *et al.*, 2013, p. 1197), devido ao seu caráter altamente transtextual, ora têm sido encarados como eficazes métodos/técnicas de autoria, ora têm sido demonizados como indesejáveis transgressões do *copyright* (*Id. Ibid.*). No meu ponto de vista, o certo é que muitas pessoas têm produzido e acessado *remix/mashup* no dia a dia, não deixando à Linguística Aplicada outra alternativa senão criar inteligibilidade sobre tais conteúdos.

É possível observar que, do conceito de Letramento de Soares (2004) até o de Lemke (2010), há uma evolução quanto ao grau de "complexidade" das práticas sociais, principalmente no que diz respeito a sua natureza multissemiótica e multimidiática. No entanto, acredito que tal conceito ficaria mais completo se Lemke (2010) enfatizasse o papel das linguagens e das tecnologias com relação às questões de ideologia e poder.

Essa questão, conforme entendo, é fundamental para que cheguemos à noção de Letramentos Críticos. É preciso recordar que a noção que hoje, no Brasil, corresponde ao conceito de Letramento, surgiu nos países "desenvolvidos", de forma autônoma à alfabetização (SOARES, 2004). Enquanto isso, no contexto nacional, o conceito de Letramento criou forma a partir do próprio questionamento da alfabetização (*Id. Ibid.*). No caso dos teóricos da Pedagogia Crítica, uma indagação de viés político.

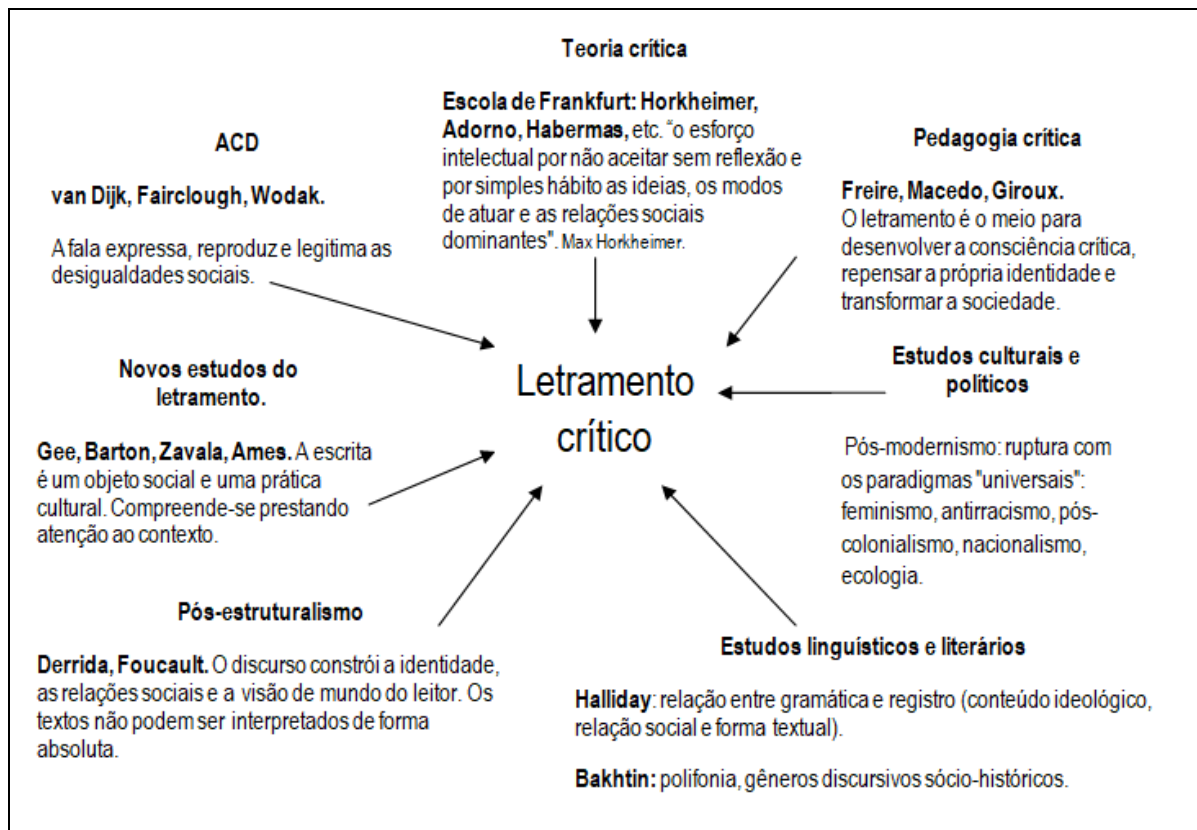
De acordo com Cassany e Castellà (2010), algumas questões fundamentais da Pedagogia Crítica que, de alguma forma, chegam à noção de Letramentos Críticos, dizem respeito ao papel do Letramento no que concerne à perpetuação ou

transformação do *status quo* de uma pedagogia da opressão. Nas palavras dos autores:

Dito conceito foi aplicado ao campo do letramento nos anos setenta pelo famoso pedagogo brasileiro Paulo Freire, que formulou com clareza a ideia de que os analfabetos são vítimas e não responsáveis de sua condição, que a escola é uma instituição criada por determinados grupos sociais para reproduzir o *status quo* (a pedagogia da opressão) e que o acesso ao letramento pode ser uma ferramenta importante de liberação ou empoderamento dos indivíduos. Ao aprender a ler, os sujeitos obtêm poder (se "empoderam") e podem transformar a realidade injusta que os cerca. Outros pedagogos têm desenvolvido estas ideias dentro do campo da pedagogia crítica, com conceitos como currículo oculto ou pensamento crítico (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358, tradução minha).

Não pretendo estender, nesta fase do trabalho, as contribuições da Pedagogia Crítica para a perspectiva dos Letramentos Críticos, inclusive porque, em etapa anterior (seção 2.1.1.), já tratei dessa questão. De agora em diante, acredito que seja mais proveitoso destacar em que aspectos tais perspectivas diferem, a começar pelas orientações teóricas, além da Pedagogia Crítica, que informam à noção de Letramentos Críticos, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2 – Mapa conceitual das raízes dos Letramentos Críticos



Fonte: Cassany e Castellà (2010, p. 358, tradução minha).

A Figura 2 apresenta uma sistematização de disciplinas, autores e ideias que, de acordo com Cassany e Castellà (2010), informam a noção de Letramentos Críticos. Como os próprios autores ressaltam, no entanto, o mapa conceitual em questão representa apenas um ponto de vista sobre o assunto, pois a ideia de Letramentos Críticos não deve ser encarada de forma estanque. Do meu ponto de vista, por exemplo, as contribuições do pós-estruturalismo possivelmente ficariam de fora, pois não foram suficientemente desenvolvidas pelos autores:

Este é também o ponto de vista de alguns filósofos, cujas contribuições são também relevantes para o campo. Vários autores atribuem a Jacques Derrida uma formulação e atualização contemporânea do conceito de criticidade. E muitos também reconhecem o papel fundamental das pesquisas históricas de Michel Foucault para mostrar como conceitos aparentemente estáveis ou "naturais" (a loucura, a normalidade, o sexo, etc.) foram mudando no decorrer da história, a partir dos discursos das instituições que conformam uma comunidade. Segundo Foucault, o discurso constrói a identidade, os conceitos e a cultura de uma comunidade e é um

instrumento fundamental para exercer o poder (CASSANY e CASTELLÀ, 2010, p. 359, tradução minha).

Parece-me que, na citação apresentada, as contribuições foucaultianas para a perspectiva dos Letramentos Críticos ficam bastante claras. Fiquei um pouco em dúvida, porém, com relação à formulação e à atualização contemporânea do conceito criticidade. Acredito que um estudo mais aprofundado sobre tal noção deva ser encarado como um desafio para os próximos estudos sobre Letramentos Críticos.

Em direção semelhante à de Cassany e Castellà (2010), Jordão (2015) também despende alguns esforços para distinguir a Abordagem Comunicativa, a Pedagogia Crítica e os Letramentos Críticos. De maneira geral, acredito que a tentativa da autora é bastante satisfatória, apesar de alguns aspectos que, na minha perspectiva, ficaram um pouco nebulosos, principalmente no que diz respeito às diferenças entre Pedagogia Crítica e Letramentos Críticos.

Quando Jordão (2015, p. 203) propõe, por exemplo, que a noção de criticidade, na perspectiva da Pedagogia Crítica, consiste em "desvendar a ideologia por trás da língua", ao passo que, no viés dos Letramentos Críticos, busca apenas "reflexividade perante (processos de) construção de sentidos", parece-me que esta segunda definição reivindica certa neutralidade no que se refere às questões políticas e ideológicas. Dito de outra forma, tenho a sensação de que "refletir", mas não "resistir", é praticamente o mesmo que conformar-se com o *status quo* e, assim, contribuir para a sua perpetuação. Insisto, nesse sentido, na criticidade enquanto uma possibilidade de transformação.

Para Brahim (2007), conceitos como "Pedagogia Crítica", "Letramentos Críticos" e "Leitura Crítica" não estão, necessariamente, dissociados, mas podem ser vistos de forma complementar. Segundo a autora, com a qual, neste caso, concordo totalmente, tais noções, quando tratadas em um *continuum*, podem:

"(...) se concretizar verdadeiramente em uma prática pedagógica de leitura que se diz crítica e que seja capaz de ajudar os indivíduos a se tornarem autônomos na interpretação das ideologias que subjazem os discursos os quais fazem parte do cotidiano sócio-cultural globalizado" (BRAHIM, 2007, p. 11).

No que diz respeito à noção de criticidade, Cassany e Castellà (2010) apontam a existência de três orientações principais, a saber: a) Perspectiva

tradicional ou filológica: concebe a criticidade como um nível superior de interpretação, no qual somente leitores especialistas (eruditos) têm capacidade de interpretar o sentido canônico do texto em função da intenção do autor e da época em que foi escrito; b) Perspectiva interpretativa ou psicológica: entende a criticidade enquanto capacidade de articular uma resposta pessoal ao texto em função de processos internos, mentais, cognitivos (*stricto sensu*), de conexão (inferências, conhecimentos prévios, etc.) e de reelaboração; c) Perspectiva crítica: concebe a criticidade como a capacidade de construir sentidos em contextos sócio-histórico, cultural e politicamente situados. Essa perspectiva pode ser subdividida, ainda, em uma vertente sociocultural (ênfata a construção de sentidos em contextos situados) e sociopolítica (prioriza a construção de sentidos em contextos situados e o papel da linguagem para a perpetuação ou transformação das injustiças e desigualdades sociais).

Estou de acordo com Cassany e Castellà (2010) quando dizem que o empenho em uma separação rígida das concepções de criticidade pode ser um trabalho tão penoso quanto desnecessário. É possível que essas noções sejam vistas de forma complementar e, no que diz respeito à perspectiva crítica sociopolítica, concordo com os autores de que a prática de descobrir as intenções implícitas nas doutrinas as quais somos expostos faz com que os(as) educandos(as), naturalmente, desenvolvam o desejo de igualdade e de justiça, sem que, para isso, precisem sofrer algum tipo de pressão ou lavagem cerebral. Nas palavras de Freire (2016):

"Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele" (FREIRE, 2016, p. 16).

Pesquisas como a de Maciel (2015) também ressaltam a necessidade de uma formação de educadores(as) de línguas que se volte aos Letramentos Críticos da categoria, principalmente no que diz respeito a documentos oficiais e políticas linguísticas. A tese do autor de que tais documentos representam apenas políticas simbólicas se confirma na medida em que, apesar da existência da Lei nº 11.161, que supostamente garantia a obrigatoriedade da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio, isso nunca se concretizou. Recentemente, no entanto, o quadro da

língua espanhola no Brasil se agravou ainda mais, visto que a nova reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, por Michel Temer, revogou a Lei nº 11.161, deixando centenas de educadores(as) legalmente desamparados(as).

Para finalizar esta seção, caberia mencionar, ainda, as etapas que Duboc (2015) sistematiza após identificar algumas limitações do livro didático, sobretudo no que diz respeito aos Letramentos Críticos. De acordo com a autora, para quem os Letramentos Críticos devem ser compreendidos "como uma atitude ou postura filosófica e não como um método" (DUBOC, 2015, p. 222), o esquema a seguir pode ser reinterpretado localmente com a inclusão/exclusão de alguma etapa, se o educador(a) assim desejar:

- **Experiências com o conhecido:** atividades que se voltam para experiências, saberes, interesses e perspectivas dos alunos (a partir do que lhes é familiar).
- **Experiências com o novo:** atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar ou a pensar sob uma perspectiva nova (momento de perturbar);
- **Conceituações:** momento em que o professor explica, argumenta ou descreve os objetivos da atividade, esclarecendo ao aluno o porquê daquela expansão para além do livro didático, por exemplo;
- **Conexões locais e globais:** consciência da multiplicidade de sentidos em diferentes escalas (locais e globais), ou seja, "se eu falo de uma escala local, o sentido será X; se eu falo de uma escala global, o sentido poderá ser Y".
- **Expansão de perspectiva:** ampliação da visão de mundo do aluno por meio da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos e sua influência sobre a constituição da linguagem, identidade e valores (MONTE MÓR, 2010a), ou seja, "se eu sou, penso e falo X por essas razões enquanto o outro é, pensa e fala Y por outras razões";
- **Transformação:** atividades que desenvolvem a 'transposição' da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque conhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais). (DUBOC, 2015, p. 222-223).

Independentemente de reunir ou não todos os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, acredito que a sistematização de Duboc (2015) possa ser um excelente ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos digitais, como os Recursos Educacionais Abertos (REA), sobre os quais discuto com mais profundidade a seguir.

2.2 Recursos Educacionais Abertos (REA)

De acordo com Santos (2013), a expressão REA, originalmente *Open Educational Resources*, foi cunhada durante o Fórum sobre o Impacto de Cursos Abertos no Ensino Superior de Países em Desenvolvimento, realizado em 2002, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Em 2012, a Declaração REA de Paris retoma o conceito de REA da seguinte forma:

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

Na definição apresentada existem pelo menos três preocupações evidentes: a) a circulação gratuita de materiais educativos (artigos, anotações de aula, livros, atividades, entre outros); b) o licenciamento de tais materiais para acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuita de tais materiais (liberdades e restrições de um REA expressas em uma licença de uso); c) o respeito à propriedade intelectual e à autoria da obra (derivações do REA devem sempre conceder créditos e não podem ser feitas se não houver autorização expressa do autor).

Nesse sentido, é possível notar que, por um lado, o conceito de REA, ao enfatizar aspectos como acesso, uso, adaptação, redistribuição, gratuidade e licenciamento, entre outros, revela-se mais completo do que o de outros materiais educativos, como os Objetos de Aprendizagem (OA), cuja definição mais comum é a de "qualquer arquivo digital (texto, imagem, ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem" (LEFFA, 2006a, p. 7).

Por outro lado, é preciso ponderar que os REA também mantêm e atualizam algumas discussões fundamentais dos estudos sobre OA, tais como algumas características de tais materiais (LEFFA, 2006a) e a preocupação com o embasamento teórico desses conteúdos (LEFFA, 2006a; VETROMILLE-CASTRO *et al.*; 2012).

No que concerne ao primeiro aspecto, Leffa (2006a) indica quatro características básicas dos OA, resumidamente apresentadas a seguir: a) granularidade: diz respeito à estipulação de critérios essenciais à integração de diferentes OA (tamanho, tempo de duração, etc.); b) reusabilidade: leva em consideração a facilidade de uso e adaptação de OA em diferentes contextos; c) interoperabilidade: refere-se ao funcionamento dos OA em diferentes navegadores, sistemas operacionais, etc. d) recuperabilidade: tem relação com a catalogação adequada dos OA (sistema de metadados ou descritores).

No tocante ao segundo aspecto, destaco duas considerações importantes sobre o embasamento teórico de OA: a) a suposta neutralidade teórica de tais materiais parece estar superada, visto que tal argumento tende a revelar mais desconhecimento do que opção teórica em si (LEFFA, 2006a); b) a proposta de Objetos de Aprendizagem de Línguas (VETROMILLE-CASTRO *et al.* 2012) representou um dos primeiros esforços pelo embasamento teórico de OA específicos para o ensino de línguas, oferecendo, desse modo, valiosas contribuições para a área. Segundo os autores, um OAL deveria estar teoricamente ancorado no Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

Ainda sobre a definição de REA, vale destacar que, embora os conteúdos analógicos não sejam excluídos, de nenhuma forma, de tal perspectiva, entendo que o ciberespaço não apenas facilita aspectos como o acesso, uso, adaptação, redistribuição e licenciamento – conforme previsto no próprio conceito de REA –, como também contribui com a promoção da autoria (LEMKE, 2010). Desse modo, irei privilegiar, neste trabalho, somente REA que estão em suporte digital, mas não desconsidero a importância de estudos em outras direções.

Na mesma linha de argumentação, Pretto (2012) defende que a discussão em torno dos REA não deve ficar restrita à oferta gratuita de materiais, mas também deve promover a autoria de tais conteúdos. De acordo com o autor, os REA representam uma possibilidade de retomar o papel de educadores(as) enquanto intelectuais transformadores(as) (GIROUX, 1987), uma vez que, na perspectiva em

questão, tais profissionais não precisam ficar, necessariamente, restritos(as) aos materiais produzidos pelas grandes editoras, mas podem desenvolver, sempre que possível e necessário, os seus próprios conteúdos educacionais.

Para Buzatto *et al.* (2013), a cultura digital manifesta-se, em grande parte, em uma cultura de *remix/mashups*, sumariamente definidas como:

"(...) formas empíricas que tornam tangíveis, a todo momento, nos circuitos de produção e circulação midiática, a heterogeneidade e o hibridismo constitutivos de que nos falamos há décadas os teóricos da cultura e os estudos culturais" (Buzatto *et al.*, 2013, p. 1197).

Na visão do autor, uma característica da cultura *remix/mashup* potencialmente útil ao ensino é a *produsagem* de materiais didáticos que misturem conteúdos midiáticos com os quais os(as) educandos(as) se identifiquem de forma mais intensa. Embora não faça menção especificamente ao conceito de REA, mas ao de OA, ao explicar que o *remix/meshup* de materiais didáticos digitais não licenciados incidiria em uma infração da escola, o autor demonstra estar mais em conformidade com a perspectiva dos REA do que com o viés dos OA.

Ainda sobre a *produsagem* de conteúdos digitais no Brasil, Santos (2012) reitera que, embora o país ofereça inúmeras alternativas gratuitas para a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais, a maioria delas ainda não considera licenças de uso em seus materiais, não podendo ser consideradas, rigorosamente falando, como iniciativas de REA. Na minha visão, mais do que categorizar conteúdos digitais em "não REA" ou "REA", precisamos buscar caminhos para o uso, produção, adaptação, armazenamento e licenciamento de tais materiais, deixando-os, pouco a pouco, mais alinhados com a segunda alternativa.

Para autores como Hilton *et al.* (2010), é preciso ir além do licenciamento dos REA, mas considerar, também, ferramentas condizentes com as liberdades e as restrições que cada autor dá ao material. Nesse sentido, os autores apresentam quatro níveis de abertura que um REA pode apresentar, a saber:

1) Reutilizar: nível de abertura que possibilita a reutilização total ou parcial do REA. Seria o caso, por exemplo, de um(a) educador(a) que reproduz uma entrevista – ou um fragmento dela –, em uma atividade de compreensão oral em língua estrangeira.

2) Revisar: nível de abertura que permite pequenas adaptações no REA. Seria a situação hipotética de um(a) educador(as) que reformula a instrução de uma atividade, altera uma imagem, modifica o tamanho, cor ou estilo da fonte, entre outros.

3) Remixar: É o nível de abertura que viabiliza a combinação de diferentes REA. A título de exemplificação, é possível pensar em um(a) educador(a) que reúne vídeos, músicas, textos escritos e, até mesmo, fragmentos de outros materiais em um mesmo REA.

4) Redistribuir: É o nível de abertura relacionado ao compartilhamento de REA com terceiros. Seria o caso de um(a) educador(a) que envia uma lista de atividades para os(as) educandos(as).

Conforme autores como Amiel (2012), os REA são apenas a ponta do *iceberg* de um movimento cujo intuito final é o de tornar a Educação Aberta *lato sensu*, quer dizer, romper com as barreiras econômicas, sociais, geográficas, políticas, bem como com as de acessibilidade e etc. que impedem a efetivação do tema de que a Educação não seja de alguns para todos, mas de todos com todos.

No que diz respeito aos REA na Linguística Aplicada, desenvolvi recentemente, em coautoria com alguns colegas, uma pesquisa com a finalidade de contribuir para o estado da arte sobre esse assunto na área. Nesse estudo, não foram identificados muitos estudos sobre o assunto, tanto a nível de artigos, como de dissertações e teses (COSTA *et al.*, 2016). No eixo do ensino de línguas, apenas mais recentemente algumas pesquisas têm aparecido sobre essa temática, não só em termos de periódicos (LEFFA, 2016), como também de dissertações (COSTA, 2016).

2.2.1 Licenças de uso *Creative Commons*

Pesquisas que direta (DUTRA e TAROUÇO, 2007) ou indiretamente (HILTON *et al.*, 2010; SANTOS, 2012; COSTA *et al.*, 2016; BEVILÁQUA *et al.*, 2017) tratam de licenças de uso para REA têm destacado a *Creative Commons* como a alternativa mais relevante para essa finalidade. Entre os aspectos em que *Creative Commons* se sobressai, é possível mencionar, por exemplo, os rótulos eletrônicos que o site gera, automaticamente, após o preenchimento de um formulário sobre liberdades e restrições que o autor estabelece para o material. Além disso, vale

salientar que a *Creative Commons* se destaca pela ausência de jargões ou termos técnicos, tornando as licenças mais acessíveis aos usuários da *web* (DUTRA e TAROUCO, *Ibid.*). Apresento, na Figura 3, o questionário apresentado pelo site:

Figura 3 – Questionário do site da *Creative Commons*

The image shows a questionnaire titled "Características da Licença" (License Characteristics). Below the title, it says "As suas escolhas neste painel irão atualizar os outros painéis nesta página." (Your choices in this panel will update the other panels on this page). The first question is "Permitir que adaptações do seu trabalho sejam compartilhadas?" (Allow adaptations of your work to be shared?). It has three radio button options: "Sim" (selected), "Não", and "Sim, desde que os outros compartilhem igual". The second question is "Permitir usos comerciais do seu trabalho?" (Allow commercial use of your work?). It has two radio button options: "Sim" (selected) and "Não".

Fonte: Site da organização. Disponível em: <https://br.creativecommons.org/>. Acesso em: 05.04.2017.

A Figura 3 ilustra o preenchimento de um formulário com as "características da licença", quer dizer, com as liberdades e restrições que o autor estipula para o uso desse material. Depois de responder às perguntas, o usuário recebe, automaticamente, o código eletrônico da licença, conforme mostra a Figura 4:

Figura 4 – Código da licença do site da *Creative Commons*



The image shows a page titled "Tem uma página web?" (Do you have a website?). It features the Creative Commons logo and the text "Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional." (This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License). Below this, it says "Copie este código para que os visitantes saibam!" (Copy this code so visitors know!). There is a text area containing the following code:










```
<a rel="license"
href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/">. Acesso em: 05.04.2017.





Neste trabalho, não pretendo tratar, com profundidade, de todos os aspectos em que a *Creative Commons* se destaca com relação às demais licenças de uso, inclusive, porque, para isso, os(as) leitores(as) interessados(as) podem buscar as referências apresentadas no início da seção (e.g. DUTRA e TAROUCO, 2007). Além disso, acredito que a *Creative Commons* atenda às necessidades deste trabalho, uma vez oferece licenças compatíveis com os diferentes níveis de abertura que os REA podem apresentar (HILTON *et al.*, 2010). No Quadro 2, exibo uma sistematização das diferentes licenças de uso da *Creative Commons*, assim como uma breve explicação de cada uma delas e o ícone "normal" ou "compacto" que fica no material após a inserção do código automático que o site gera.

Quadro 2 – Licenças *Creative Commons*

| Licença CC | Resumo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Ícone Normal                                                                         | Ícone compacto                                                                        |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| BY         | Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados. |  |  |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                      |                                                                                       |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>BY-SA</b></p>    | <p>Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Esta licença costuma ser comparada com as licenças de <i>software</i> livre e de código aberto <i>copyleft</i>. Todos os trabalhos novos, baseados no seu, terão a mesma licença, portanto, quaisquer trabalhos derivados também permitirão o uso comercial. Esta é a licença usada pela <i>Wikipédia</i> e é recomendada para materiais que seriam beneficiados com a incorporação de conteúdos da <i>Wikipédia</i> e de outros projetos com licenciamento semelhante.</p> |    |    |
| <p><b>BY-ND</b></p>    | <p>Esta licença permite a redistribuição comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído a você.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |
| <p><b>BY-NC</b></p>    | <p>Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, para fins não comerciais, embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |
| <p><b>BY-NC-SA</b></p> | <p>Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    |                                                                                     |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BY-NC-ND</b> | Esta é a mais restritiva das seis licenças CC, só permitindo que outros façam <i>download</i> dos seus trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais. |  |  |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: autor, com base em informações do site da organização. Disponível em: <https://br.creativecommons.org/>. Acesso em: 08.04.2017.

### 2.2.2 Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO)

Segundo Leffa (2006b, p. 190), uma Ferramenta de Autoria é "um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo". De forma complementar, uma Ferramenta de Autoria do Professor (FAP) é, de acordo com o autor, um *software* desenvolvido especificamente para auxiliar educadores(as) na produção de materiais de ensino digitais, entre os quais destaco os Recursos Educacionais Abertos (REA).

Atualmente, existem dezenas de FAP a disposição dos(as) educadores(as), algumas delas, inclusive, já referenciadas em pesquisas acadêmicas, tais como a Ensino de Línguas Online (ELO), *Author Plus*, *Hot Potatoes*, *HyperStudio*, *Wida Authoring Suite*, *Macromedia Authorware*, *Ardora*, *Exelearning*, *JClic*, *Quaderns Virtuals* (LEFFA, 2006b; FONTANA e FIALHO, 2013). Poderia acrescentar, ainda, outras bastante conhecidas, como é o caso da *Kahoot!*, da *WebQuest Creator* e da *Constructor*.

Estudos comparativos entre diferentes FAP também já foram desenvolvidos, como é o caso da pesquisa de Fontana e Fialho (2013), que compara o ELO, o *Ardora* e o *Hot Potatoes*. No referido trabalho, desenvolvido com educandos(as) de uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG) da Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os resultados sugerem que o ELO possui os melhores tutoriais (88%), a melhor qualidade do resultado final (50%), a melhor interface em Língua Portuguesa (88%), a melhor apresentação dos exercícios (50%) e a melhor ajuda contextualizada/help (100%). O *Ardora*, em contrapartida, ficou em vantagem no que se refere à variedade dos recursos (50%) e a qualidade do espanhol nos exercícios gerados automaticamente (50%). O *Hot*

*Potatoes* não obteve destaque em nenhum dos critérios questionados na investigação.

Neste estudo, não pretendo investigar as diferenças entre as FAP disponíveis na internet, visto que pesquisas nessa direção já foram desenvolvidas (FONTANA E FIALHO, 2013). No lugar disso, preocupa-me apresentar o ELO, que será a ferramenta utilizada na formação em REA, com ênfase nas questões de *layout* e nas possibilidades para a elaboração dos materiais.

Antes disso, vale fazer uma ressalva: o estudo de Fontana e Fialho (2013) considerou a versão do ELO para *desktop* (*Old Desktop Version*), mas a ferramenta, desde então, ganhou uma nova edição, conhecida como ELO *em nuvem* (*New Cloud Version*)<sup>5</sup>. Neste estudo, considero o novo exemplar do ELO que, por um lado, mantém algumas características da versão antiga, mas, por outro, incorporou diversas possibilidades que a antiga não apresentava.

Entre as características da versão *desktop* que foram mantidas na etapa *em nuvem*, destaco, por exemplo, que o programa: a) continua priorizando atividades para o ensino de línguas, ainda que educadores(as) de outras disciplinas também a utilizem, esporadicamente, para outros fins; b) segue propiciando a elaboração de um *feedback* automático diversificado, quer dizer, que assiste ao(a) educando(a) não apenas em termos de certo ou errado (*feedback* genérico), mas também com comentários pontuais sobre a sua resposta (*feedback* situado) ou com dicas que o(a) ajudam a chegar a um resultado mais satisfatório (*feedback* estratégico) (LEFFA, 2003); c) continua oferecendo a produção dos módulos de *eclipse*, *cloze*, *sequência*, *memória*, *quiz* (tanto *múltipla escolha* quanto *dialógica*), apesar de ter alterado alguns de seus nomes e; d) ainda preserva a abundância de ajuda contextualizada (*help*), não somente para o(a) educando(a) como para o(a) educador(a).

Entre as características incorporadas na versão em nuvem do ELO, ressalto, por exemplo, que a ferramenta: a) não requer *download* e instalação; b) propicia não apenas a produção de REA, mas também o armazenamento desses materiais no banco de dados do ELO (também funciona como repositório); c) ganhou módulos novos, tais como *hipertexto*, *organizador* e *escrita livre*; d) facilita o licenciamento dos REA com uma licença *Creative Commons* BY-NC (ver seção 2.2.1.); e)

---

<sup>5</sup> Tanto a versão para *desktop*, quanto em nuvem estão disponíveis em <http://www.elo.pro.br/cloud/>.

possibilita o uso e a adaptação de atividades autorizadas em, pelo menos, quatro níveis, mantendo sempre a matriz dos materiais e indicando suas ramificações (ver seção 2.1.); f) viabiliza a *gamificação*<sup>6</sup> da atividade; g) aceita a integração de conteúdos disponíveis *online* na internet (não é preciso *download* de imagens, vídeos, músicas, etc. para incorporá-las a um REA, por exemplo); g) ampliou as possibilidades de *feedback*, incluindo na nova versão não apenas um *chat* em que todos(as) podem interagir, de forma síncrona, durante a realização da atividade, mas também módulos como a *escrita livre*, em que as produções textuais podem ser comentadas com maior riqueza de detalhes. Para facilitar a compreensão de algumas dessas características, apresento, na Figura 5, a página inicial do ELO:

Figura 5 – Página inicial do ELO



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Acesso em: 15.04.2017.

Como ilustra a Figura 5, o ELO em nuvem possui, na página inicial, três possibilidades de acesso: 1) Visitante: ambiente em que os(as) educadores(as) encontram alguns exemplos de como a ferramenta pode ser explorada no ensino de

<sup>6</sup> De maneira bastante resumida, *gamificar* seria o mesmo que importar elementos de *games* (pontuação, bônus, *feedback*, etc.) a outros contextos, como é o caso do ensino de línguas.

línguas, sem necessidade de cadastro e *login*; 2) Estudante: local em que os(as) educandos(as) podem buscar REA para aprender línguas, com cadastro e *login* opcionais; c) Professor: espaço em que os(a) educadores(as) podem desenvolver e adaptar REA próprios ou de outros(as) companheiros(as) de profissão, com cadastro e *login* obrigatórios.

Vale salientar que, no acesso como "estudante", caso o usuário não realize cadastro e *login*, a ferramenta apresentará algumas limitações: no módulo "escrita livre", por exemplo, o(a) educando(a) não precisa de cadastro e *login* para ver as produções textuais de outros(as) colegas, mas, para fazer um envio próprio, precisará; para registrar o desempenho na atividade – no caso hipotético de uma tarefa extraclasse solicitada pelo(a) educador(a), o(a) educando(a) também precisará de cadastro e *login*; entre outras. Além disso, o acesso como "estudante" também é utilizado pelos(as) educadores(as) para consultar o banco de REA do ELO.

Para buscar um REA no banco de atividades do ELO em nuvem, o(a) usuário(a) conta com até seis descritores, a saber: a) "buscar atividade" (consulta com palavras-chave); b) "autor" (consulta com palavras-chave), "língua ou área" (consulta com palavras-chave), "faixa etária" (consulta com menu *drop down* pelas opções "crianças", "jovens", "adultos" e "todas"), "nível de dificuldade" (consulta com menu *drop down* pelas opções "fácil", "médio" e "difícil") e "curso" (código da disciplina ou curso). Esses descritores são registrados pelo(a) autor(a) do REA com a finalidade de facilitar a recuperabilidade do material, mais ou menos como acontece em uma biblioteca (LEFFA, 2006b).

No ELO em nuvem, os REA que os(as) educandos(as) encontram no acesso como "estudante" são elaborados ou adaptados na seção do "professor", podendo combinar até oito módulos diferentes, tais como: *hipertexto*, *memória*, *sequência*, *eclipse*, *cloze*, *quiz* (dividido em questões *dialógicas* e de *múltipla escolha*), *organizador* e *escrita livre*. No Quadro 3, a descrição da ferramenta para cada um desses módulos:

Quadro 3 – Módulos do ELO

| <b>Módulo</b>     | <b>Descrição do site</b>                   |
|-------------------|--------------------------------------------|
| <i>Hipertexto</i> | Permite a produção de páginas multimodais. |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                            |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Memória</i>       | Cria o jogo da memória. Pode ser usado não só para o ensino do vocabulário, mas para relações (frasais, causa e efeito, verbo e objeto adequado, etc.)                                                                                                   |                                                                                                            |
| <i>Sequência</i>     | Apresentado como um jogo didático. Ideal para explorar e ensinar a progressão do texto.                                                                                                                                                                  |                                                                                                            |
| <i>Eclipse</i>       | Apresenta textos para o aluno reconstruir. Ideal para explorar formas padronizadas da língua como diálogos situados, provérbios, abstracts, etc.                                                                                                         |                                                                                                            |
| <i>Cloze</i>         | Cria textos lacunados. A lacuna pode ser uma palavra, parte de uma palavra (sufixo, prefixo etc.), ou uma expressão com várias palavras. Ideal para trabalhar com definições, questões gramaticais, descrição de personagens, diálogos e palavras-chave. |                                                                                                            |
| <i>Quiz</i>          | <i>Múltipla Escolha</i>                                                                                                                                                                                                                                  | Oferece <i>feedback</i> geral e específico para cada opção.                                                |
|                      | <i>Dialógica</i>                                                                                                                                                                                                                                         | Permite simular a interação professor/aluno através de uma análise sofisticada da resposta livre do aluno. |
| <i>Organizador</i>   | Relaciona as partes com o todo, estabelecendo a relação entre os hipônimos (as partes) e seu hiperônimo (o todo).                                                                                                                                        |                                                                                                            |
| <i>Escrita Livre</i> | Permite a produção de escrita livre para o aluno.                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                            |

Fonte: autor, com base em informações do Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Acesso em: 18.04.2017.

Elaborado com base em informações do próprio ELO, o Quadro 3 não pretende restringir as possibilidades de uso da FAP, mas indicar algumas possibilidades de como explorá-la. Nesse sentido, é importante enfatizar o papel desses profissionais na elaboração dos REA: se o material apresenta um bom *feedback*, por exemplo, não é apenas porque a ferramenta viabiliza isso, mas porque alguém se esmerou- ao utilizá-la.

Além disso, é válido sublinhar que o ELO não propicia apenas a produção e o armazenamento de REA, mas também o licenciamento (ver seção 2.1.1.) e a adaptação de tais materiais em até quatro níveis: reutilizar, revisar, remixar e redistribuir (ver seção 2.1.). Tenho defendido, em trabalhos publicados com outros pesquisadores (BEVILÁQUA *et al.*, 2017), que esses recursos adicionais do ELO em nuvem permitem caracterizá-lo não como uma FAP, mas como um Sistema de Autoria Aberto (SAA). Para explicar como ocorre a adaptação de REA no ELO, valho-me de mais uma imagem da ferramenta, conforme a Figura 6:

Figura 6 – Importar módulo no ELO

Criar uma nova atividade.

Título da atividade: Yo no soy trapacero

Palavras-chave: (para facilitar a busca do aluno) gitanos, rae, #yonosoytrapacero, esteniotipos

Língua ou área: español, spanish, espanhol

Gamificar a atividade?  Sim  Não

Pronta: Sim

Nível de dificuldade: Fácil

Faixa Etária: Jovens

Módulos usados nesta atividade:

|    | TÍTULO                              | TIPO  |  |
|----|-------------------------------------|-------|--|
| 11 | ¿Qué sabes sobre los/as gitanos/as? | Quiz  |  |
| 11 | #Yonosoytrapacero 1                 | Cloze |  |

CRIA MÓDULO IMPORTA MÓDULO DELETA MÓDULO

VOLTAR OK

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Acesso em: 20.04.2017.

Como ilustra a Figura 6, no acesso como "professor", o primeiro passo durante a criação de um REA é registrar, nos campos indicados, os descritores com os quais os(as) educandos(as) irão recuperar, na seção "estudante", o material desenvolvido. Em um segundo momento, o(a) educador(a) encontra a possibilidade de *gamificar* ou não a atividade, assim como uma "BOIA SOS" para o caso de dúvidas sobre esse processo. Cabe mencionar que essa ajuda contextualizada está presente em, praticamente, todas as partes do ELO.

Posteriormente, o(a) educador(a) tem as opções de "criar módulo", "importar módulo" e "deletar módulo". Caso opte pela importação, a exemplo da Figura 6, a matriz do material permanecerá intacta, assim como suas ramificações, impreterivelmente, com os créditos ao material importado. Para que a importação ocorra e o módulo duplicado possa ser adaptado, no entanto, o(a) educador(a) que o criou deverá ter licenciado, conforme mostra a Figura 7:



Figura 7 – Licença automática CC BY-NC



The screenshot shows the ELO system interface for creating a new module. At the top, there is a logo with a puzzle piece icon and the text "ELO". Below the logo, a blue banner contains the text "Professor: Criar uma nova atividade. Criar um novo módulo para esta atividade." and a refresh icon. The main content area is titled "Criar um novo módulo para esta atividade." and includes the instruction "Selecione o Tipo e crie um Título significativo, fácil de localizar mais tarde." Below this, there are two input fields: "Tipo" with a dropdown menu showing "Selecione" and "Título (Crie um que reflita o conteúdo.)" with a text input field. At the bottom, there is a question "Você licencia este módulo (CC BY-NC)?" with radio buttons for "Sim" (selected) and "Não". A "VOLTAR" button is on the left and an "OK" button with a green checkmark is on the right.

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Acesso em 22.04.2017.

Como exibe a Figura 7, o próprio ELO licencia, automaticamente, os módulos produzidos, mas, caso o(a) educador(a) não concorde com as liberdades e restrições da licença CC BY-NC (ver seção 2.1.1.), a atividade só ficará visível aos(as) educandos(as), impossibilitando, assim, a sua importação e adaptação. Finalmente, na situação hipotética de que o(a) educador(a) não saiba o que significa CC BY-NC, poderá recorrer, novamente, a "BOIA SOS", na qual encontrará explicações mais detalhadas.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, trato dos procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, caracterizando-a, em um primeiro momento, como uma pesquisa qualitativa. Em uma segunda etapa, apresento a formação em que o estudo foi desenvolvido. Já em um terceiro momento, descrevo os(as) participantes da pesquisa e relato as estratégias e instrumentos utilizados na coleta de dados.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas em educação geralmente apresentam características que as diferenciam de outras tradições de investigação presentes no âmbito acadêmico, as quais, na maioria das vezes, encontram suas raízes no positivismo e no teórico social Augusto Comte. Para os autores, enquanto estas tendem a privilegiar os fatos e as causas de um comportamento, aquelas costumam dar lugar a uma abordagem fenomenológica, segundo a qual o mais importante é construção de significados sobre acontecimentos e interações em contextos situados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), as cinco características principais de uma pesquisa qualitativa são: a) frequentemente os dados são coletados em ambiente natural, tendo, no investigador, uma ferramenta fundamental; b) com recorrência os dados privilegiam palavras e imagens – em detrimento de números, por exemplo –, as quais são utilizadas para ilustrar e substanciar as análises; c) usualmente, a preocupação está mais no processo do que no resultado ou no produto; d) na maioria das vezes, os dados são analisados de forma indutiva, quer dizer, não visam confirmar ou rechaçar hipóteses, mas construir abstrações ao passo em que vão sendo agrupados; e) habitualmente, interessam-se pela forma como as pessoas constroem significados sobre acontecimentos e interações em contextos situados, privilegiando, assim, a perspectiva dos participantes.

Tendo em vista as características da pesquisa qualitativa em educação, acredito que a presente investigação possa ser classificada de tal forma, uma vez que: a) os dados foram coletados, pelo formador, no curso ofertado; b) as análises consideram os REA desenvolvidos na formação e fragmentos das entrevistas com os(as) participantes; c) os resultados não buscam categorizar os materiais como

críticos ou não, mas verificar em que medida contemplam os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, bem como qual a visão dos(as) participantes sobre a produção desses materiais; d) a pesquisa não visa confirmar ou rechaçar hipóteses, mas criar inteligibilidade sobre o processo de produção de REA com base nos Letramentos Críticos; e) a investigação privilegia a perspectiva dos(as) participantes, tanto do formador quanto dos(as) educadores(as) que participaram da pesquisa.

### 3.1.1 Formação em materiais para o ensino crítico de E/LE

Ofertei a "Formação em Materiais Digitais para o Ensino Crítico de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)" na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 04 de abril a 04 de julho de 2017, sob a supervisão do Prof. Dra. Vanessa Ribas Fialho (UFSM) e do Prof. Dr. Vilson José Leffa (UCPEL). A iniciativa ficou registrada, no Gabinete de Projetos (GAP) da instituição, como Projeto de Extensão nº 046877.

Na etapa de divulgação, realizada via murais da UFSM e no *Facebook*, apresentei alguns objetivos da formação, entre os quais destaco: a) a produção de materiais digitais para o ensino crítico de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); b) a elaboração de materiais de acordo com demandas específicas; c) o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para o Ensino de Línguas Mediado por Computador (ELMC); d) o aperfeiçoamento profissional para o ensino de línguas na contemporaneidade.

Também expliquei, na divulgação, que poderiam participar da formação: a) acadêmicos(as) da Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância; b) acadêmicos(as) da Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola de outras instituições, tanto públicas, como privadas, não importando a modalidade do curso; c) educadores(as) da rede pública municipal, estadual ou federal. Esse seria, grosso modo, o público-alvo da formação.

Na etapa de seleção, privilegiei, dentre os(as) educadores(as) inscritos(as), aqueles(as) que estavam regularmente matriculados(as) na disciplina de estágio supervisionado – obrigatória nas licenciaturas – ou que dessem aula em escolas da

rede pública. Esse requisito, também explícito na divulgação da formação, tem relação com um de seus objetivos: a aspiração era de que os(as) acadêmicos(as) produzissem os REA de acordo com seus contextos de estágio, assim como que os(as) educadores(as) de escola pública os fizessem em conformidade com suas realidades educacionais.

Além disso, tive que oportunizar, na seleção, somente os(as) inscritos(as) com contas em ferramentas como *Facebook*, *WhatsApp* e *Gmail*, visto que a formação seria a distância e com o auxílio de tais recursos. Aqueles(as) que manifestaram intenção de criá-las, também foram selecionados(as). Esse critério de seleção e outros detalhes da formação (número de vagas, certificação, etc.) também foram explanados na divulgação.

No final do processo de seleção, dos(as) 34 educadores(as) inscritos via formulário no *Google Docs*, foram escolhidos(as) vinte educadores(as) para preencher as vagas ofertadas, os(as) quais possuíam diferentes níveis de escolaridade e atuavam em contextos bastante diversos: de acadêmicos(as) de graduação a mestres e, até mesmo, doutorandos(as); de educadores(as) que atuam em escolas de periferia a docentes que atuam em Institutos Federais; etc. Desses vinte, apenas nove permaneceram até o final da formação, sobre os(as) quais apresentarei mais detalhes na próxima seção.

Para finalizar esta etapa, caberia mencionar, ainda, como a formação foi organizada, ou seja, como os encontros aconteciam, quais atividades eram propostas, que ferramentas eram utilizadas, entre outros aspectos. Inicialmente, todas às terças-feiras, das 19:00 às 21:00, eram disponibilizados *links* para as transmissões ao vivo, feitas via *Hangouts On Air*, em um grupo do *Facebook*. Paralelamente às transmissões ao vivo, havia um grupo, no *WhatsApp*, para que os(as) participantes pudessem enviar comentários, dúvidas, sugestões, etc.

Na primeira transmissão, com frequência obrigatória, foi apresentado o programa da formação e a ferramenta que seria utilizada na produção dos materiais, isto é, a Ensino de Línguas Online (ELO). Além disso, os participantes fizeram o cadastro no ELO – tanto na seção "estudantes" como na parte do "professor". Além disso, também acessaram a ferramenta como "visitantes" para conhecer os módulos que seriam desenvolvidos no decorrer da formação.

Na segunda e terceira transmissão, que também tinham frequência obrigatória, foram realizadas apresentações para tratar de conceitos imprescindíveis

para a elaboração dos materiais, tais como Ferramentas de Autoria do Professor (FAP), Recursos Educacionais Abertos (REA), Linguística Aplicada Crítica (LAC) e Letramentos Críticos (LC). Embora essas duas transmissões tenham sido essencialmente teóricas, também começamos o módulo de *hipertexto*, concluído na semana seguinte.

A partir da terceira semana, a frequência para as transmissões não era mais obrigatória, mas o registro das atividades semanais, de caráter teórico-prático, seguia acontecendo. Dito de outra forma, caso o(a) participante não pudesse – ou não quisesse – assistir as transmissões nas terças-feiras, das 19:00 às 21:00, tinha a possibilidade de assistir a gravação do encontro, que permanecia disponível no grupo do *Facebook*, tanto para saber o que foi tratado no encontro como para fazer as tarefas da semana.

A ideia inicial era que, da terceira até a última semana, os encontros funcionassem da seguinte maneira: à medida que fosse sendo ensinado como fazer o módulo da semana na transmissão ao vivo, os(as) participantes presentes tentariam, da mesma forma, fazê-lo em seus computadores. Caso surgisse alguma dúvida, poderiam enviá-la via *WhatsApp*, para que fosse sanada. É importante mencionar que essas transmissões não eram meramente instrumentais, uma vez que, ao passo que ia sendo ensinado como fazer cada módulo, também se indicava alguns caminhos para explorá-los com base nos Letramentos Críticos.

Além disso, a cada semana ficava uma tarefa de casa: apresentar, em documento *Word*, uma proposta de atividade para o ensino crítico de E/LE; avaliar um REA com base em um texto específico sobre os Letramentos Críticos; dar *feedback* para a atividade de um colega, fundamentando a resposta em um estudo sobre os Letramentos Críticos; ouvir um vídeo no qual Eduardo Galeano recita *Adivinar un otro mundo posible* e, posteriormente, defender de que forma a atividade em desenvolvimento poderia contribuir para a construção desse mundo; entre outras.

No entanto, durante a formação determinados(as) participantes apresentaram dificuldades para acompanhar as orientações e produzir os módulos ao mesmo tempo. Desse modo, a metodologia precisou ser alterada, sendo disponibilizado aos(as) participantes, com antecedência, um tutorial em vídeo de como fazer o módulo da semana, ficando as transmissões, assim, mais para tirar dúvidas, dar

*feedback* às atividades, discutir possibilidades de como explorar o ELO com base nos Letramentos Críticos, etc.

Finalmente, no penúltimo encontro da formação, com frequência obrigatória, foi ensinado aos(as) participantes como importar todos os módulos desenvolvidos para um mesmo REA. Também foi dado um *feedback* para que, a partir das provocações feitas, pudessem editar o material até a próxima semana, entregando, assim, a versão final. Caso tivesse cumprido com 75% das atividades e entregue um REA com todos os módulos tratados no curso, o(a) participante receberia um certificado de 40 horas.

### 3.1.2 Participantes da pesquisa

Dos(as) vinte educadores(as) selecionados(as) para a "Formação em Materiais de Ensino Digitais para o Ensino Crítico de E/LE", apenas nove foram até o final, apresentando, no último encontro, o REA solicitado. Exibo, a seguir, algumas informações sobre a trajetória dessas educadoras, para as quais, evidentemente, criei nomes fictícios.

A educadora Antônia reside na cidade de Jaguarão-RS (Brasil), possui Graduação em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Mestrado Profissional em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Atualmente, ministra aulas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma instituição privada e é tutora da Graduação em Letras, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil (UFSM/UAB).

A educadora Beatriz mora na cidade de Itaqui-RS (Brasil), possui Magistério e Graduação em Letras Espanhol pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Apresenta ampla experiência em educação, tendo atuado, inclusive, como tutora da Graduação em Letras da UFSM/UAB. Atualmente, ensina Língua Espanhola na Educação Básica e faz especialização na área de Educação, com ênfase em TDIC.

A educadora Cecília vive na cidade de Santa Cruz do Sul-RS (Brasil), possui Magistério e Graduação em Informática. Atualmente, trabalha no Núcleo de Tecnologia Educacional da 6ª Coordenadoria de Educação de Santa Cruz do Sul, onde oferece formações sobre o uso de TDIC aplicadas à Educação. Além disso,

curso o último semestre da graduação em Letras Espanhol, na modalidade a distância, pela UFSM/UAB.

A educadora Fernanda é natural de São Sepé-RS (Brasil), mas atualmente reside na cidade Santa Maria-RS (Brasil), onde cursa o último semestre da Graduação em Letras Espanhol, na modalidade presencial, pela UFSM. Atualmente, faz o estágio supervisionado no Ensino Médio regular e participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A educadora Isis vive na cidade de Independência-RS (Brasil), onde cursa o último semestre da Graduação em Letras Espanhol, na modalidade a distância, pela UFSM/UAB. Atualmente, trabalha como empregada doméstica e está inscrita na Coordenadoria Regional de Educação para atuar como educadora de Língua Espanhola na escola onde fez o estágio supervisionado no Ensino Fundamental.

A educadora Karen mora em Porto Alegre-RS (Brasil) e possui Graduação em Letras Espanhol. Apresenta vasta experiência em Educação, tendo atuado, inclusive, como tutora a distância da Graduação em Letras Espanhol da UFSM/UAB. Atualmente, faz Graduação em Pedagogia e ministra aulas na EJA e na Educação Básica, em Porto Alegre.

A educadora Nice reside em São Sepé-RS (Brasil) e faz a Graduação em Letras Espanhol, na modalidade presencial, pela UFSM. Atualmente, trabalha como monitora no programa "Primeira Infância melhor", porém, não como professora de Espanhol. Além disso, aguarda ser chamada para dar aulas em um curso de línguas e diz estar receptiva a convites e oportunidades na área.

A educadora Ruth reside em Santa Maria-RS (Brasil), onde cursa Graduação em Letras Espanhol, na modalidade a distância, pela UFSM/UAB. É formada em Administração e trabalha, atualmente, na Pró-Reitoria de Graduação de uma Universidade privada da região. Além disso, aguarda para fazer o estágio supervisionado no Ensino Médio.

A educadora Yasmin mora em Inhacorá-RS (Brasil), possui Graduação em Pedagogia e trabalha na área de Educação Infantil. É vice-diretora em uma escola da rede pública e está no último semestre da Graduação em Letras Espanhol, na modalidade a distância, pela UFSM/UAB. Atualmente, além de trabalhar em uma escola de Educação Infantil, desenvolve o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Após uma triagem com os REA produzidos pelas nove educadoras que concluíram a formação, selecionei, para a etapa de resultados e discussões, três atividades que atestaram, respectivamente: a) uma compreensão bastante satisfatória dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; b) uma apreensão parcial dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; c) um entendimento mais restrito dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. Evidentemente, também considerei, na seção de resultados e discussões, somente as entrevistas semiestruturadas com as educadoras que produziram esses REA, a saber, Fernanda, Cecília e Nice.

### 3.1.3 Estratégias e instrumentos utilizados na coleta de dados

Na coleta de dados, utilizei, basicamente, duas estratégias: a) busca dos REA produzidos no ELO e armazenados no banco de atividades da própria ferramenta; b) entrevistas semiestruturadas feitas com as educadoras. A primeira dessas estratégias me ajudou a responder ao primeiro objetivo desta pesquisa: a) analisar em que medida os REA desenvolvidos na formação ficaram de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. A segunda estratégia possibilitou o cumprimento do segundo e do terceiro objetivo deste estudo: b) apresentar a visão dos(as) educadores(as) sobre o processo de produção de REA fundamentados pelos Letramentos Críticos e c) avaliar o Sistema de Autoria (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais com base na perspectiva dos Letramentos Críticos.

Para buscar os REA, a ferramenta utilizada foi o próprio banco de atividades do ELO, no qual é possível recuperar os materiais armazenados a partir de descritores como título da atividade, autor, língua, entre outros. Além disso, realizei as entrevistas semiestruturadas com a ferramenta *Google Hangouts* e gravei-as com o *software Apowersoft*. Depois disso, transcrevi-as segundo o modelo de Bogdan e Biklen (1994).

Nesta seção, apresentei os procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação, caracterizando-a, em um primeiro momento, como uma pesquisa qualitativa em educação. Em um segundo momento, descrevi a "Formação em Materiais Digitais para o Ensino Crítico de E/LE". Em um terceiro momento, apresentei as informações dos(as) participantes que dizem respeito ao estudo



desenvolvido, expondo, a título de conclusão, as estratégias e instrumentos utilizados na coleta dos dados analisados a seguir.

#### 4.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao término da "Formação em Materiais Digitais para o Ensino Crítico de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)", cada educadora que chegou ao término do curso apresentou um REA final, totalizando, desse modo, nove materiais. Os *hiperlinks* para essas atividades são apresentados a seguir:

Quadro 4 – REA produzidos na formação

| REA | Educadora | <i>Hiperlink para o REA</i>                                                                                                                                       |
|-----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Antônia   | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2666&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2666&amp;limpa_score=1</a> |
| 2   | Beatriz   | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2698&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2698&amp;limpa_score=1</a> |
| 3   | Cecília   | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&amp;limpa_score=1</a> |
| 4   | Fernanda  | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&amp;limpa_score=1</a> |
| 5   | Isis      | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2654&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2654&amp;limpa_score=1</a> |
| 6   | Karen     | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2687&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2687&amp;limpa_score=1</a> |
| 7   | Nice      | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&amp;limpa_score=1</a> |
| 8   | Ruth      | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2677&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2677&amp;limpa_score=1</a> |
| 9   | Yasmin    | <a href="http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2676&amp;limpa_score=1">http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2676&amp;limpa_score=1</a> |

Fonte: autor.

Devido à extensão e complexidade dos REA produzidos – visto que cada um contém nove módulos de natureza multissemiótica e multimidiática –, após uma triagem com os REA produzidos pelas nove educadoras que concluíram a formação,

privilegiei, para etapa de resultados e discussões, três atividades que revelaram, respectivamente: a) uma compreensão bastante satisfatória dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; b) uma apreensão parcial dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; c) um entendimento mais restrito dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. Naturalmente, também considere, na seção de resultados e discussões, somente as entrevistas semiestruturadas com as educadoras que produziram esses REA, a saber, Fernanda, Cecília e Nice.

#### 4.1 Fernanda

Com a finalidade de responder aos três objetivos específicos desta pesquisa, divido, a seguir, esta seção em quatro momentos. Os dois momentos iniciais tratam do primeiro objetivo específico do estudo, analisando em que medida o REA da educadora Fernanda ficou de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos (4.1.1) e sugerindo alguns redirecionamentos para a atividade (4.1.2). O terceiro momento trata da visão de Fernanda sobre o REA produzido, trazendo fragmentos da entrevista com educadora para ilustrar e substanciar a análise (4.1.3). O quarto momento trata da avaliação que Fernanda faz do ELO, considerando, novamente, fragmentos da entrevista com a educadora (4.1.4).

##### 4.1.1 O REA de Fernanda

Com a intenção de responder ao primeiro objetivo específico deste estudo, a saber, analisar em que medida os REA desenvolvidos na formação ficaram em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, a discussão sobre o material da educadora Fernanda, a começar pelo módulo *hipertexto*, conforme a Figura 8:

Figura 8 – REA educadora Fernanda (módulo *hipertexto*)



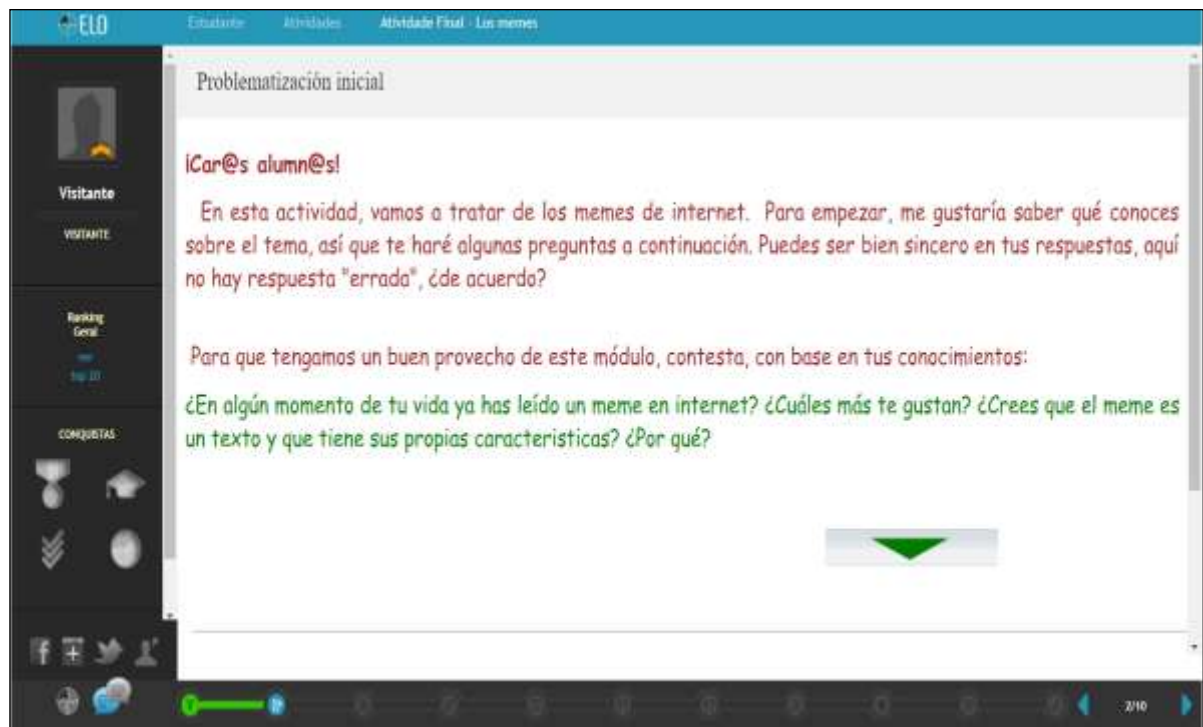
Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=0>. Acesso em: 10.07.2017.

Na Figura 8, o módulo *hipertexto* não apenas apresenta algumas informações sobre a educadora que produziu o REA, mas também contextualiza a temática da atividade, aproximando-se, desse modo, da etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de conceituações. Segundo a introdução do REA, a atividade será sobre os *memes*<sup>7</sup> da internet.

Nessa etapa inicial, também é possível verificar que o REA privilegia, desde o início, o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que disponibiliza vários *hiperlinks* que o(a) educando(a) pode ou não acessar, dependendo de sua necessidade e interesse. Assim que o(a) educando(a) desejar, pode passar ao próximo módulo do REA, conforme mostra a Figura 9:

<sup>7</sup> Em função de alguns termos tecnológicos desta dissertação já estarem dicionarizados (*meme*, *emoji*, *youtuber*, entre outros), optei por não defini-los nas notas de rodapé.

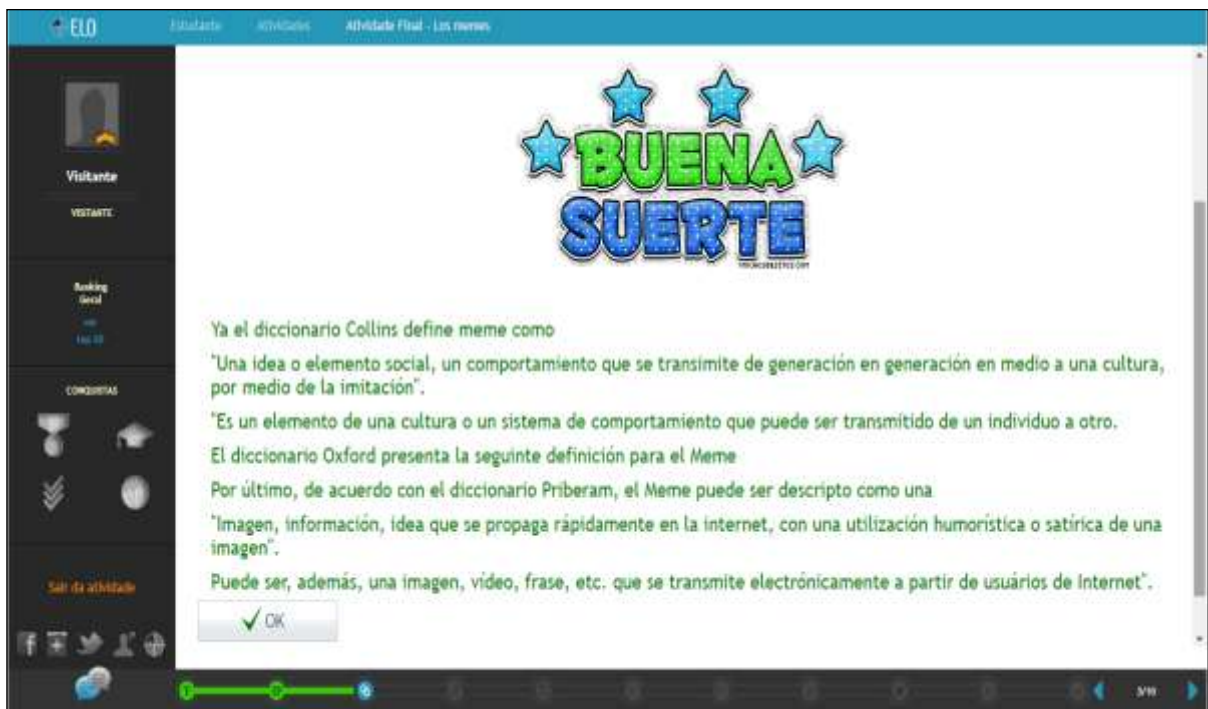
Figura 9 – REA educadora Fernanda (módulo *escrita livre*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=1>. Acesso em: 11.07.2017.

Na Figura 9, o módulo *escrita livre* recupera os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o tema do REA, aproximando-se, assim, da etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "experiências com o conhecido". Conforme a instrução do módulo, nessa etapa da atividade não há resposta certa ou errada, uma vez que a ideia é deixar o(a) educando(a) à vontade para escrever qualquer coisa que souber sobre o assunto tratado. Após o(a) educando(a) escrever o que sabe, ou não, sobre os *memes*, ele(a) é convidado(a) a seguir para o próximo módulo do REA, conforme a Figura 10:

Figura 10 – REA educadora Fernanda (módulo *sequência*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=2>. Acesso em: 12.07.2017.

Na Figura 10, o módulo *sequência* apresenta uma imagem com fins, aparentemente, ornamentais, seguida de três definições desordenadas da palavra *meme*, cada qual retirada de um dicionário diferente: *Collins*, *Oxford* e *Priberam*. Para encontrar a disposição adequada das definições, o(a) educando(a) provavelmente precisará refletir sobre algumas questões importantes da linguagem escrita, tais como mecanismos de citação (verbos *discendi*, aspas, entre outros), marcadores discursivos ("ya", "además", "por último", etc.), entre outros.

Após ordenar as definições adequadamente, o(a) educando(a) poderá obter algumas informações relevantes para a construção de sentidos sobre a prática social tratada no REA, tais como meios de circulação ("internet"), características ("se propaga rápidamente en la internet"), recursos semióticos utilizados ("imagen", "video", "frase"), finalidade ("humorística" ou "satírica"), entre outros aspectos. A partir disso, é possível inferir que a atividade privilegia a concepção de letramento como prática social (SOARES, 2004), uma vez que, no decorrer de seus módulos, enfatiza única e exclusivamente o estudo de *memes*, ainda que utilize outros textos

de apoio para isso. O módulo seguinte corrobora com esse argumento, conforme vemos na Figura 11:

Figura 11 – REA educadora Fernanda (módulo *cloze*)

ELo

Escolha Atividade Atividade Final - Los memes

Visitante

VISITANTE

Ranking Geral

100

COMODOS

Sair da atividade

Haz clic en el link para mirar el video en el YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=C8-vmARqwm0>

1. chino Yao Ming (2:11)

2. Tierno bebe (2:14)

3. Willy Wonka (2:16)

4. Forever Alone (2:19)

5. Troll face (2:21)

- El pequeño es Sammy, tiene 6 años y se siente muy feliz de saber que su cara cuando bebé se hizo viral en Internet. Su padre Laney Griney fue quien subió la graciosa foto a Flickr y Facebook donde se hizo popular.

- Es un meme derivado de Rage guy (ffluuu) que expresa soledad, rechazo, pena en la vida que le ha tocado vivir. Empezó a popularizarse en comunidades como 4chan o tumblr a mediados de 2010, que es cuando data la primera viñeta suya.

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=3>. Acesso em: 13.07.2017.

Na Figura 11, o módulo de *cloze* inicia com uma reportagem em vídeo sobre os *memes*, na qual são tratados aspectos como origem, definição, exemplos mais famosos e aplicativos que facilitam a sua produção. Após assistir a reportagem, o(a) educando(a) é solicitado(a) a relacionar os nomes dos *memes* apresentados (coluna 1) a suas respectivas definições (coluna 2). O *meme* "tierno bebe" (coluna 1), por exemplo, é descrito na primeira definição (coluna 2).

Esse tipo de tarefa privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que o(a) educando(a) não apenas tem acesso a uma prática social multissemiótica e multimidiática – uma reportagem na qual pode avançar, retroceder, ler, ver e ouvir –, mas também é solicitado a estabelecer relações entre esta e novas informações sobre os *memes*. Nas descrições dos *memes* (coluna 2), por exemplo, além da linguagem escrita, o(a) educando(a) pode visualizá-los nos *hyperlinks* disponibilizados.

Além disso, o *cloze* contempla a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "experiências com o novo", uma vez que, apesar do(a) educando(a) ter contato com alguns desses *memes* na internet, dificilmente saberá de quem são as fotografias com as quais eles são feitos, em que contexto surgiram ou como se espraíram pela rede, entre outros aspectos. Após concluir o módulo, o(a) educando(a) é direcionado para a próxima etapa da atividade, conforme mostra a Figura 12:

Figura 12 – REA educadora Fernanda (módulo *memória*)

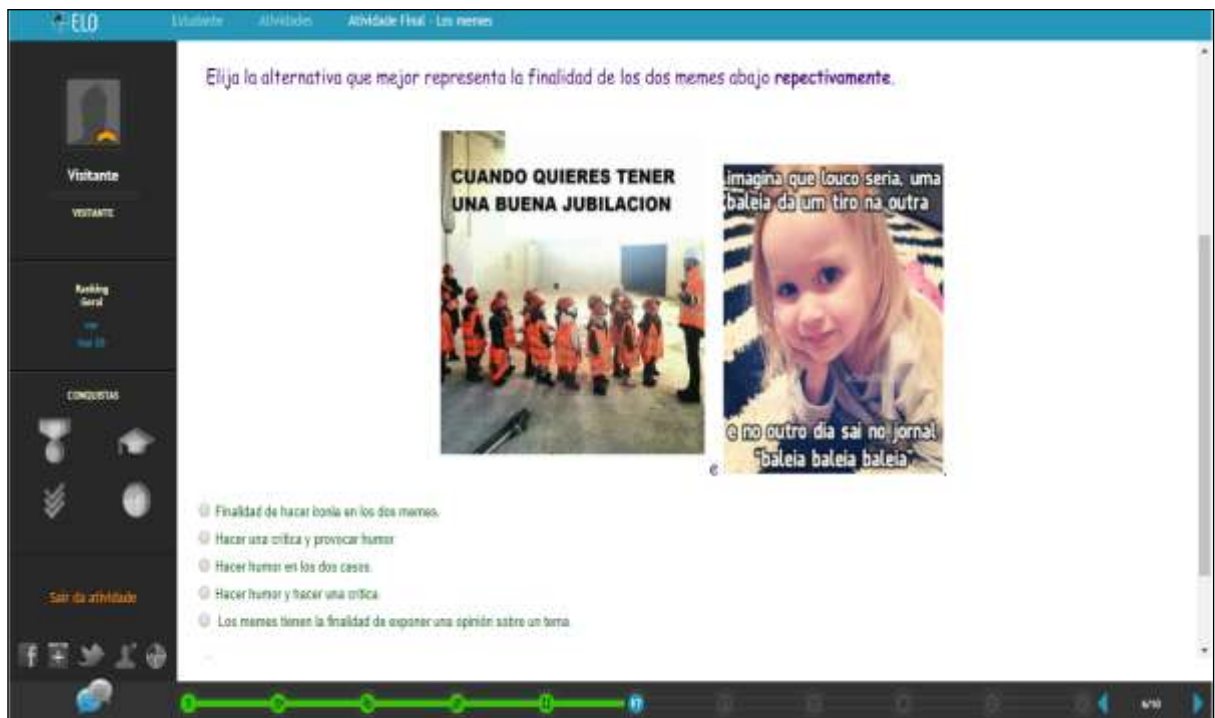


Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=4>. Acesso em: 15.07.2017.

Na Figura 12, o módulo *memória* apresenta *memes* que não foram mencionados na etapa de *cloze*, tais como *Chapolin Sincero*, *Chloe* e *Nazaré*. Para encontrar os pares adequados, o(a) educando(a) deve associar cada *meme* a seu respectivo nome, necessitando, para isso, articular diferentes recursos semióticos. Nesse sentido, além de oferecer mais exemplos da prática social estudada, a *memória* contribui para o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010). Após concluir a *memória*, o(a) educando(a) é direcionado para a próxima fase do REA, conforme mostra a Figura 13:



Figura 13 – REA educadora Fernanda (módulo *quiz – múltipla escolha*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=5>. Acesso em: 16.07.2017.

Na Figura 13, o módulo *quiz – múltipla escolha* enfatiza um aspecto importante para a construção de sentidos sobre a prática social estudada, perguntando ao(a) educando(a) com qual propósito as pessoas tendem a produzir *memes*. Após fazer a leitura, o(a) educando(a) deve escolher, dentre as cinco alternativas apresentadas, aquela que melhor exprime a finalidade de dois *memes*, estando o primeiro em língua espanhola e o segundo em língua portuguesa.

Seja qual for a alternativa escolhida pelo(a) educando(a), o sistema sempre o(a) assistirá com uma resposta automática que a educadora programou durante a produção do módulo, a qual é chamada, na literatura, de *feedback* situado (LEFFA, 2003). Nesse sentido, é possível pensar que a múltipla escolha privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que, além de tratar de uma prática social multissemiótica e multimidiática, fornece um *feedback* com comentários pontuais sobre a resposta do(a) educando(a), possibilitando, assim, a construção de novos saberes sobre ela.

No primeiro *meme* da *múltipla escolha*, o(a) locutor(a) utiliza-se de sarcasmo para criticar as leis previdenciárias de um determinado país, sugerindo que, se o(a)

interlocutor(a) quiser ter uma boa aposentadoria, deverá trabalhar desde a mais tenra infância. Nesse sentido, é possível inferir que o *meme* é contrário à exploração da classe trabalhadora, vindo ao encontro, mais uma vez, da perspectiva dos Letramentos Críticos.

No segundo *meme* da *múltipla escolha*, em compensação, o(a) locutor(a) vale-se de humor para destilar comentários preconceituosos sobre o peso de um(a) interlocutor(a) gordo(a), contribuindo, desse modo, com a intolerância contra aqueles(as) que não seguem padrões de beleza, desde um ponto de vista hegemônico. Aparentemente, o segundo *meme* seria contrário ao que propõe a perspectiva dos Letramentos Críticos, mas o assunto é retomado no módulo seguinte, conforme mostra a Figura 14:

Figura 14 – REA educadora Fernanda (módulo *quiz – dialógica*)

The screenshot displays a quiz interface within a learning management system. The interface is in Portuguese. At the top, there's a navigation bar with 'Estatísticas', 'Atividade', and 'Atividade Final - Lucy romero'. The main content area features a news article snippet in Spanish: 'La semana pasada, una web americana de deportes de dedicó a Rihanna un pesado artículo en el que la criticaban por haber subido de peso. Por lo visto, en su realidad parecía esto podía suponer una imparable moda de la gordura, aceptando así con las "tas buenas" y dejando a los hombres del mundo huérfanos de pejis. Vergüenza ajena.' Below the article is a video player with the text 'El body shaming consiste en humillar a alguien por su aspecto físico,'. To the right of the video is a 'SHARE' button. Below the video, there are two quiz questions in Spanish. The first question is: 'Bersteel Sports que es una web de deportes, dedicó, recientemente, un pesado artículo criticando una cantante famosa por haber subido de peso. ¿Quién era?' with a text input field and an 'OK' button. The second question is: 'Según la noticia, "Rihanna, que a estas alturas debe tener la autoestima blindada en teñón para que todo se le resbole, respondió ayer a la polémica de la forma más efectiva y simpática en la que alguien puede responder algo en 2017". ¿Con que la cantante respondió a el artículo?' with a text input field and an 'OK' button. On the left side, there is a sidebar with a user profile 'Visitante', a 'Salir de actividad' button, and a progress bar at the bottom.

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=6>. Acesso em: 18.07.2017.

Na Figura 14, o módulo *quiz – dialógica* retoma o tema da intolerância contra pessoas gordas, especialmente quando se trata de um corpo feminino. Essa etapa inicia com uma reportagem sobre a cantora *Rihanna*, criticada recentemente pela

página *Barstool Sports* por estar acima do peso. Segundo a reportagem, a cantora respondeu ao site com um *meme* do *rapper Gucci Mane* antes e depois do emagrecimento. Acima das fotografias do artista, estaria a seguinte legenda: "Si no puedes lidiar conmigo en mi Gucci Mane de 2007, no mereces mi Gucci Mane de 2017".

O módulo *quiz* – *dialógica* privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que, ao ingressar no universo multissemiótico e multimidiático da reportagem sugerida, o(a) educando(a) tem a possibilidade de seguir por diferentes caminhos: se acessar o *hiperlink* do primeiro parágrafo, será direcionado(a) a uma outra reportagem sobre o mesmo assunto; se clicar no curtagem abaixo do primeiro parágrafo, encontrará explicações sobre o ato de ofender alguém por causa do aspecto físico (*body shaming*); e assim sucessivamente.

Após a leitura da reportagem – a qual, vale destacar, foi publicada no portal de notícias *Play Ground* – o(a) educando(a) é solicitado(a) a responder duas questões *dialógicas*, a saber, quem foi a cantora criticada pela página *Barstool Sports* e como ela reagiu ao ataque. Esse tipo de tarefa explora, no mínimo, quatro noções importantes para a construção de sentidos sobre a prática social tratada: em que esfera do conhecimento ela foi produzida (*webjornalismo*), quem a produziu (a cantora *Rihanna*), para quem (site *Barstool Sports*) e com qual finalidade (responder a uma ofensa por causa de sua forma física).

Ao demonstrar de que forma a prática social tratada pode servir à formação de cidadãos mais críticos – neste caso, a favor do respeito às diferenças –, a tarefa acaba contemplando a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "expansão de perspectiva", uma vez que, na maioria dos casos, os *memes* são vistos apenas sob a óptica do entretenimento. Ao concluí-la, o(a) educando(a) pode dar seguimento a atividade, conforme mostra a Figura 15:

Figura 15 – REA educadora Fernanda (módulo *organizador*)

The screenshot shows the ELO interface for a module titled 'Los memes'. The main content area contains the following text:

En este módulo, vamos a analizar los memes presentados abajo para lograr las finalidades de cada uno.

Es necesario que haga una analisis de los dos elementos que componen en género textual meme: la materialidad imagética y la materialidad escrita. Tienes que percibir como las dos

Below the text, there are two columns of meme examples. The left column, under the heading 'Sarcasmo', shows two memes: one with the text 'QUE GRACIOSO NO ACABANTO LA PISA' and another with 'EN SERIO NO TE CREO'. The right column, under the heading 'Humor', shows two memes: one with 'MI PROBLEMA ES UNO POCO' and another with 'OH QUE BOMBA'. Below these are three empty boxes for classification.

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=7>. Acesso em: 20.07.2017.

Na Figura 15, o módulo *organizador* solicita que o(a) educando(a) classifique os *memes* apresentados de acordo com os efeitos de sentido de humor e sarcasmo. Essa tarefa é importante porque evidencia estratégias retóricas que o(a) educando(a) pode recorrer para alcançar diferentes finalidades. Além disso, o módulo enfatiza a natureza multissemiótica da prática social e privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que, para realizá-lo, é preciso fazer relações bastante sofisticadas: referências (Elizabeth II, Homem-Aranha, etc.), articulação de diferentes recursos semióticos, efeitos de sentido que a combinação desses elementos pode produzir, etc. Após terminar o módulo, o(a) educando(a) é direcionado à próxima etapa do REA, conforme mostra a Figura 16:

Figura 16 – REA educadora Fernanda (módulo *eclipse* – instrução)

The screenshot shows the ELO (Ensino de Línguas Online) interface. The main content area displays the following text and images:

Sabemos que muchos de los memes se crean desde algunas canciones. Como ejemplo, tenemos las canciones que originaron memes en la red como Macarena, Psy (Gangnam style) y Despacito.

En este sentido, es necesario la elección de una temática y de una finalidad para que puedas crear un meme. Escucha y identifica la temática de la canción "Ella", de Bebe. Esta canción puedes ayudarte en la elección de un tema para tu meme.

Escribe, a continuación, las palabras que entiendes de la música.  
Pone atención en la letra.

The interface also features a sidebar on the left with a user profile, navigation icons, and a progress bar at the bottom.

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=8>. Acesso em: 21.07.2017.

Na Figura 16, o módulo *eclipse* apresenta *memes* que surgiram a partir das seguintes músicas: *Macarena*, de *Los del Río*; *Gangnam Style*, de *Psy*; *Despacito*, de *Luis Fonsi*. Depois disso, a tarefa menciona que, para criar o seu próprio *meme*, o(a) educando(a) deve escolher uma temática e uma finalidade, sugerindo, como texto de apoio, a música da Figura 17:

Figura 17 – REA educadora Fernanda (módulo *eclipse* – música *Ella*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=8>. Acesso em: 23.07.2017.

No *Eclipse* da Figura 17, o(a) educando(a) deve assistir ao videoclipe de *Ella*, da cantora e atriz espanhola *Bebe*. Essa composição trata da história de uma mulher que se cansa das opressões sofridas, mudando, assim, o rumo da sua própria vida – se torna mais independente, abandona sentimentos tóxicos, passa a reconhecer suas virtudes e a se sentir bonita da forma como é, entre outros aspectos. À medida que o(a) educando(a) identifica as palavras da canção, deve escrevê-las no campo indicado, fazendo com sejam reveladas, pouco a pouco, na letra encoberta, abaixo do videoclipe.

Nesse sentido, a tarefa promove relações entre a linguagem oral e a escrita, uma vez que, para realizá-la, o(a) educando(a) precisa compreender o que as artistas estão cantando e transcrever suas falas. Em palavras como /portazo/, por exemplo, o(a) educando(a) exercita relações entre o fonema [θ] e sua grafia na palavra, qual seja, /z/. Desse modo, é possível dizer que o *eclipse* privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), visto que não requer apenas que o(a) educando(a) ouça ou escreva, mas que exercite essas duas habilidades ao mesmo tempo. Se necessário, ele(a) também pode avançar e retroceder na música,

realizando a tarefa no seu próprio tempo. Ao terminar o módulo, o(a) educando(a) é encaminhado à etapa final da atividade, conforme mostra a Figura 18:

Figura 18 – REA educadora Fernanda (módulo *escrita livre*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=9>. Acesso em: 25.07.2017.

Na Figura 18, o módulo de *escrita livre* solicita que o(a) educando(a) produza um *meme* para se posicionar diante de alguma questão atual de sua comunidade. Essa tarefa contempla a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "transformação", uma vez que, para realizá-la, o(a) educando(a) precisa mobilizar conhecimentos sobre a prática social tratada no decorrer do REA, tais como: esfera de circulação, características, efeitos de sentido, finalidade, meios de circulação, entre outros.

Além disso, a tarefa enfatiza o papel de linguagens (mais especificamente, da prática social *meme*) e tecnologias (para ser mais exato, de ferramentas como o computador e aplicativos como *Makeameme* e *Generator Meme*), para a transformação do *status quo* de problemas sociais como a desigualdade de gênero, a exemplo da temática sugerida no módulo anterior. Essa característica é

fundamental para a perspectiva dos Letramentos Críticos, na qual um ensino de línguas responsivo à sociedade torna-se não apenas desejável, mas imperioso.

Caso o(a) educando(a) não se identifique com o assunto indicado para a produção do *meme*, ele(a) pode pesquisar, ainda, sobre algum outro: racismo, desigualdade social, homofobia, etc. Nesse sentido, é possível considerar que a tarefa privilegia o modo topológico de construção de sentidos, uma vez que, além de pedir a produção de uma prática social multissemiótica e multimidiática, não restringe o(a) educando(a) a esta ou aquela tecnologia, tampouco a esta ou aquela finalidade ou assunto.

A *escrita livre* também contempla a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "conexões locais e globais", uma vez que, após outros módulos tratarem da compreensão de *memes* amplamente disseminados no ciberespaço, solicita que o(a) educando(a) produza essa prática social a partir de questões do seu próprio contexto. A educadora também apresenta mais um modelo de como isso pode ser feito, incluindo, abaixo do comando de produção textual, um *meme* sobre a tarefa a ser feita.

Considerando que o módulo *escrita livre* é o último do REA, encerro a análise da atividade argumentando que ela revela uma compreensão bastante satisfatória dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, uma vez que: a) trata de uma prática social relevante para o ensino de línguas na contemporaneidade; b) enfatiza o papel de linguagens e tecnologias para a transformação do *status quo* de problemas sociais como desigualdade de gênero; c) contempla todas as etapas que Duboc (2015) sugere para os Letramentos Críticos (experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações, conexões locais e globais, expansão de perspectiva e transformação); d) privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010).

#### 4.1.2 Possíveis redirecionamentos para o REA de Fernanda

Um possível redirecionamento para o REA de Fernanda é a delimitação mais precisa da prática social, dos aspectos formais da língua espanhola e do tema da atividade. No *hipertexto* de introdução (Figura 9), por exemplo, há uma explicação de que o tema do REA são os *memes*, quando, na verdade, essa é a prática social



tratada na atividade. Rigorosamente falando, o tema da REA seria feminismo e demais problemas da comunidade escolar.

Além disso, em nenhum momento o REA esclarece sobre a relevância do tema para a formação acadêmica e pessoal dos(as) educandos(as). Faltou também uma elucidação quanto aos aspectos formais da língua espanhola e como estes funcionam na prática social tratada. Todas essas adequações, se consideradas, melhorariam consideravelmente a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de conceituações.

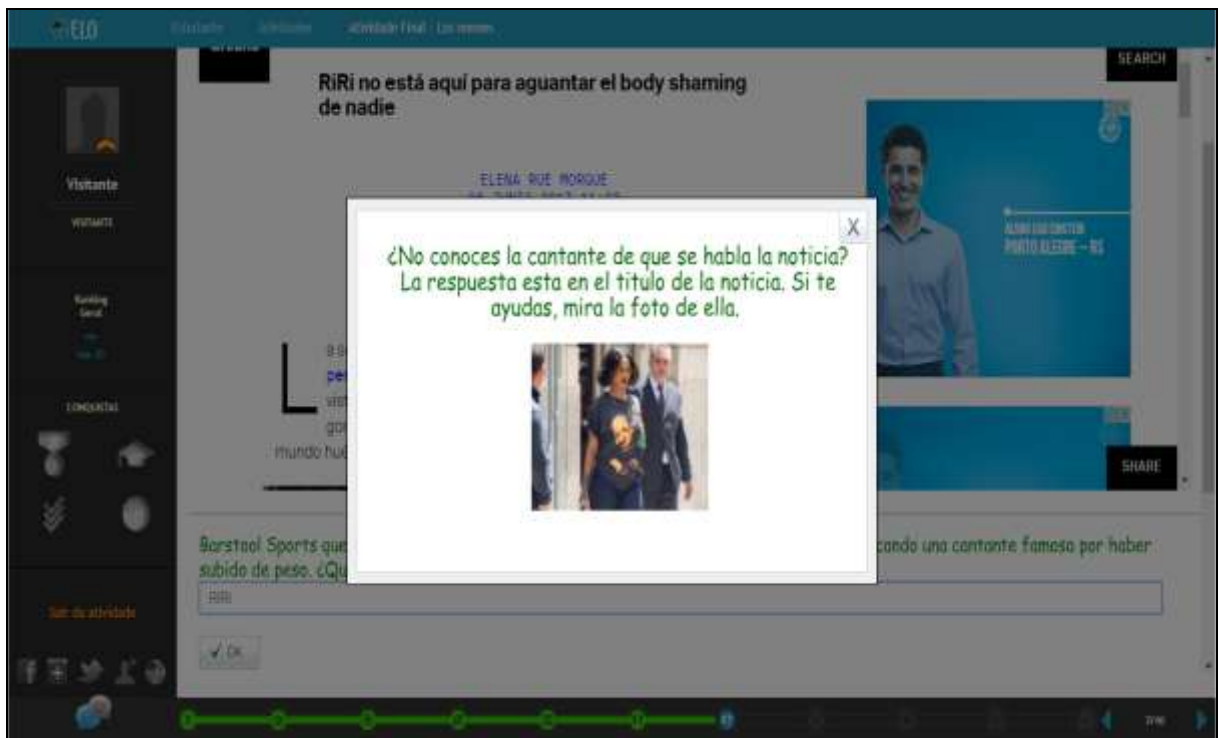
No módulo *cloze* (Figura 11), a tarefa também pode explorar um pouco melhor a reportagem sobre os *memes*, dado que esta apresenta importantes informações sobre a prática social tratada no REA. Ainda que os aspectos apresentados na reportagem sejam, de alguma forma, enfatizados nas demais etapas da atividade, acredito que um exame mais detalhado da matéria seria interessante, a título de complementação.

Diversos módulos, por exemplo, explicam que uma característica dos *memes* é a "viralidade", assim como que sua esfera de circulação é a internet. Nenhum deles, no entanto, é tão específico quanto à reportagem em questão, na qual os *memes* são definidos como "cualquier contenido que se esparza en la red de manera viral y espontánea, y que es compartido hasta la saciedad por los usuarios a través de redes sociales, foros, webs, blogs y correos electrónicos".

Além disso, o módulo de *escrita livre* (Figura 18) considera aplicativos que foram sugeridos na reportagem do *cloze* (Figura 11) – *Makeameme* e *Generator Meme* –, mas tais relações não ficam claras no REA. Tal aspecto poderia ser enfatizado no módulo *cloze* e reiterado no módulo *escrita livre*, facilitando, assim, as conexões necessárias entre as partes que compõem a atividade.

Outro possível redirecionamento para o REA de Fernanda é que o material amplie as possibilidades de *feedback* automático, sobretudo no que diz respeito ao módulo *quiz* – dialógica (Figura 14). Na primeira questão, por exemplo, ao inserir a resposta *RiRi* – apelido carinhoso que a própria notícia utiliza para fazer referência a cantora *Rihanna* – o *feedback* fornecido dá a entender que essa resposta está inadequada, podendo deixar o(a) educando(a) na dúvida se acertou ou não a tarefa, conforme vemos na Figura 19:

Figura 19 – REA educadora Fernanda (*feedback* do módulo *quiz* – dialógica)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2650&etapa=6>. Acesso em: 28.07.2017.

Além disso, ao inserir uma nova resposta inadequada – a saber, o nome de *Rihanna* sem a letra "h" – é possível observar que o módulo apresenta apenas uma possibilidade de *feedback*, forçando o sistema a revelar, pouco a pouco, pequenos fragmentos da resposta programada. Nesse sentido, além de outras chaves de resposta, possíveis reformulações da atividade podem considerar mais sugestões ou estratégias de aprendizagem, aspecto que é facilitado pelo ELO.

#### 4.1.3 A visão de Fernanda sobre o REA produzido

Com a finalidade de responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, isto é, apresentar a visão dos(as) educadores(as) sobre o processo de produção de REA fundamentados pelos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, uma parte da entrevista com a educadora Fernanda, na qual "P" é o pesquisador e "F" é a educadora:

P: – Bom, então agora eu vou te fazer três perguntinhas mais específicas e depois a gente pode encerrar, tá bem?

F: – Tá bom.

P: – Então tá. Eu quero saber se tu achas que o teu REA ficou de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos.

F: – Acho, sim.

P: – Por quê?

F: – Bom, então assim, eu acho que ele ficou porque, em primeiro lugar, eu utilizo o meme, né, que é uma temática atual e que tá no dia a dia dos alunos. E, com a experiência do estágio, então eles já trazem aqueles conhecimentos prévios sobre o que é um meme, né. E, a partir disso, eles aqui, né, não tiveram a consciência de que os memes, sim, poderiam ser gêneros textuais, pelas características, né, de ter um espaço de circulação, de ter um interlocutor, de ter um contexto bem marcado, uma finalidade, né. E, com esse passar das aulas, né, eles conseguiram ir avançando no conhecimento, então, as aulas, né, ou a minha atividade no ELO, ela trazia questões de perguntar o que eles sabiam sobre os memes, né. Aí, a partir disso, a gente ia problematizando mais questões sobre memes. Então, a transformação, né, vai passando por essa transformação e essas novas experiências, até chegar no produto final, né, que era essa produção do meme a partir do contexto deles, né, de problemas, não seriam problemas, né, mas seriam situações do dia a dia deles. E, até, como produção final lá, teve meme sobre as chuvas, né, que teve uma época que tava chovendo e não parava mais, daí eles fizeram um meme sobre isso, né, eu gostei dessa. Então eu acho, assim, que a minha atividade no ELO tá direcionada pra formação crítica do aluno, nas questões de que ele consegue trabalhar, é que são questões que podem ser requisitadas na sala de aula, mesmo que não tenham uma temática problematizadora, né, é um tema que ele pode ser discutido e pode trazer várias questões, porque ele pode ser direcionado pras situações, né, situações específicas de cada lugar, então eu acho que sim.

Nessa etapa da entrevista, a educadora explica que o REA desenvolvido está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, apresentando, inclusive, bons argumentos para isso. Em alguns momentos, ela demonstra uma compreensão bastante avançada na noção de letramento como prática social, explicando sobre a necessidade de uma atividade que focalize aspectos como esfera de circulação, interlocutores, finalidade, entre outros.

Além disso, há momentos em que a educadora faz alusão a etapas dos Letramentos Críticos como "experiências com o conhecido", "experiências com o novo" e "transformação" (DUBOC, 2015), mencionadas diversas vezes no decorrer da formação. Tais fragmentos indicam que, de fato, houve uma apreensão bastante satisfatória da perspectiva teórica que orientou a produção dos REA, aspecto que pode ser visto tanto na atividade produzida quanto na fala da educadora.

Em outros momentos da entrevista, a educadora explica que a perspectiva que orientou a produção dos materiais está de acordo com o que preveem os documentos norteadores do ensino de línguas, no âmbito regional, como é o caso das Lições do Rio Grande (BRASIL, 2009), e nacional, por exemplo, através dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), bem como das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Além disso, ela argumenta que a produção de REA na perspectiva dos Letramentos Críticos possui um potencial formativo, conforme vemos a seguir:

F: – Se a gente pegar, né, as Lições do Rio Grande, as OCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a gente vai encontrar que as disciplinas de língua estrangeira na escola elas devem proporcionar um letramento crítico, né, um cidadão, um aluno que seja autônomo no seu processo de aprendizado, então eu acho que essa questão da formação de materiais, um curso, proporciona bastante, assim, que o professor seja mais reflexivo no que ele está fazendo em sala de aula, né. Só trabalhar, eu acho que, às vezes, a gente "viaja" um pouquinho e acaba esquecendo o que a gente tá fazendo em sala de aula, qual é o nosso papel como professor, né. É ensinar gramática? A língua pela língua, né? Ou o que mais. Acredito eu, né, pra mim, seja contribuir pra essa formação cidadã do aluno, né, ou seja, ir além da sala de aula, não é só ficar ali preso, mas trazer os elementos que tão fora da sala pra dentro da sala, no nosso caso a língua, né, que é muito fácil. Eu acho mais fácil trabalhar essas questões na língua estrangeira do que em alguma outra disciplina.

Importante ressaltar que, do ponto de vista da educadora Fernanda, o exercício de pensar e repensar um REA com base na perspectiva dos Letramentos Críticos pode contribuir para uma formação mais reflexiva, uma vez que, para produzir tais materiais, é preciso revisitar crenças e certezas sobre o papel do(a) educador(a) e dos conteúdos a serem ensinados.

#### 4.1.4 A avaliação de Fernanda para o ELO

Com o propósito de responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, avaliar o Sistema de Autoria (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais com base na perspectiva dos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, uma parte da entrevista com a educadora Fernanda, na qual "P" é o pesquisador e "F" é a educadora:

P: – Tu já mais ou menos falaste sobre isto, mas eu gostaria de reforçar para ficar bem claro. Como tu avaliarias o ELO, principalmente no que concerne à produção de REA com vistas aos Letramentos Críticos? Que barreiras e possibilidades tu enxergas na ferramenta para um trabalho nessa direção?

F: – Humm... Eu acho que não tem, assim, eu acho que foi bom, porque tem um espaço para o aluno escrever livre, né, tem um espaço que ele vai utilizar para organizar, então ele vai ter que pensar, eu acho que o ELO está bem adequado para a temática dos Letramentos Críticos.

P: – Então tu tiveste facilidade com relação à produção dos materiais?

F: – Tive, aham. Não, assim... É, conforme eu expliquei. É, eu não tive dificuldade de mexer no ELO, entende? Eu achei que o ELO tá bem acessível pra o professor. Aí depois, como eu entrei como aluno, também não achei nenhuma questão de muita dificuldade. Eu acho que tá bom.

Conforme ilustra o fragmento acima, na perspectiva da educadora Fernanda, o ELO não apresenta limitações no que diz respeito à produção de materiais com base nos Letramentos Críticos, podendo ser utilizado para um trabalho nessa direção.

#### 4.2 Cecília

Com a finalidade de responder aos três objetivos específicos desta pesquisa, divido esta seção em quatro momentos. Os dois momentos iniciais tratam do primeiro objetivo específico do estudo, analisando em que medida o REA da educadora Cecília ficou de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos (4.2.1) e sugerindo alguns redirecionamentos para a atividade (4.2.2). O terceiro momento trata da visão de Cecília sobre o REA produzido, trazendo fragmentos da entrevista com educadora para ilustrar e substanciar a análise (4.2.3). O quarto momento trata da avaliação que Cecília faz do ELO, considerando, novamente, fragmentos da entrevista com a educadora (4.2.4).

##### 4.1.2 O REA de Cecília

Com o propósito de responder ao primeiro objetivo específico deste estudo, isto é, analisar em que medida os REA desenvolvidos na formação ficaram de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, a discussão sobre o material da educadora Cecília, partindo do módulo *hipertexto*, conforme a Figura 20:

Figura 20 – REA educadora Cecília (módulo *hipertexto*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=0>. Acesso em: 31.07.2017.

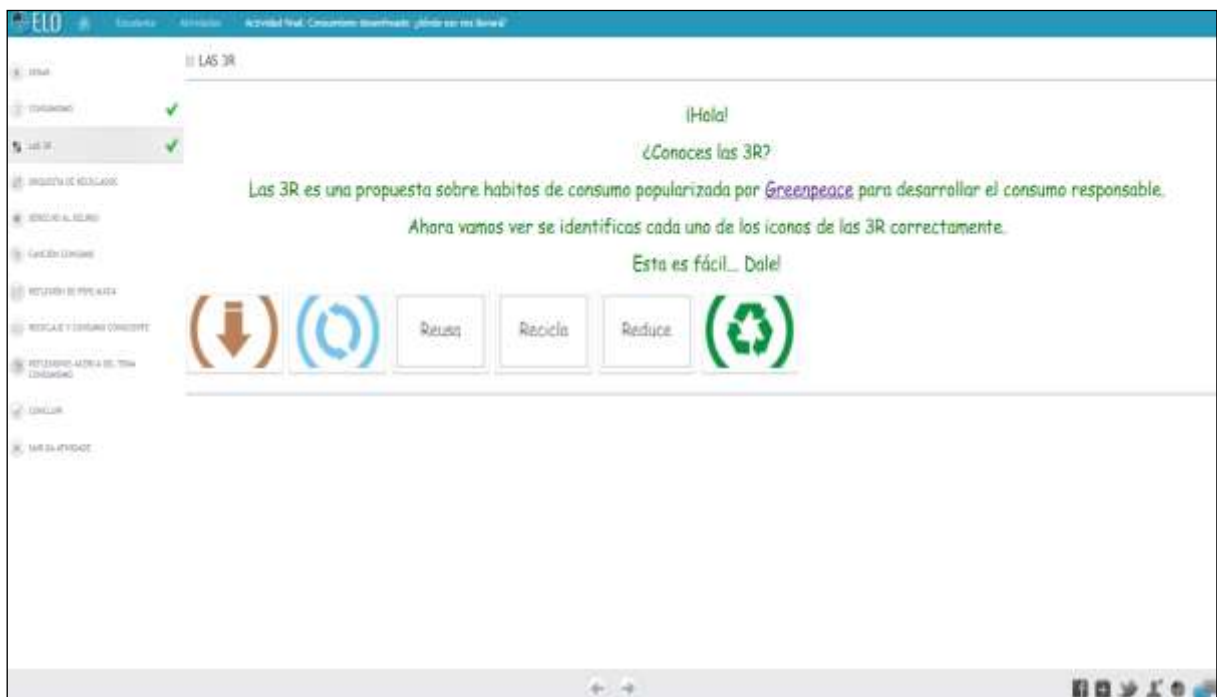
Na Figura 20, o módulo *hipertexto* introduz o tema do REA de diferentes maneiras, a começar pela inserção de uma imagem com o fundo preto e o substantivo "consumo" escrito com uma fonte que remete às marcas: *Elma Chips*, *Starbucks*, *Kodak*, *Volkswagen*, *Windows*, *Stella Artois*, *Shell*, *Apple*, *Warner Bros*, entre outras.

A seguir, a instrução do módulo é apresentada com o propósito de: a) ativar os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o assunto tratado, aproximando-se, assim, da etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "experiências com o conhecido"; b) explicar, descrever ou argumentar os objetivos da atividade, contemplando, desse modo, a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) refere como "conceituações"; c) encaminhar os(as) educandos(as) para uma atividade de aquecimento, na qual terão acesso a conteúdos como: o site do *Greenpeace*; o curta-metragem *Man*, de *Steve Cutts*; o documentário *The Story of Stuff*, de *Annie Leonard*; o vídeo promocional *Idiots*, de *Big Lazy Robot VFX*; e o curta-metragem *Wake Up Call*, de *Steve Cutts*.

Nesse sentido, o módulo privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que, apesar de sugerir sites, curtas-metragens, documentários e vídeos promocionais, não restringe o(a) educando(a) a uma ou a outra possibilidade. Se eles(as) acessarem o site do *Greenpeace*, terão acesso a notícias sobre desastres ambientais ou sobre iniciativas que ajudam a atenuar tais problemas. Se decidirem pelo curta-metragem animado *Man*, por exemplo, encontrarão uma crítica à forma desmesurada como o homem tem explorado a natureza desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. E assim sucessivamente.

Após explorar alguma, todas ou mesmo nenhuma das práticas sociais multissemióticas e multimidiáticas indicadas, o(a) educando(a) é encaminhado(a) ao próximo módulo do REA, conforme mostra a Figura 21:

Figura 21 – REA educadora Cecília (módulo *memória*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=1>. Acesso em: 02.08.2017.

Na Figura 21, o módulo *memória* estabelece relações entre diferentes recursos semióticos, tratando de três hábitos de consumo – reduzir, reciclar, reutilizar – que, de acordo com o *Greenpeace*, podem contribuir para a minimização de

problemas ambientais. Além disso, há um *hiperlink* para o site do *Greenpeace*, também sugerido na etapa anterior da atividade.

A *memória* também privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE), uma vez que, além de explorar imagens e linguagem escrita, inclui um *hiperlink* no qual o(a) educando(a) encontrará diferentes informações sobre o tema da atividade, percorrendo caminhos que o(a) educador(a) não tem exatamente como prever. Após terminar esse módulo, o(a) educando(a) é direcionado para o próximo, conforme a Figura 22:

Figura 22 – REA educadora Cecília (módulo de *cloze*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=2>. Acesso em: 04.08.2017.

Na Figura 22, o módulo de *cloze* trata de um documentário sobre a *Orquesta de Reciclados de Cateura*, localizada no maior aterro sanitário de Assunção, capital do Paraguai. De acordo com o documentário, tal iniciativa funciona com instrumentos que os(as) catadores(as) produzem com materiais de reaproveitamento do aterro, os quais são utilizados por crianças e jovens da própria comunidade.

Após assistir o documentário, o(a) educando(a) é solicitado a classificar algumas asserções sobre o conteúdo como "verdadeiras" ou "falsas", utilizando,



para isso, as letras "V" ou "F". Essa proposta privilegia um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para saber qual é a matéria prima do violino de Juan, por exemplo, é preciso localizar a parte do documentário na qual o jovem explica de que material é feito seu instrumento.

Além disso, o *cloze* favorece o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), visto que, além de tratar de uma prática social multissemiótica e multimidiática, propõe uma tarefa na qual o(a) educando(a) precisa ouvir Juan falando sobre seu violino, ouvi-lo tocando o instrumento, ler legendas, avançar e retroceder no documentário, entre outros aspectos.

O módulo de *cloze* também contempla a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de “experiências com o novo”, visto que, além de chamar a atenção para consequências do consumismo (pobreza, desequilíbrio ambiental, etc.), apresenta uma alternativa real para atenuar tais problemas: investir no reaproveitamento de materiais, assim como no poder popular. Após classificar as declarações sobre o vídeo com “V” ou “F”, o(a) educando(a) é direcionado para o próximo módulo do REA, conforme mostra a figura 23:

Figura 23 – REA educadora Cecília (módulo de *eclipse*)

The screenshot displays the ELO (Sistema de Autoria Aberto) interface. At the top, it says "Escucha el audio abajo con las palabras de Eduardo Galeano, escritor uruguayo que nos dejó en 2015 y intenta descubrir las partes ocultas en el texto. ¡Disfrútalo!". Below this is an audio player for the video "El derecho al delirio. Eduardo Galeano" by "El Pasado Herido". The audio player shows a progress bar and a play button. Below the audio player, there is a cloze exercise with the following text:

Aunque no podemos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos, al menos, el derecho de imaginar el que queremos que sea. Las Naciones Unidas han proclamado extensas listas de \_\_\_\_\_; pero la inmensa \_\_\_\_\_ de la \_\_\_\_\_ no tiene más que el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y callar. ¿Qué tal si \_\_\_\_\_ a ejercer el jamás \_\_\_\_\_ derecho de \_\_\_\_\_? ¿Qué tal si \_\_\_\_\_ por un \_\_\_\_\_? Al fin del \_\_\_\_\_ vamos a \_\_\_\_\_ les \_\_\_\_\_ más allá de la \_\_\_\_\_ para adivinar otro \_\_\_\_\_

The interface also shows a sidebar with navigation options like "Inicio", "Verificación", "Leer", "Unidad de Aprendizaje", "Derecho al Delirio", "Unidad Curricular", "Reflexión de Pese a la...", "Reflexión y Construcción de Significado", "Reflexión Reflexiva del Tema", "Concluir", and "Salir de Actividad".

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=3>. Acesso em: 06.08.2017.

Na Figura 23, o módulo de *eclipse* apresenta um áudio no qual o escritor *Eduardo Galeano* recita o texto literário *Derecho al delirio*, de sua própria autoria. O texto do escritor uruguaio é um convite para delirar sobre um outro mundo possível, no qual não existem mais problemas como pobreza, guerra, consumo desenfreado, entre outros. À medida que o(a) educando(a) identifica as palavras do áudio, deve escrevê-las no campo indicado, fazendo com que elas sejam, pouco a pouco, reveladas no texto escrito, abaixo do áudio.

Esse tipo de tarefa privilegia um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que facilita associações entre a oralidade e a escrita: para fazê-la, o(a) educando(a) precisa não apenas compreender o que *Eduardo Galeano* diz, mas também fazer a transcrição de sua fala. Em palavras como /callar/, por exemplo, ele(a) pode exercitar relações entre o fonema [ʒ] e sua representação gráfica na palavra, ou seja, /ll/.

Além disso, é possível pensar que o *eclipse* privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), dado que não requer apenas que o(a) educando(a) ouça ou escreva, mas que faça as duas coisas simultaneamente. O(a) educando(a) também pode avançar e retroceder no áudio, de acordo com a sua necessidade. Ao terminar o módulo *eclipse*, ele(a) é direcionado para o próximo módulo da atividade, conforme mostra a Figura 24:

Figura 24 – REA educadora Cecília (módulo de *sequência*)

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=4>. Acesso em: 08.08.2017.

Na Figura 24, o módulo *sequência* apresenta um vídeo com música *Canción Consumo*, de *Luis Eduardo Aute*. Essa composição faz uma crítica ao consumo desenfreado, dando continuidade, portanto, ao tema do REA. Abaixo do vídeo, fragmentos da canção são apresentados fora de ordem, cabendo ao(a) educando(a) colocá-los na disposição adequada.

Esse tipo de tarefa também privilegia um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para ordenar adequadamente a *sequência*, o(a) educando(a) precisa compreender determinadas restrições sintáticas. Para colocar a primeira estrofe da música na disposição adequada, por exemplo, é preciso levar em consideração a função sintática da preposição "de" e da conjunção "que", responsáveis pela coesão do fragmento: "Rezan las leyes básicas / de una curiosa ética / que el hombre es una máquina / consumidora intrépida".

Além disso, é possível observar que a *sequência* privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que, para realizar a tarefa, o(a) educando(a) precisa ler e ordenar as sequências, ouvir a canção, avançar e retroceder no vídeo, entre outros aspectos. Após colocar os fragmentos da música

na disposição adequada, o(a) educando(a) é encaminhado para o módulo seguinte, conforme mostra a Figura 25:

Figura 25 – REA educadora Cecília (módulo de *quiz – múltipla escolha*)



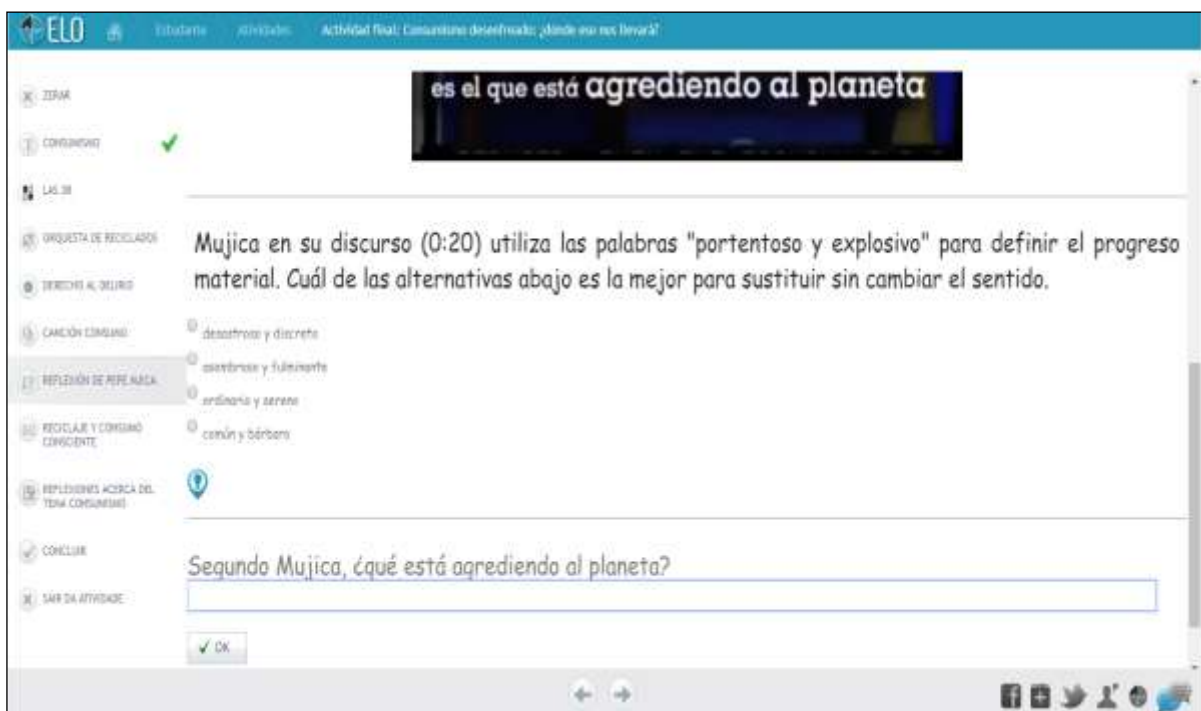
Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=5>. Acesso em: 10.08.2017.

Na Figura 25, o módulo de *quiz* apresenta um fragmento do discurso de José Mujica, ex-presidente do Uruguai, na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Natural, também conhecida como Rio+20. Nessa apresentação, o ex-presidente faz uma crítica ao consumo desenfreado, vindo ao encontro, mais uma vez, do tema do REA.

Após assistir o discurso de José Mujica, o(a) educando(a) é direcionado a uma questão de *múltipla escolha* na qual deve assinalar sinônimos para duas palavras proferidas pelo ex-presidente uruguaio. Esse tipo de atividade enfatiza um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para encontrar a resposta adequada, o(a) educando(a) precisa compreender as palavras no contexto em que aparecem. É fornecido ao(a) educando(a) o momento aproximado em que tais palavras são ditas na gravação.

Independentemente de qual alternativa o(a) educando(a) assinala, terá o desempenho assistido por uma resposta automática que a educadora programou durante a produção do módulo, a qual também é chamada, na literatura, de *feedback* situado (LEFFA, 2003). Após responder a questão de *múltipla escolha*, o(a) educando(a) é encaminhado(a), no mesmo módulo, para uma questão *dialógica*, conforme mostra a Figura 26:

Figura 26 – REA educadora Cecília (módulo de *quiz* – *dialógica*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=5>. Acesso em: 12.08.2017.

Na *dialógica* da Figura 26, o(a) educando(a) também é solicitado(a) a responder uma pergunta sobre o discurso de *José Mujica*, porém, desta vez, não lhe é fornecido o momento em que a informação aparece no vídeo, assim como não lhe são apresentadas alternativas dentre as quais pode escolher. Além disso, a pergunta *dialógica* possibilita um *feedback* mais avançado do que a de *múltipla escolha*, sugerindo ao(a) educando(as), no caso de resposta inadequada, diversas estratégias que poderão ajudá-lo(a) na busca de um resultado mais satisfatório. Essa possibilidade é chamada, na literatura, de *feedback estratégico* (LEFFA, 2003).

No módulo de *quiz*, tanto a opção de *múltipla escolha* quanto a de *dialógica* privilegiam o modo topológico de construção de sentidos, uma vez que, além de considerar uma prática social de natureza multissemiótica e multimidiática (LEMKE, 2010), fornecem, respectivamente, um *feedback* situado e estratégico. Desse modo, a resposta inadequada do(a) educando(a) não é vista como algo a ser ignorado ou repreendido, mas como uma oportunidade para construir conhecimento sobre a prática social estudada. Após terminar o *quiz*, o(a) educando é direcionado para o próximo módulo, conforme mostra a Figura 27:

Figura 27 – REA educadora Cecília (módulo de *organizador*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=6>. Acesso em: 14.08.2017.

Na Figura 27, o módulo *organizador* vale-se de um anúncio que retoma os três hábitos de consumo tratados na *memória* (Figura 21), ou seja, "reduzir", "reutilizar" e "reciclar". Desta vez, porém, a tarefa destaca um dos dois conselhos dados no hábito de "reciclar", pedindo ao(a) educando(a) que, após a leitura do anúncio, organize alguns materiais de acordo com os recipientes adequados.

Esse tipo de tarefa privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que explora a articulação entre diferentes recursos

semióticos (desenhos, fotografias, linguagem escrita, entre outros). Além disso, o módulo promove relações entre o todo (hiperônimos) e suas partes (hipônimos) – metal e lata de alumínio ou pregos, por exemplo – trabalhando a habilidade de categorização, absolutamente importante na aquisição da linguagem escrita.

Outra característica importante do *organizador* é que o módulo contempla a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "conexões locais e globais", uma vez que, após as etapas anteriores tratarem dos impactos do consumismo em diversos lugares do mundo, este módulo convida o(a) educando(a) a refletir sobre a separação do lixo na sua própria casa. Após concluir o módulo, o(a) educando(a) é direcionado para a próxima etapa do REA, conforme mostra a Figura 28:

Figura 28 – REA educadora Cecília (módulo *escrita livre*)

Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2653&etapa=7>. Acesso em: 16.08.2017.

Na Figura 28, o módulo *escrita livre* introduz uma charge que ilustra a seguinte situação: durante uma conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), quando o representante da instituição indaga quem, dentre as pessoas na

plateia, gostaria de viver em um mundo melhor e todas levantam a mão. Porém, quando o representante da ONU indaga qual destas pessoas está disposta a abandonar um modelo de consumismo desenfreado para alcançar esse ideal, todas se calam. Trata-se, portanto, de uma crítica a quem reconhece a necessidade de um mundo melhor, mas não está disposto a abrir mão de seus privilégios em nome desse propósito maior.

Essa charge serve apenas como um gatilho para a produção de um anúncio sobre atitudes do dia a dia que podem contribuir para um consumo mais consciente e para um mundo melhor. A tarefa em questão enfatiza a etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "transformação", uma vez que o(a) educando(a) precisa mobilizar diferentes saberes constituídos no decorrer da atividade para se posicionar diante do tema tratado: o consumismo desenfreado.

Tendo em vista que o módulo de *escrita livre* é o último do REA, finalizo a análise da atividade defendendo que ela demonstra uma compreensão parcial dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, uma vez que: a) trata de um tema responsivo à sociedade, a saber, o consumo desenfreado e seus impactos para o meio ambiente; b) enfatiza o estudo relativamente situado da linguagem; c) contempla a maior parte das etapas que Duboc (2015) propõe para os Letramentos Críticos (experiências com o conhecido, conceituações, experiências com o novo, conexões locais e globais, bem como transformação); d) privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010).

#### 4.2.2 Possíveis redirecionamentos para o REA de Cecília

Um possível redirecionamento para o REA de Cecília é que a atividade privilegie o estudo de uma prática social específica, tendo condições, desse modo, de tratar de aspectos como esfera de circulação, características, interlocutores, finalidade, meios de circulação, entre outros. Ainda que determinados módulos do REA enfatizem algumas dessas questões, as demais costumam ficar pendentes, uma vez que cada etapa da atividade introduz uma prática social diferente.

Um exemplo disso é o *eclipse* (Figura 23), no qual a instrução apresenta uma visão geral do texto literário, alguns dados do autor (nome, país de origem e ano de falecimento) e a tarefa do(a) educando(a) no módulo. Se as etapas que antecedem e que sucedem o *eclipse* tratassem da mesma prática social, outras questões



importantes para a construção de sentidos sobre ela poderiam ser distribuídas entre elas, porém, na prática, não é isso que acontece.

Futuras adaptações do REA também podem considerar uma adequação no módulo *memória*, uma vez que, apesar do *Greenpeace* realmente recomendar os três hábitos de consumo tratados na tarefa (reduzir, reciclar, reutilizar), não há nenhuma menção a eles no *hiperlink* sugerido. Para favorecer um estudo mais contextualizado da linguagem, a *memória* poderia tratar de reportagens como a da Figura 29, na qual o *Greenpeace* realmente sugere os hábitos de consumo em questão:

Figura 29 – Reportagem sobre hábito de consumo do *Greenpeace*

**Las tres r: reduce-reusa-recicla**

**Reduce**

Antes de comprar, piensa: ¿dónde fue fabricado y bajo qué circunstancias?

Lo mejor que podemos hacer por el planeta es explotarlo lo menos posible, con un enfoque justo, ético y utilizar sus recursos de manera sustentable. En el centro de la crisis ambiental se encuentra nuestra sociedad consumista. Aquí hay algunas preguntas que puedes hacerte antes de comprar: ¿Es realmente necesario lo que estoy a punto de comprar?, ¿Este producto fue elaborado de manera que no contamine o de manera sustentable?, ¿Durará mucho tiempo?, ¿Contaminará al ser desechado?, ¿Dónde fue fabricado y bajo qué circunstancias?, ¿Fueron usados los materiales para hacerlos reusables o reciclables? ¿Existe un producto similar pero con menos empaques? La idea es que cada uno de nosotros hagamos un consumo razonado, no comprar por comprar sin mirar a quién o a qué podamos dañar.

**Reusa**

Sé creativo y piensa de qué otra forma emplear las cosas.

Debido a que vivimos en una "sociedad desechable", constantemente somos instados a comprar artículos "nuevos" o "mejorados" aún cuando el que tenemos puede ser reusado o reparado.

Cuando compramos, debemos buscar artículos durables y repararlos cuando sea necesario. Así, los bienes de uso durarán mucho tiempo y podrán pasar de generación en generación. Si algo no es usable para su propósito original, trata de ser creativo y piensa de qué otra forma emplearlo. Si ya no lo necesitas, piensa si alguien más puede utilizarlo.

**Recicla**

Fonte: Página mexicana do *Greenpeace*. Disponível em: <http://www.greenpeace.org/mexico/es/Actua/Ecotips/Las-tres-r/>. Acesso em: 19.08.2017.

Se o REA tratasse somente da reportagem contida na Figura 29, por exemplo, o módulo *memória* poderia enfatizar a relação entre as imagens e os hábitos de consumo, facilitando a construção de sentidos nessa prática social específica. Após a leitura do texto, o(a) educando(a) teria a tarefa de encontrar pares nos quais, em uma das cartas, estaria a imagem utilizada para representar cada hábito, ao passo que, na outra, estaria sua descrição resumida.

O par do hábito "reduce", por exemplo, teria uma carta com a criança na fábrica clandestina de roupas, e a outra com a seguinte descrição: "Reduce – Antes de comprar, pensa: ¿dónde fue fabricado y bajo qué circunstancias?". Os demais aspectos importantes para a construção de sentidos sobre a prática social, tais como esfera de circulação, finalidade, características, interlocutores, meios de circulação, etc., poderiam ser distribuídas nos outros módulos do REA.

Para finalizar, seria interessante, ainda, uma melhor delimitação de aspectos como prática social e aspectos formais da língua espanhola tratados no REA. Ainda que o tema da atividade tenha fica bastante claro – o consumo desenfreado e suas consequências –, um esclarecimento quanto aos demais aspectos citados aperfeiçoariam ainda mais o REA, principalmente no que diz respeito à etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de conceituações.

#### 4.2.3 A visão de Cecília sobre o REA produzido

Com o propósito de responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, a saber, apresentar a visão dos(as) educadores(as) sobre o processo de produção de REA fundamentados pelos Letramentos Críticos, destaco, a seguir, uma parte da entrevista com a educadora Cecília, na qual "P" é o pesquisador e "C" é a educadora:

P: – Tu acreditas que o Recurso Educacional Aberto que tu desenvolveste está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. Por quê?

C: – Ah, eu acho que sim, que se assistirem os vídeos e tal, e tentarem fazer as atividades, ouvindo a música, aqueles textos todos e tal, e entrando em contato com o site do *Greenpeace*, os *links* que são sugeridos ali, eu acho que alguma coisa vai mexer com a pessoa, vai refletir. Até o discurso do *Mujica* que eu usei, que faz refletir um pouquinho, que ali é o resumo do discurso, né, mas pode mexer, sim, com a pessoa que tá na frente da tela e provocar, senão uma mudança, mas, pelo menos, uma reflexão, né, porque a mudança exige mais tempo, às vezes, né, da pessoa, de reflexão até a ação, eu acho que vai um tempinho aí pra tentar mudar alguns hábitos que não são benéficos pra o meio ambiente. Mas vai um tempo, mas acho que a reflexão já mexe um pouco, né. Eu acho que sim.

P: – Uhum. De repente, não tão a curto prazo, mas, a longo prazo, talvez tenha uma contribuição.

C: – É, mas eu acredito que pode ser um primeiro contato com isso, né, com essas possibilidades. Talvez eles não tenham parado, ainda, para refletir sobre esse consumo desenfreado que a gente tem por ter roupas e ter tecnologias uma atrás da outra. Onde vai esse descarte, né? A quem atinge tudo isso, né? Tem sempre alguém sendo explorado, abusado, pra que isso chegue num preço tão baratinho, assim, e depois que a gente descarta, aonde tudo isso vai parar? Parece que, às vezes, as pessoas

acham que tem um buraco que abre e suga tudo, ali, pra aquele buraco, e não, né, ele fica aí um tempão aí ainda. E como resolver isso? Tem pequenas atitudes que a gente pode fazer, claro que não vai virar um *hippie*, uma coisa assim, mas a gente pode ter pequenas coisas, desde ir no mercado, desde quando colocar o lixo fora, que já é alguma coisa que pode colaborar, que eu acho que isso talvez traga ali, né, se entrar no *link* do *Greenpeace*, vai dar várias ideias, se se dispor a ler, né, vai ter algumas ideias ali, se ler a letra da música, do carinha que eu coloquei, pode ser que ligue uma luzinha lá, né. De como a gente tá consumindo e o quanto tá consumindo da gente isso tudo.

P: – Eu gostei bastante daquela música também.

C: – É. E a música é muito antiga. Tu vê que é a música é antiga e ainda tá atual.

Na leitura da educadora Cecília, o REA que produziu está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos LC, uma vez que, se o(a) educando(a) realizar as tarefas propostas, estas podem repercutir em uma mudança de perspectiva sobre o tema da atividade, a saber, os impactos do consumismo para a sociedade. A educadora também ressalta a importância de um trabalho continuado, no qual os Letramentos Críticos devem ser constantemente problematizados na sala de aula.

#### 4.2.4 A avaliação de Cecília para o ELO

Com a finalidade de responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, isto é, avaliar o Sistema de Autoria (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais com base na perspectiva dos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, uma parte da entrevista com a educadora Cecília, na qual "P" é o pesquisador e "C" é a educadora:

P: – A terceira pergunta é como tu avaliarias o ELO, principalmente ao que concerne a produção de um Recurso Educacional Aberto com base nos Letramentos Críticos? Tu encontraste alguma barreira com relação a isso?

C: – Não, a barreira mais foi minha, né, de achar como fazer, como usar ele, né. De como utilizar ele dentro do Letramento Crítico, transformar aquele tema em alguma coisa crítica e como construir essa atividade, mas a ferramenta tá ali, né, a ferramenta não tem muita, tá, ela é melhorada, é óbvio, mas ela não tem muita, quem faz tudo sou eu, então a dificuldade, talvez, seja mais minha, de como utilizar ela a meu benefício.

P: – Então tu acha que ela possibilita, se tu quiser fazer um material crítico, dá?

C: – Eu acho que sim. Realmente, eu não utilizei ela, eu não apliquei ela, né. Então talvez uma resposta mais certa seria se eu aplicasse, realmente, a atividade com uma turma, com alguém, né, que não fosse eu, alguém, realmente, que fosse a primeira vez que tivesse vendo aquilo, eu pudesse avaliar melhor, mas eu acredito que a ferramenta, em si, ela proporciona,

sim, ela é uma boa ferramenta. Depende como tu utiliza, como todas as outras, né.

Na avaliação da educadora Cecília, ela menciona que as dificuldades encontradas durante a elaboração do REA não estão relacionadas o ELO, mas a sistematização de um material com base nos LC. Em outras palavras, a educadora entende que a elaboração de um REA com base na perspectiva dos Letramentos Críticos depende mais de como o(a) educador(a) explora o ELO do que da ferramenta em si.

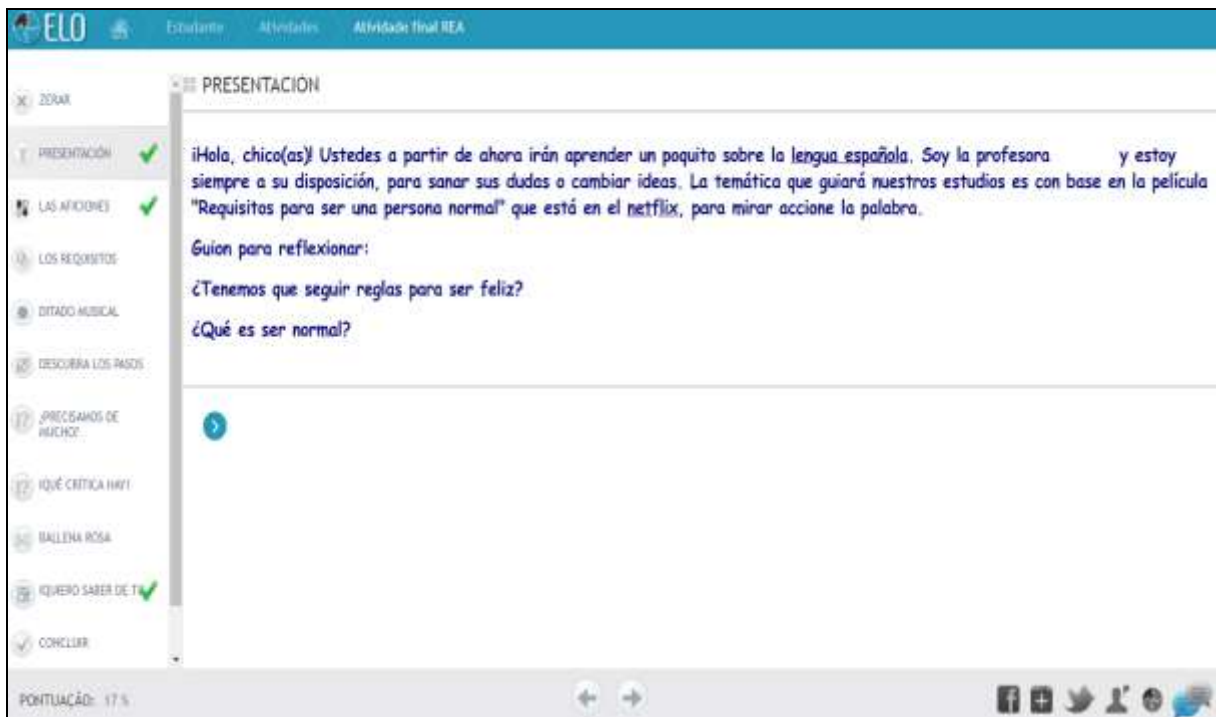
#### 4.3 Nice

Com a finalidade de responder aos três objetivos específicos desta pesquisa, divido esta seção em quatro momentos. Os dois momentos iniciais tratam do primeiro objetivo específico do estudo, analisando em que medida o REA da educadora Nice ficou de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos (4.3.1) e sugerindo alguns redirecionamentos para a atividade (4.3.2). O terceiro momento trata da visão de Nice sobre o REA produzido, trazendo fragmentos da entrevista com educadora para ilustrar e substanciar a análise (4.3.3). O quarto momento trata da avaliação que Cecília faz do ELO, considerando, novamente, fragmentos da entrevista com a educadora (4.3.4).

##### 4.3.1 O REA de Nice

Com a finalidade de responder ao primeiro objetivo específico deste estudo, ou seja, analisar em que medida os REA desenvolvidos na formação ficaram em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, a discussão sobre o material da educadora Nice, partindo do módulo *hipertexto*, conforme a Figura 30:

Figura 30 – REA educadora Nice (módulo *hipertexto*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=0>. Acesso em: 22.08.2017.

Na figura 30, o módulo *hipertexto* indica que o REA está baseado no filme *Requisitos para ser una persona normal*, de Leticia Dolera. No longa-metragem, a personagem *María de las Montañas* constata, durante uma entrevista de emprego, que não possui atributos que lhe parecem indispensáveis a uma pessoa normal, tais como trabalho, casa, namorado, vida social, passatempos, vida familiar e felicidade. Deste modo, *María de las Montañas* tenta desenvolver tais predicados, dando início a um importante processo de autoconhecimento.

Ao sugerir o tema tratado no decorrer do REA, o *hipertexto* aproxima-se, em alguma medida, da etapa dos Letramentos Críticos que Duboc (2015) chama de "conceituações". Além disso, o módulo apresenta duas perguntas que visam resgatar os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o assunto tratado, assemelhando-se, de alguma forma da etapa que Duboc (2015) propôs como "experiências com o conhecido". Após ver o filme e ler o *hipertexto* introdutório, o(a) educando(a) deve fazer o próximo módulo do REA, conforme mostra a Figura 31:

Figura 31 – REA educadora Nice (módulo *memória*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=1>. Acesso em: 23.08.2017.

Na Figura 31, o módulo *memória* estabelece relações entre os passatempos citados no filme *Requisitos para ser una persona normal* e fotografias de pessoas realizando tais ações. Esse tipo de tarefa contribui para um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para fazê-la adequadamente, o(a) educando(a) precisará assistir ao longa-metragem. Além disso, o módulo privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), pois solicita associações entre diferentes recursos semióticos, tais como linguagem escrita, fotografias, desenhos, entre outros. Após concluir o módulo de *memória*, o(a) educando(a) é direcionado a próxima fase do REA, conforme mostra a Figura 32:

Figura 32 – REA educadora Nice (módulo *sequência*)



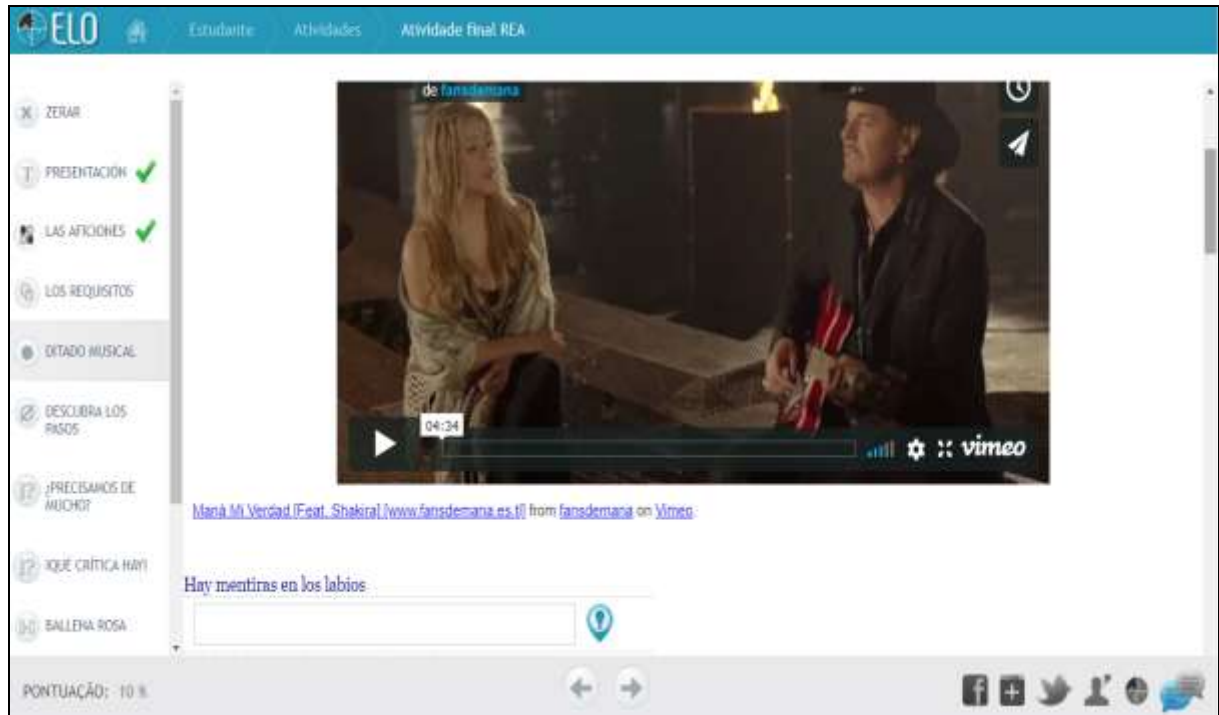
Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=2>. Acesso em: 24.08.2017.

Na Figura 32, o módulo *sequência* apresenta o cartaz do filme *Requisitos para ser una persona normal*, apresentado em momentos anteriores da atividade. À esquerda do cartaz, está o personagem *Borja*, melhor amigo *María de las Montañas*. À direita desse material de divulgação, está a própria *María de las Montañas*, protagonista do filme. Entre eles, há uma lista com os dez atributos que a personagem atribui às pessoas normais (passatempos, vida familiar, ser feliz, entre outros), assim como outros dados técnicos do longa-metragem (roteiro, direção, trilha sonora, entre outros).

Após uma leitura atenta do cartaz, o(a) educando(a) deve ordenar a lista de requisitos que, segundo *María de las Montañas*, são imprescindíveis para que uma pessoa possa ser considerada normal. Esse tipo de tarefa contribui para um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para realizá-la adequadamente, o(a) educando(a) precisará assistir ao filme ou ler o cartaz com atenção. Além disso, o módulo facilita a compreensão de uma prática social multissemiótica, explorando, dessa forma, o modo topológico de construção de

sentidos (LEMKE, 2010). Após concluir a *sequência*, o(a) educando(a) é encaminhado para o próximo módulo do REA, conforme mostra a Figura 33:

Figura 33 – REA educadora Nice (módulo *eclipse*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=3>. Acesso em: 26.08.2017.

Na Figura 33, o módulo *eclipse* apresenta o videoclipe da música *Mi verdad*, gravada em parceria entre o grupo *Maná* e a cantora *Shakira*. A canção trata das mentiras e manipulações, principalmente, da classe política. À medida que o(a) educando(a) compreende o que trata a letra da canção, deve escrevê-la, pouco a pouco, no campo indicado. Ao final da tarefa, a letra terá sido totalmente desvendada abaixo do videoclipe.

O módulo *eclipse* promove relações entre a linguagem oral e a escrita, uma vez que, para realizá-la, o(a) educando(a) precisa compreender o que os(as) artistas estão cantando e transcrever suas falas. Em palavras como /lluvia/, por exemplo, o(a) educando(a) exercita relações entre o fonema [dʒ] e sua grafia na palavra, ou seja, /ll/. Desse modo, é possível dizer que o *eclipse* privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que não requer apenas que o(a) educando(a) ouça ou escreva, mas que exercite essas duas habilidades



concomitantemente. Ao concluir o *eclipse*, o(a) educando(a) é direcionado ao próximo módulo da atividade, conforme ilustra a Figura 34:

Figura 34 – REA educadora Nice (módulo *cloze*)

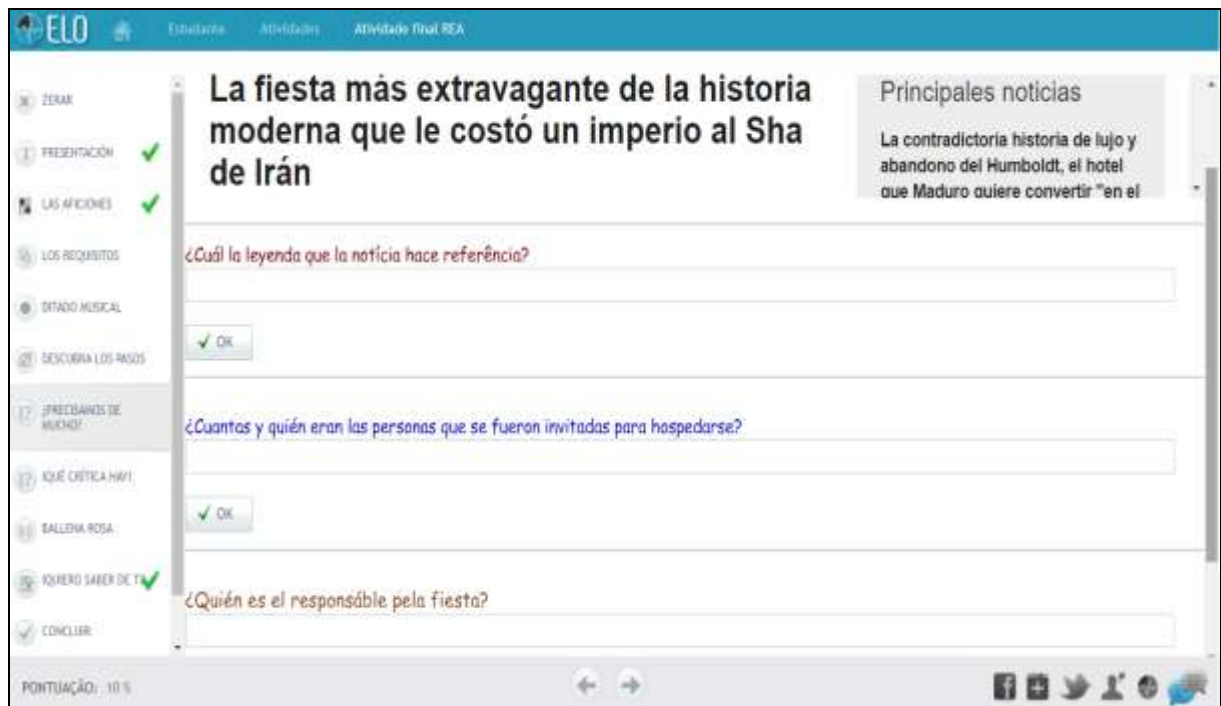


Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=4>. Acesso em: 27.08.2017.

Na Figura 34, o módulo *cloze* apresenta um vídeo com orientações a quem busca melhorar sua qualidade de vida. Após ouvi-lo, o(a) educando(a) deve relacionar cada tópico apresentado à frase que melhor resume seu conteúdo, como é o caso de "actitud" (coluna 1) e "controlar los pensamientos" (coluna 2). Como é possível ver, são explorados somente sete do total de dez conselhos apresentados no vídeo.

Essa tarefa requer um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para realizá-la, o(a) educando(a) precisa buscar o fragmento em que cada sugestão aparece, separar as informações principais e secundárias, entre outros aspectos. Após terminá-lo, o(a) educando(a) é encaminhado ao próximo módulo da atividade, conforme vemos na Figura 35:

Figura 35 – REA educadora Nice (módulo *quiz* – dialógica)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=5>. Acesso em: 29.08.2017.

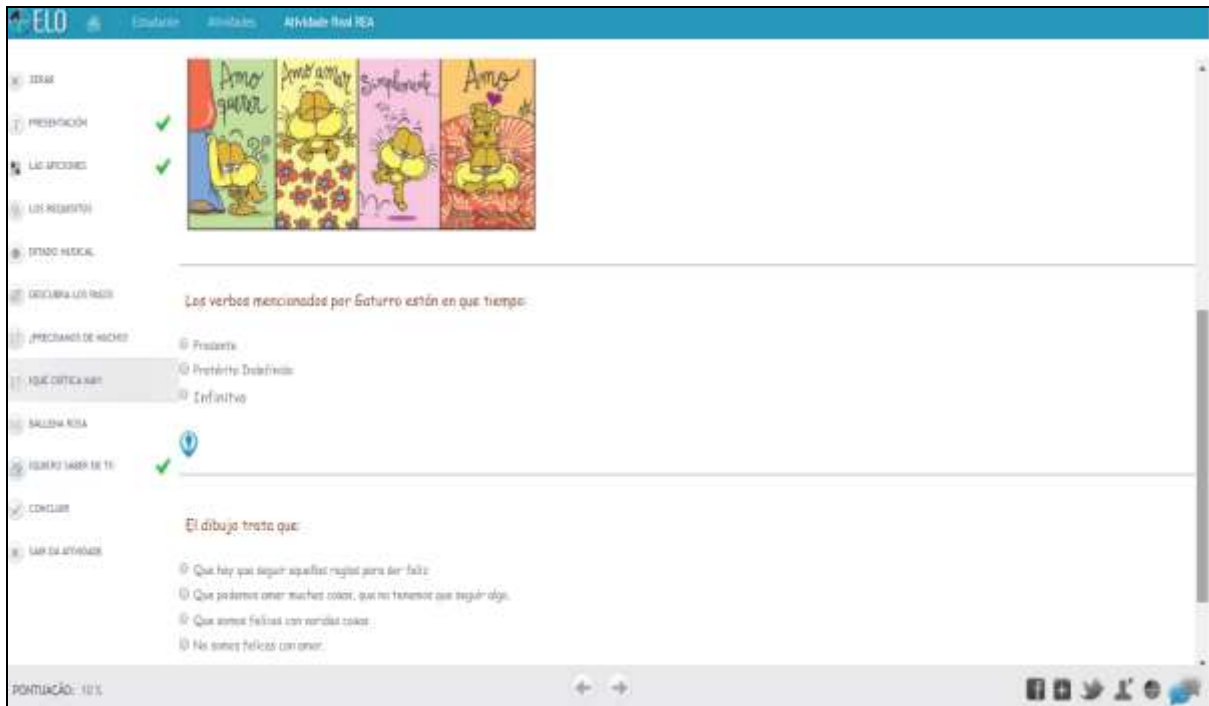
Na Figura 35, o módulo *quiz* – *dialógica* apresenta uma reportagem sobre a celebração dos 2.500 anos do Império Persa, realizada em outubro de 1971. De acordo com a notícia, por um lado, a festa em questão ficou conhecida como um dos eventos mais extravagantes da história moderna, mas, por outro, custou a desgraça de toda uma nação, deixando-a sem possibilidade de recuperação.

Após a leitura, o(a) educando(a) deve responder a três perguntas sobre a reportagem, são elas: "¿Cuál la leyenda que la noticia hace referencia?", "¿Cuántas y quién eran las personas que se fueron invitadas para hospedarse?" e "¿Quién es el responsable pela fiesta?". Esse tipo de tarefa possibilita um estudo relativamente situado da linguagem, uma vez que, para realizá-la, o(a) educando(a) precisa ler a matéria, buscar as informações solicitadas, entre outros aspectos. Em outras palavras, o módulo facilita a compreensão da notícia tratada, fazendo com que o(a) educando(a) identifique e selecione informações importantes da leitura realizada.

Além disso, a tarefa privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), visto que, no caso de repostas inadequadas, o módulo fornece

sugestões de como se chegar a um resultado mais satisfatório. Após concluir o módulo *quiz – dialógica*, o(a) educando(a) é direcionado para o próximo módulo da atividade, conforme vemos na Figura 36:

Figura 36 – REA educadora Nice (módulo *quiz – múltipla escolha*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=6>. Acesso em: 01.09.2017.

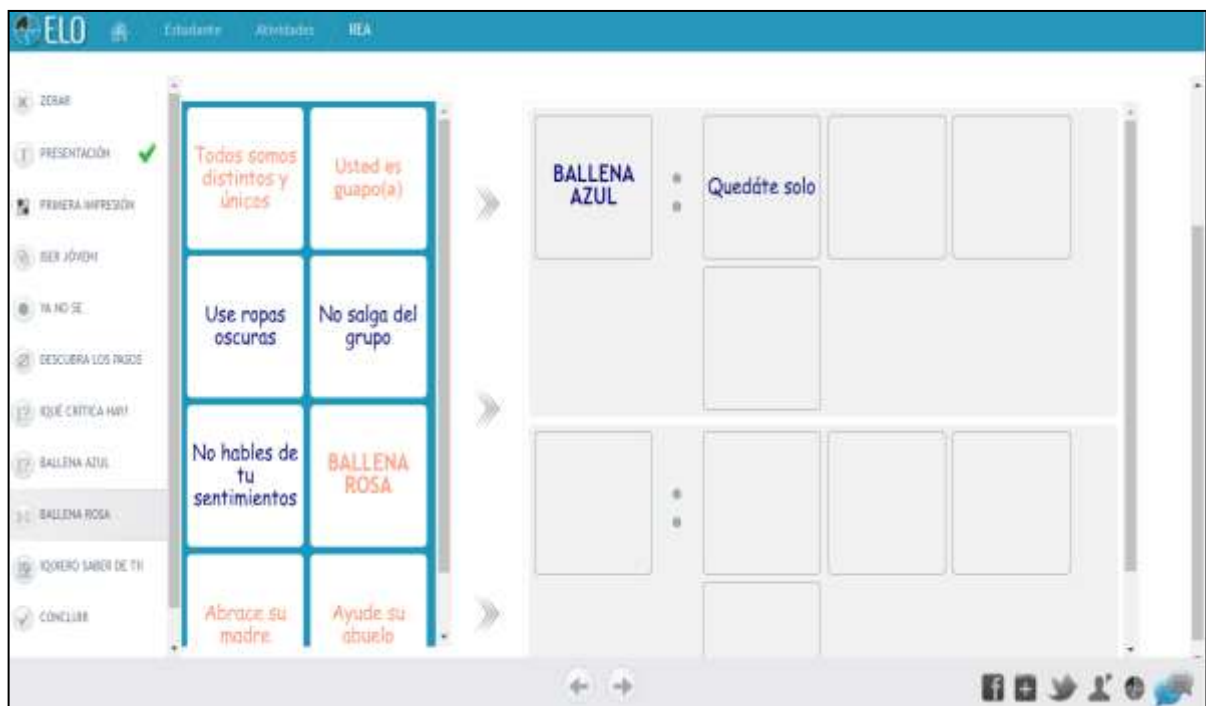
Na Figura 36, o módulo *quiz – múltipla escolha* apresenta a história em quadrinhos *Gaturro*, de *Cristian Dzwonik*. Na história em questão, o personagem discorre sobre coisas que lhe encanta fazer, tais como desenhar, sorrir, dançar, agradecer, entre outras. Percebe-se, na história em quadrinhos, certa recorrência de construção sintática (*amo + verbo no infinitivo*), exceto nas duas últimas vinhetas, nas quais aparece, respectivamente, o advérbio "simplesmente" e o verbo "amo" (presente do indicativo/1ª pessoa do singular).

Após a leitura, o(a) educando(a) deve responder a uma questão de múltipla escolha sobre a história em quadrinho, mais ou menos nos moldes de provas como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse tipo de tarefa requer abstrações bastante complexas, tais como resumir a ideia principal da história em quadrinho, interpretar a linguagem escrita e sua articulação com as

imagens, entre outros aspectos. Difere do material impresso, no entanto, ao assistir o(a) educando(a) com um comentário específico sobre sua resposta, também conhecido como *feedback situado* (LEFFA, 2003).

Nesse sentido, o módulo *quiz – múltipla escolha* explora o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010), uma vez que, mais do que um *feedback* limitado entre "certo" ou "errado", há um retorno indicando o porquê de determinada alternativa estar mais ou menos adequada. Desse modo, no caso do(a) educando(a) não escolher a alternativa que melhor responde ao questionamento proposto, tem a oportunidade de refletir e experimentar outras opções. Após concluir o módulo *quiz – múltipla escolha*, o(a) educando(a) é direcionado ao próximo módulo da atividade, conforme mostra a Figura 37:

Figura 37 – REA educadora Nice (módulo *organizador*)



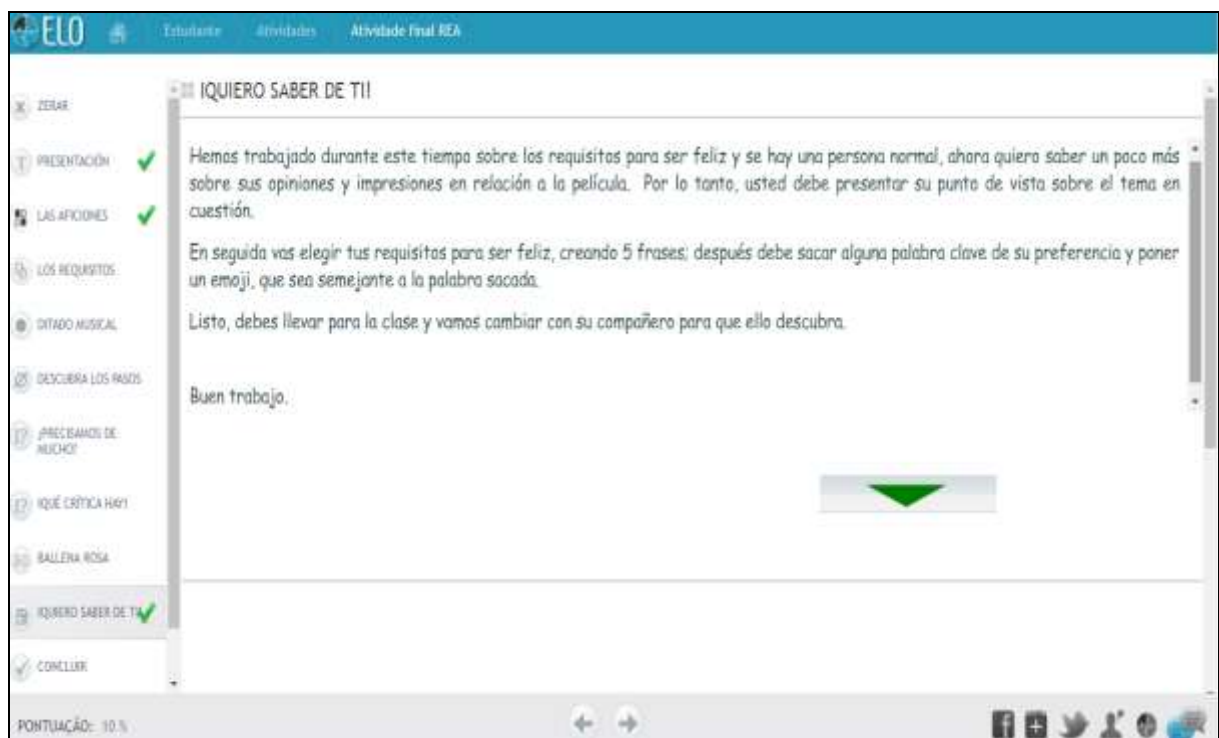
Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=7>. Acesso em: 05.09.2017.

Na Figura 37, o módulo *organizador* apresenta as regras dos jogos *Baleia Azul* e *Baleia Rosa*. É provável que o primeiro deles, mundialmente famoso pelos riscos que supostamente oferece aos(as) jovens com tendências suicidas, seja conhecido de qualquer educando(a) brasileiro(a), visto que foi amplamente difundido

e comentado em escolas, sites, noticiários, etc. No entanto, o segundo jogo, criado como uma resposta ao primeiro, talvez proporcione a eles(as) algum tipo de "experiência com o novo" (DUBOC, 2015), visto que sua propagação, infelizmente, foi bastante moderada.

Esse tipo de tarefa requer a separação do todo e suas partes, a exemplo de "Baleia Azul" (todo) e "Quédate solo" (parte), conforme o exemplo da Figura 37. Isso possibilita que o(a) educando(a) vá percebendo, pouco a pouco, que, enquanto o *Baleia Azul* estimula atitudes mais depressivas, o *Baleia Rosa* fomenta comportamentos mais positivos. Após concluir o *organizador*, o(a) educando(a) é direcionado para o último módulo da atividade, conforme vemos na Figura 38:

Figura 38 – REA educadora Nice (módulo *escrita livre*)



Fonte: Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2657&etapa=8>. Acesso em: 08.09.2017.

Na Figura 38, o módulo *escrita livre* solicita que o(a) educando(a) escreva sobre o tema "o que é ser normal?", a partir dos subsídios fornecidos na atividade (filme, música, reportagem, etc.). Além disso, pede que ele(a) escreva cinco frases

com seus próprios requisitos para ser uma pessoa feliz, selecionando, posteriormente, uma palavra-chave e um *emoji* para representá-los.

Esse tipo de tarefa possibilita que os(as) educandos(as) reflitam sobre o que os(as) faz feliz, independentemente disso ser considerado normal ou não. Em uma faixa etária em que expressar sentimentos e emoções é visto, muitas vezes, como sinal de fraqueza ou imaturidade, espaços nos quais os(as) jovens possam falar de si não são apenas importantes como também necessários.

Tendo em vista que o módulo de *escrita livre* é o último do REA, finalizo a análise da atividade argumentando que ela demonstra uma compreensão mais restrita dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, tendo contemplado apenas os seguintes aspectos: a) trata de um tema responsivo à sociedade, isto é, os estereótipos; b) contempla apenas algumas das etapas que Duboc (2015) indica para um trabalho orientado aos Letramentos Críticos, a saber, "experiências com o conhecido", "conceituações" e "experiências com o novo"; c) enfatiza o estudo relativamente situado da linguagem; d) privilegia o modo topológico de construção de sentidos (LEMKE, 2010).

#### 4.3.2 Possíveis redirecionamentos para o REA de Nice

Um possível redirecionamento para o REA de Nice é a inclusão de etapas dos Letramentos Críticos como "conexões locais e globais", "expansão de perspectiva" e "transformação" (DUBOC, 2015). Uma possibilidade para isso seria tratar com mais profundidade do conceito de "normalidade", visto que esta noção, na maioria das vezes, está impregnada de ideias e valores bastante discutíveis.

Se a atividade enfatizar, dentre os elementos listados no cartaz *Requisitos para ser uma pessoa normal* (Figura 32), a noção de "família", por exemplo, terá um prato cheio para a inclusão de tais etapas: daria para explorar modelos alternativos de famílias ao redor do mundo, comparar em que se parecem e em que diferem entre si, elaborar um cartaz com fotos e uma definição que abarque todas elas, entre outros aspectos.

Além disso, mesmo etapas como "experiências com o conhecido", "conceituações" e "experiências com o novo" (DUBOC, 2015) que, de alguma forma, foram contempladas no REA, poderiam passar por algumas adequações. As "conceituações" no *hipertexto* (Figura 30), por exemplo, poderiam delimitar melhor o

tema do REA e incluir explicações mais precisas sobre a prática social e os aspectos formais da língua espanhola tratados na atividade. As "experiências com o conhecido", também no *hipertexto* (Figura 30), poderiam ser resgatadas em módulos como *quiz – dialógica* ou *escrita livre*, nos quais o(a) educando(a) teria espaço para registrar seus conhecimentos prévios. As "experiências com o novo", contempladas no módulo *organizador* (Figura 37), poderia partir de uma prática social específica, a exemplo de uma reportagem ou matéria sobre o assunto, conforme a Figura 39:

Figura 39 – Reportagem sobre os jogos *Ballena Azul* e *Ballena Rosa*

The image shows a screenshot of the BBC Mundo website. At the top, there is a red navigation bar with the BBC logo, a search bar, and a menu. Below the navigation bar, there is a red banner with a photo of a woman and a child, with the text "All she should worry about is helping him live." and a "Please Help" button for St. Jude Children's Research Hospital. The main article headline is "La ballena rosa" y otros desafíos positivos que surgieron en respuesta al macabro juego de "La ballena azul". The article is dated 3 mayo 2017. To the right, there is a sidebar with "Principales noticias" including a story about Norwegian soldiers during WWII. At the bottom of the article, there is a purple banner with a white outline of a whale and a heart.

Fonte: Versão *online* do jornal BBC. Disponível em <http://www.bbc.com/mundo/noticias-39793133>. Acesso em: 10.09.2017.

A reportagem da Figura 38 explica sobre objetivos, características e regras dos jogos *Baleia Azul* e *Baleia Rosa*, revelando-se como uma interessante possibilidade para a elaboração de módulos como o *organizador*. O estudo dessa prática social poderia ser distribuído em diversos módulos, enfatizando não apenas questões fundamentais sobre os dois jogos, mas também aspectos como esfera de circulação, interlocutores, meios de circulação, entre outros.

Além da inclusão dessa matéria, possíveis adaptações do REA poderiam considerar outras adequações técnicas, como é o caso de *hiperlinks* que não funcionam (módulo *hipertexto*), instruções que desconfiguraram (módulo *organizador*), entre outras. Embora tais falhas possam parecer irrelevantes, não raramente interferem na realização da atividade, trazendo prejuízos do ponto de vista pedagógico.

Outro ponto a ser reconsiderado no REA é o *feedback*, que, no caso do ELO, pode ser: a) genérico – em termos de certo ou errado); b) situado – apresenta um comentário específico sobre a resposta do(a) educando(a); c) estratégico – apresenta diversas sugestões de como buscar um resultado mais satisfatório (LEFFA, 2003). No caso do *quiz – dialógica*, por exemplo, embora a resposta automática pudesse ser programada com diversas chaves de resposta para assistir o(a) educando(a) durante a realização da atividade, essa possibilidade foi pouco explorada.

Nesse sentido, diante da pergunta "¿Cuántas y quién eran las personas que se fueron invitadas para hospedarse?", é certo que o(a) educando(a) terá êxito se sua resposta estiver tal qual está no texto, a saber, "60 reyes, reinas, presidentes, jefes de Estado y líderes internacionales invitados". Nesse caso, receberá o *feedback* "perfecto". Se ele(a) alterar a ordem dos convidados ou se confundir quanto ao uso do conector, escrevendo "Sesenta personas: reyes, reinas, jefes de estado, presidentes e líderes internacionales", por exemplo, receberá sempre o *feedback* "Qué bueno, muchas personas fueron invitadas". Esse mesmo *feedback* é oferecido para respostas evasivas, tais como "innúmeras" ou "diversas", etc., ou seja, perde-se, com isso, a oportunidade de se valorizar respostas alternativas, de se ensinar aspectos formais da língua espanhola, entre outras possibilidades.

Para finalizar, caberia recomendar, ainda, um tratamento mais cauteloso das práticas sociais, capaz de explorar aspectos como esfera de circulação, interlocutores, meios de circulação, características, finalidade, aspectos formais da língua espanhola, entre outros. Talvez fosse preciso, para isso, privilegiar o estudo da mesma prática social no decorrer da atividade, distribuindo o estudo de tais aspectos a cada módulo.



### 4.3.3 A visão de Nice sobre o REA produzido

Com o propósito de responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, a saber, apresentar a visão dos(as) educadores(as) sobre o processo de produção de REA fundamentados pelos Letramentos Críticos, destaco, a seguir, uma parte da entrevista com a educadora Nice, na qual "P" é o pesquisador e "N" é a educadora:

P: – Tu acreditas que o Recurso Educacional Aberto que tu desenvolveste está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. Por quê?

N: – Eu acho que, em partes, ele ficou coerente. Eu acho que outras partes não, agora eu vendo, eu falo, né? Porque assim, como foi, pra te explicar mais ou menos, tipo, na prática, em si, dentro da sala de aula, a sequencial, ele ficou "fechadinho", e com eles eu tive um resultado muito bom, assim, porque no final, como eles tinham que me apresentar um produto final, de acordo com os filmes, como eles tiveram que fazer um vídeo nos moldes dos *Youtubers*, assim, né, criar um vídeo, dando a opinião deles, comparando os dois filmes, porque mais ou menos as temáticas e o que tratava os filmes conversava, né. Só que o segundo filme tinha uma questão bem adolescente, porque era *El club de los incomprensidos*, então tinha aquela questão que eu tentei trazer no final.

P: – Desculpa. O teu Recurso Educacional Aberto final foi sobre o segundo filme, na realidade, né?

N: – É, não, a primeira vez que eu te mandei, né, tu me disse que tinha muita coisa, que era pra mim focar nos *Requisitos*. Daí eu tirei o outro filme e fiquei só com os *Requisitos*, que foi a versão final, no caso, que eu te mandei no dia quatro, eu fiquei só com os *Requisitos*. Aí, dentro dos *Requisitos*, teve uma questão que, claro, que eu adaptei e tal, que teve da *Baleia Azul*, que daí eu tentei puxar a *Baleia Rosa*, e talvez isso se impor numa questão mais nova para eles, até porque muitos não sabiam, né, que existia essa *Baleia Rosa*, e quiseram um jogo mais, uma coisa mais motivacional, talvez isso tenha a ver com a questão de trazer o novo, assim. E da programação, seria em questão, porque o meu foco, era fazer com que os alunos, conforme eu observei, pudessem se entender pra conseguir entender o mundo, que hoje em dia eu vejo que eles não têm, quando eu observei na escola, eu vejo que eles não têm espaço, eles não conseguem expor as opiniões deles, eles não conseguem falar as vontades deles, é muito gramática, gramática, gramática, estrutura, estrutura, estrutura, e fica só "socado" de exercício, conteúdo, e se perde, não tem ninguém que traz um filme, que converse sobre aquele filme, não mostra as variantes que existem dentro da língua espanhola, não tenta aproximá-lo, então fica distante. O que eu tentei trazer foi isso, aí eu tentei importar um pouco disso pro ELO, mas eu sinto que em algumas partes ficou faltando essa questão do pensamento crítico, dessas partes que falava, no caso, que a Duboc trazia ali, né, então agora, tu falando, eu senti falta, assim, mas eu não consegui fazer exatamente sabe, acho que ficou mais ou menos caminhando pro pensamento crítico, ali, mas dentro da escola eu acho que consegui.

É possível observar, no depoimento de Nice, que a educadora tentou, em um primeiro momento, simplesmente transpor uma atividade realizada em sala de aula para o ELO. No entanto, a partir de alguns direcionamentos apresentados no curso,

optou por delimitar melhor sua proposta e adaptar o que havia feito anteriormente, ficando apenas com o filme *Requisitos para ser una persona normal*.

Além disso, a educadora menciona que tentou relacionar o longa-metragem a temas como o jogo *Baleia Rosa*, proporcionando, desse modo, algum tipo de "experiências com o novo" (DUBOC, 2015) na atividade. Esse depoimento revela certa apreensão das etapas dos Letramentos Críticos (*id. Ibid.*), sobre as quais chega a discorrer em momentos posteriores da entrevista.

Outro ponto importante no relato de Nice é a preocupação em desenvolver um REA que exceda o estudo de aspectos formais da língua espanhola, proporcionando aos(as) adolescentes momentos de entendimento sobre si e o mundo em que vivem. Como ela mesma menciona, na maioria das vezes, os(as) educandos(as) não dispõem de espaços nos quais possam falar sobre as tensões do dia a dia e sobre formas de ser, pensar e agir na e pela linguagem.

Finalmente, a educadora também demonstra ter noção de que o seu REA, em determinados momentos, distanciou-se da perspectiva dos Letramentos Críticos, chegando, inclusive, a mencionar as etapas de Duboc (2015) para um trabalho nessa direção. Nesse sentido, atividades abertas e em nuvem como os REA apresentam grandes vantagens, podendo ser adaptadas tanto por quem as desenvolveu inicialmente quanto por outros(as) educadores(as).

#### 4.3.4 A avaliação de Nice para o ELO

Com a finalidade de responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, isto é, avaliar o Sistema de Autoria (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais com base na perspectiva dos Letramentos Críticos, apresento, a seguir, uma parte da entrevista com a educadora Nice, na qual "P" é o pesquisador e "N" é a educadora:

P: – Tá, deixa eu te perguntar uma última coisa, então. Como tu avaliaria o ELO, principalmente no que concerne à elaboração de Recursos Educacionais Abertos com base nos Letramentos Críticos? Tu tiveste alguma dificuldade com relação a isso?

N: – Não, eu acho que o ELO é uma ferramenta bem, claro, né, sempre tem o que melhorar, assim, mas eu acho que ele é uma ferramenta que te proporciona, tu pode fazer qualquer coisa, tu pode inserir um vídeo, tu pode inserir um texto, né, tu vai tornar aquilo ali atrativo, imagem, ele não tem, assim, coisas, né, que sejam restritas, eu acho bem bom, assim. A única coisa que é ruim é que, se eu quisesse trabalhar com o ELO na escola

pública, eu não ia conseguir, por quê? Porque na escola pública não tem tanto suporte de internet, e aí eu já não sei se o aluno tem internet em casa, e aí eu não sei qual a continuidade que isso ia ter, né. A única coisa ruim seria isso, né, tipo, se eu quiser ir no meu estágio, trabalhar a atividade no ELO, eu teria que contar com a internet, né, o laboratório, ainda assim os megas não são o suficiente, poderia cair, aí eu teria que fazer aquilo ali só na escola, porque eu não sei se o aluno tem internet em casa, também não sei se ele ia acessar em casa, é só essa a única coisa, assim.

Podemos ver, no depoimento de Nice, que sua única frustração não é com relação ao ELO em si, mas com deficiências do sistema educativo público do Brasil. Segundo a educadora, ainda é muito difícil fazer uso de atividades como a desenvolvida nas escolas públicas, uma vez que dificuldades como falta de internet de qualidade e outras restrições inviabilizariam o trabalho.

Embora eu concorde com a educadora no que diz respeito às carências do ensino público brasileiro, acredito que não podemos generalizar o ensino público ou responsabilizar o ELO pelas deficiências do sistema, mas utilizar essa ferramenta, sempre que possível e necessário, com responsabilidade ética. Apesar das mazelas da educação pública brasileira, acho importante que educadores(as) brasileiros(as) sigam lutando e construindo novos saberes, pois, assim, quando expostos a condições favoráveis, terão condições de cumprir o seu ofício conforme o esperado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos(as) vinte educadores(as) selecionados(as) para a "Formação em Materiais Digitais para o Ensino Crítico de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)", apenas nove concluíram o curso, apresentando, no final, o REA proposto. Após uma triagem dos REA produzidos pelas nove educadoras que concluíram a formação, escolhi três atividades que demonstraram, respectivamente: a) uma compreensão bastante satisfatória dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; b) uma apreensão parcial dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos; c) um entendimento mais restrito dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. Como era de se esperar, também considereei, na seção de resultados e discussões, somente as entrevistas semiestruturadas com as educadoras que produziram esses REA, a saber, Fernanda, Cecília e Nice.

O exame dos REA ajudou a responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, a saber, analisar em que medida os REA desenvolvidos na formação ficaram de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos. Nessa etapa, observei que todos REA demonstram algum nível de compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos, ratificando o potencial formativo da produção de materiais de ensino. Além disso, sugeri possíveis reformulações para tais atividades, que podem partir tanto de suas proponentes quanto de outros(as) educadores(as).

Futuras alterações podem dar origem, inclusive, a novas pesquisas sobre a adaptação de materiais digitais, mais ou menos nos termos como propõe Costa (2016). Se uma premissa do trabalho crítico é a não ruptura entre teoria e prática (RAJAGOPALAN, 2003), talvez seja preciso dar mais atenção ao que os(as) educadores(as) vêm desenvolvendo e compartilhando, aspecto para o qual a produção e adaptação de materiais – no caso deste estudo, de REA – representam uma importante possibilidade.

Tenho consciência de que um trabalho dessa natureza também pode gerar dúvidas ou, até mesmo, críticas. Afinal, temos o peso de uma longa tradição acadêmica que não reconhece o trabalho intelectual dos(as) educadores(as), desde a produção de um "simples" material didático até a escrita de um artigo sobre práticas pedagógicas significativas. Sobre esse aspecto, Leffa (2006) oferece

interessantes provocações, demonstrando que os ditos "teóricos", quando desenvolvem um trabalho de natureza supostamente mais "prática" – como seria o caso da produção de materiais didáticos –, acabam incorrendo nas mesmas opções que antes criticaram.

Na perspectiva de Leffa (2008), com a qual concordo plenamente, essa contradição pode ser solucionada com a formação de uma comunidade na qual tanto "pesquisadores" quanto "professores" – se é que essa distinção existe – formem parte, em patamar de igualdade. Um possível caminho para isso, na opinião do autor, seria a produção de materiais didáticos como os REA, sobre os quais pesquisei nesta dissertação.

As entrevistas com Fernanda, Cecília e Nice ajudaram a responder ao segundo objetivo específico deste estudo, isto é, apresentar a visão das educadoras sobre o processo de produção de REA fundamentados pelos Letramentos Críticos. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que as três educadoras acreditam que seus materiais, em alguma medida, ficaram de acordo com a perspectiva dos Letramentos Críticos, apresentando, inclusive, bons argumentos para isso. Em alguns momentos, as educadoras chegam a mencionar o que faltou para que seus REA ficassem ainda mais em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva que orientou sua produção.

Os depoimentos de Fernanda, Cecília e Nice também ajudaram a responder ao terceiro objetivo deste trabalho, a saber, avaliar o Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO) no que concerne à produção de materiais com base na perspectiva dos Letramentos Críticos. Nesse sentido, as educadoras parecem concordar que o ELO não apresenta nenhum empecilho para um trabalho com essa orientação.

Os três objetivos específicos apresentados corroboram para o alcance de um objetivo mais amplo, ou seja, o de criar inteligibilidade sobre a produção de REA na perspectiva dos Letramentos Críticos. Embora ainda exista um longo caminho a percorrer, espero que esta pesquisa possa ter oferecido uma pequena contribuição para o uso mais ético das TDIC na sala de aula de E/LE, aspecto para o qual a produção de REA, no viés dos Letramentos Críticos, pode oferecer aportes fundamentais.

Sendo declaradamente ambicioso, anseio que esta pesquisa possa ter contribuído, de alguma forma, para a formação de educadores(as) enquanto

intelectuais transformadores (GIROUX, 1987), capazes de propiciar um ensino de línguas mais responsivo à sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à preparação de cidadãos mais críticos para o convívio em sociedade. Se cada REA na perspectiva dos Letramentos Críticos puder ser utilizado com, pelo menos, um grupo de educandos(as), isto fará valer todo o esforço desta pesquisa.

A título de conclusão, caberia mencionar, ainda, que, apesar de alguns indícios de que as educadoras apreenderam determinados pressupostos teórico-metodológicos a respeito dos Letramentos Críticos, não há como avaliar, em termos rigorosos, o que e o quanto foi ensinado nesta formação. Posso afirmar, no entanto, o que e o quanto pude aprender sobre o prazer da autoria, vendo, a cada descoberta, a cada ideia ou troca de experiência, a emoção das educadoras.

Talvez determinados paradigmas científicos ainda não estejam prontos para reconhecer alguns destes saberes que cada educador(a) traz consigo, e que não há como saber exatamente de onde vieram, já que excedem o que se costuma ensinar nas licenciaturas em Letras. Na perspectiva na qual estou inserido, no entanto, encontro respaldo para uma certeza sobre a formação na qual este estudo foi desenvolvido, a saber, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2016, p. 25). Espero que, ao permanecerem *online* e com licenças de uso abertas, esses REA possam inspirar a outros(as) educadores(as) tanto quanto inspiraram a mim.

## REFERÊNCIAS

AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edefba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

BEVILÁQUA, A. F. **Desenvolvimento colaborativo de um Recurso Educacional Aberto para o ensino de E/LE mediado por computador**. 2015. 61 f. TCC (Graduação) – Licenciatura em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas da Língua Espanhola, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BEVILÁQUA, A. F. et al. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, maio 2017. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BUZATO, M. E. K. et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p.1191-1221, out. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 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 22 jul. 2017.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 0, p.11-31, 2007.

CASSANY, D.; CASSELLÀ, J. Aproximación a la Literacidad Crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

COSTA, A. R. et al. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. **Veredas On-line**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 1-20, ago. 2016.

COSTA, A. R. **Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online.** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

DUTRA, R. L. de S.; TAROUÇO, L. M. R. Recursos Educacionais Abertos (Open Educational Resources). **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação,** Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.1-8, jul. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R.. Ferramentas de Autoria para professores (FAPs): entre batatas quentes e outras delícias. In: FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R.; TREVISAN, A. L. **Línguas na EAD: construção coletiva.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2013. p. 88-98.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HILTON, J. et. al. The four R's of openness and ALMS analysis: frameworks for Open Educational Resources. **Open Learning: the journal of open and distance learning,** v. 25, n. 1, p. 37-44, 2010.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 195-207.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly,** [online], v. 40, n. 1, p. 59-81, mar. 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** [online], v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem,** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, set. 2012.



\_\_\_\_\_. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, Recursos Educacionais Abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [online], v. 55, n. 2, p.353-378, ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Nem tudo o que balança cai: Objetos de Aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p.15-45, 2006a.

\_\_\_\_\_. Uma Ferramenta de Autoria para o Professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 2, n. 41, p.189-214, jun. 2006b.

\_\_\_\_\_. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p.139-157, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-44.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas públicas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 101-114.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

PENYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PRETTO, N. de L. Professores-autores em rede. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108.

SANTOS, A. I. dos. **O estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, [online], v. 1, n. 25, p.5-17, abr. 2004.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **Declaração REA de Paris 2012**. Paris, jul. 2012. Disponível em: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html)>. Acesso em: 28 jul. 2017.

VETROMILLE-CASTRO, R. et al. Objetos de Aprendizagem de Línguas: uma proposta. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. **Aprendizagem de línguas – a presença na ausência: CALL**, Atividade e Complexidade. Pelotas: Educat, 2012. p. 242-256.

VILAÇA, M. L. C. O material didático de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 1-14, jul. 2009.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS(AS) EDUCADORES(AS)**

1) Primeiramente, gostaria que você falasse um pouco mais de si, ou seja, que contasse onde nasceu, onde vive atualmente, onde trabalha, como é o seu trabalho e o que mais você quiser compartilhar.

2) Agora, gostaria que você apresentasse uma visão geral da nossa formação, quer dizer, que falasse da organização dos encontros, do meu e do seu papel, da experiência de produzir um REA com vistas aos Letramentos Críticos, da ferramenta que é utilizada e o que mais você quiser dividir comigo.

3) Agora gostaria de fazer três perguntas mais específicas, combinado?

a) Você acredita que o seu REA está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos? Por quê?

b) Qual é a sua visão sobre a produção de um REA na perspectiva dos Letramentos Críticos? Que contribuições um trabalho nesse viés pode (ou não) trazer para o ensino de E/LE?

c) Como você avaliaria o ELO no que concerne à produção de REA com vistas aos Letramentos Críticos? Quais barreiras ou possibilidades a ferramenta apresenta para um trabalho nessa direção?

### **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Meu nome é André Firpo Beviláqua, sou professor e mestrando do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Venho, por meio deste, convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa de Mestrado, desenvolvida sob orientação do prof. Dr. Vilson José Leffa, na qual busco investigar a produção de materiais para o ensino crítico de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Sua participação neste estudo envolverá, essencialmente, suas atividades como aluno na formação em produção de materiais para o ensino crítico de E/LE. O curso terá duração de três meses e, durante esse período, os materiais que você irá produzir serão registrados e avaliados por mim. Ao final do curso, para melhor compreensão do fenômeno estudado, também pretendo realizar uma entrevista com você, em dia e horário a combinar.

A participação neste estudo é voluntária e, caso não deseje participar ou decida desistir a qualquer momento, terá absoluta liberdade para fazê-lo.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer informação que permita a sua identificação será omitida.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar da pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e aprimorando a própria formação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, tanto pelo telefone \_\_\_\_\_ quanto pelo e-mail \_\_\_\_\_.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Pesquisador:  
Matrícula:

\_\_\_\_\_  
Santa Maria, 06 de julho de 2017.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Santa Maria, 06 de julho de 2017.