

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Tese

Letramentos críticos, transgressão e utopia:

a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas

André Firpo Beviláqua

Pelotas, 2022

André Firpo Beviláqua

Letramentos críticos, transgressão e utopia:

a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Vilson José Leffa

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B571l Beviláqua, André Firpo

Letramentos críticos, transgressão e utopia : a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas / André Firpo Beviláqua ; Vilson José Leffa, orientador. — Pelotas, 2022.
201 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação linguística. 2. Inédito-viável. 3. Transgressão. I. Leffa, Vilson José, orient. II. Título.

CDD : 469.5

André Firpo Beviláqua

“Letramentos críticos, transgressão e utopia: a busca pelo inédito-viável no ensino de línguas”.

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 15 de dezembro de 2022

Banca examinadora:



Prof. Dr. Wilson José Leffa

Orientador/Presidente da banca

Universidade Federal de Pelotas



Profª. Dra. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas

Profª Drª Leticia Richthofen de Freitas

Membra da Banca

Universidade Federal de Pelotas



Documento assinado digitalmente
VANESSA RIBAS FIALHO
Data: 15/12/2022 14:23:55-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª Drª Vanessa Ribas Fialho

Membra da Banca

Universidade Federal de Santa Maria

Profª Drª Ana Paula M. Duboc

Membra da Banca

Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Kleber Aparecido Martinez da Silva

Membro da Banca

Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a todos/as que um dia ousaram
sonhar.

Agradecimentos

A todos que acreditam na pesquisa brasileira.

À CAPES, pelo fomento à pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), pela oportunidade de dar continuidade à pesquisa ao lado de professores/as e colegas tão qualificados/as.

Ao orientador, Vilson Leffa, pelas brilhantes provocações e reflexões ao longo deste período.

À banca, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos avós, Reny, Arthur, Hermenegilda e Camilo, pelo incentivo ao hábito da leitura e pelas memórias de uma infância feliz.

Aos pais, Maria Reny e Roberto, pelo amor e pelo estímulo ao estudo desde sempre.

Aos irmãos, Roberta e Arthur, pelos incontáveis gestos de apoio e carinho.

Aos sobrinhos, Lorena, Enrico e Miguel, por despertarem o melhor de mim.

Aos colegas e amigos Vanessa e Ricardo, por me motivarem a buscar sempre mais.

Ao companheiro José Carlos, pelos valiosos conselhos, pelo suporte e cumplicidade de sempre.

Ventana sobre la utopía

Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar (Eduardo Gaelano)

Resumo:

Neste trabalho, pretendo discutir o papel da transgressão no âmbito da educação linguística e, mais especificamente, no campo dos novos estudos do letramento. Uma premissa fundamental deste estudo é que as práticas pedagógicas no campo da educação linguística devem ir além do papel de linguagens e tecnologias para a denúncia de situações-limite, de modo a vislumbrar, também, a busca por outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia). Nesta investigação, defendo a tese de que essa busca por outros horizontes possíveis no ensino de línguas não é possível senão pela via da transgressão, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. O objetivo geral do presente trabalho é investigar em que medida um Pequeno Curso Aberto e Online (em inglês, *LOOC*) fornece *affordances* para o desenvolvimento de letramentos para a utopia. A fim de alcançar o objetivo geral, são delimitados, também, quatro objetivos específicos, a saber: 1) estabelecer, pela via da transgressão, possíveis aproximações entre os conceitos de letramentos críticos e de utopia; 2) desenvolver, com um grupo de educadoras da área de línguas, um *LOOC* na perspectiva dos letramentos para a utopia; 3) identificar, nas produções discentes oriundas desse curso, se existem indícios dos letramentos para a utopia; e 4) descrever a percepção das educadoras e das educandas quanto à experiência de produzirem e/ou participarem do curso ofertado. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, com dados que incluem: 1) materiais de ensino produzidos pelas docentes; 2) produções discentes oriundas desses materiais; e 3) entrevistas realizadas com docentes e discentes. Os resultados da pesquisa apontam possibilidades de transgressão tanto do ponto de vista teórico quanto prático. No âmbito da teoria, proponho a articulação entre as noções de letramentos críticos, transgressão e utopia, delineando a proposta que designo como letramentos para a utopia. No âmbito da prática, desenvolvo, com um grupo de educadoras da área de línguas, um *LOOC* que materializa o que foi delineado na teoria. Assim, a partir da análise dos dados, foi possível observar que o *LOOC* em questão fornece *affordances* para produções textuais-discursivas em que diferentes linguagens e tecnologias são mobilizadas não apenas para a denúncia de situações-limite, mas também para o anúncio de outros horizontes possíveis, pela via da transgressão. As entrevistas realizadas com as educadoras e com as educandas registram, também, entre outros aspectos, a contribuição dessa experiência para a sua formação, além de reforçar percepções apresentadas nas etapas anteriores da pesquisa, durante a análise dos materiais e das produções discentes.

Palavras-chave: educação linguística; inédito-viável; transgressão.

Abstract:

In this work, I intend to discuss the role of transgression in the field of linguistic education and, more specifically, in the field of new literacy studies. A fundamental premise of this study is that pedagogical practices in the field of language education must go beyond the role of languages and technologies to denounce extreme situations, in order to also envision the search for other possible horizons (unprecedented-viable or utopia). In this investigation, I defend the thesis that this search for other possible horizons in the teaching of languages is only possible through transgression, both from a theoretical and practical point of view. The general objective of the present work is to investigate to what extent a Little Open and Online Course (LOOC) provides affordances for the development of literacies for utopia. In order to reach the general objective, four specific objectives are also delimited, namely: 1) to establish, through transgression, possible approximations between the concepts of critical literacies and utopia; 2) develop, with a group of language educators, a LOOC in the perspective of literacies for utopia; 3) identify, in the student productions in this course, if there are indications of literacies for utopia; and 4) describe the perception of educators and students regarding the experience of producing and/or participating in the offered course. As for the methodological procedures, the research is of an applied nature and with a qualitative approach, with data that include: 1) teaching materials produced by the professors; 2) student productions from these materials; and 3) interviews with professors and students. The research results point to possibilities of transgression both from a theoretical and practical point of view. In terms of theory, I propose the articulation between the notions of critical literacies, transgression and utopia, outlining the proposal that I designate as literacies for utopia. In terms of practice, I develop, with a group of language educators, the production and implementation of a LOOC, materializing what was outlined in theory. Thus, from the data analysis, it was possible to observe that the LOOC in question provided affordances for textual-discursive productions in which different languages and technologies are mobilized not only to denounce extreme situations, but also to announce other possible horizons, through transgression. The interviews carried out with the educators and the students also record, among other aspects, the contribution of this experience to their formation, in addition to reinforcing perceptions presented in the previous stages of the research, during the analysis of materials and student productions.

Keywords: language education; unprecedented-viable; transgression.

Resumen:

En este trabajo, pretendo discutir el papel de la transgresión en el campo de la educación lingüística y, más específicamente, en el campo de los nuevos estudios de la literacidad. Una premisa fundamental de este estudio es que las prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza de lenguas deben ir más allá del papel de lenguajes y tecnologías para la denuncia de situaciones-límite, de modo a vislumbrar, también, la búsqueda por otros horizontes posibles (inédito-viable o utopía). En esta investigación, defiendo la tesis de que esa búsqueda de otros horizontes posibles en la enseñanza de lenguas sólo es posible por medio de la transgresión, tanto del punto de vista teórico como práctico. El objetivo general del presente trabajo es investigar hasta qué punto un Pequeño Curso Abierto y en Línea (LOOC) proporciona *affordances* para el desarrollo de la literacidad para la utopía. Para alcanzar el objetivo general, se definen, también, cuatro objetivos específicos, a saber: 1) establecer, por medio de la transgresión, posibles aproximaciones entre los conceptos de literacidad crítica y utopía; 2) desarrollar, con un grupo de educadoras del área de lenguas, un LOOC en la perspectiva de la literacidad para la utopía; 3) identificar, en las producciones de las educandas de este curso, si hay indicios de la literacidad para la utopía; y 4) describir la percepción de educadoras y educandas sobre la experiencia de producir y/o participar del curso ofrecido. En cuanto a los procedimientos metodológicos, la investigación es de carácter aplicado y de enfoque cualitativo, con datos que incluyen: 1) materiales didácticos producidos por las educadoras; 2) producciones de las educandas a partir de estos materiales; y 3) entrevistas con educadoras y educandas. Los resultados de la investigación señalan posibilidades de transgresión tanto del punto de vista teórico como práctico. En términos teóricos, propongo la articulación entre las nociones de literacidad crítica, transgresión y utopía, delineando la propuesta que denomino como literacidad para la utopía. En cuanto a la práctica, desarrollo, con un grupo de educadoras del área de lenguas, un LOOC que materializa lo planteado en la teoría. De ese modo, a partir del análisis de los datos, fue posible observar que la LOOC en cuestión proporciona *affordances* para producciones textuales-discursivas en las que se movilizan diferentes lenguajes y tecnologías no sólo para la denuncia de situaciones-límite, sino también para la búsqueda de otros horizontes posibles, por medio de la transgresión. Las entrevistas realizadas con las educadoras y con las educandas registran, también, entre otros aspectos, el aporte de esta experiencia a su formación, además de reforzar percepciones presentadas en las etapas anteriores de la investigación, durante el análisis de los materiales y de las producciones de las educandas.

Palabras-clave: educación lingüística; inédito-viable; transgresión.

Lista de abreviaturas e siglas

APA	Ambiente Pessoal de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	Computer Assisted Language Learning
EAD	Educação a Distância
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
ELO	Ensino de Línguas Online
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	Ferramenta de Autoria do Professor
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOOC	Little Open Online Course
LMOOC	Language Massive Open Online Course
MOOC	Massive Open Online Course
NLG	New London Group
OA	Objeto de Aprendizagem
OAL	Objeto de Aprendizagem de Línguas
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
REA	Recurso Educacional Aberto
SAA	Sistema de Autoria Aberto

Sumário

1 Considerações iniciais	12
1.1 Caminho se conhece andando	12
1.2 Delineando a pesquisa	19
1.2.1 Questões de pesquisa, objetivos e justificativas	19
1.2.2 Panorama da tese	27
2. Horizontes epistemológicos	28
2.1 Epistemologias do Sul	28
2.1.1 Notas sobre a Linguística Aplicada tradicional	34
2.1.2 Pós-método e Linguística Aplicada transgressiva	36
2.1.3 Letramentos críticos	41
2.1.4 Utopia	57
2.2 Por uma filosofia da abertura	60
2.2.1 Recursos Educacionais Abertos e Cursos Abertos e Online	62
2.2.2 O Sistema de Autoria Aberto Ensino de Línguas Online (ELO)	69
3. Horizontes metodológicos	76
3.1 Caracterizando a pesquisa	76
3.2 Projeto LOOC	81
3.3 Participantes da pesquisa	87
3.3.1 Educadoras	87
3.3.2 Educandas	89
4. Discussão e resultados	90
4.1 Letramentos para utopia: uma proposta	91
4.2 A produção do curso “Espanhol para o ENEM”	98

4.3 Índícios de letramentos para a utopia nas produções discentes	131
4.4 Entrevistas	150
4.4.1 Entrevistas com as educadoras	150
4.4.2 Entrevistas com as educandas	160
4.5 Breve fechamento das análises	171
5. Considerações finais	172
Referências	179
Apêndices	189
Anexos	196

1 Considerações iniciais

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, recupero alguns momentos da minha trajetória acadêmica que parecem ter contribuído, de modo mais expressivo, para o desenvolvimento do presente trabalho. Na segunda, apresento uma breve contextualização da pesquisa, seguida de indagações pessoais que deram origem ao seu desenvolvimento, seus objetivos gerais e específicos e justificativas para a sua realização. Nessa segunda seção, apresento, ainda, um panorama geral do trabalho, descrevendo o que o leitor irá encontrar em cada um dos capítulos subsequentes.

1.1 Caminho se conhece andando

A partir de um ponto de vista mais subjetivo, acredito que minha trajetória acadêmica tenha iniciado muito antes de meu ingresso na universidade, quando, por exemplo, na 1ª série do Ensino Fundamental, minha alfabetizadora ficou estarrecida com o fato de que encontrei, em um caça-palavras que ela levou para a sala de aula, termos que não estavam na horizontal, na diagonal ou na vertical, mas em uma ordem totalmente aleatória. Nessa ocasião, lembro-me de que ela, carinhosamente, acolheu minha forma nada convencional de realizar a tarefa proposta, explicando que, embora eu tivesse subvertido as regras do jogo, havia alcançado o objetivo final de encontrar palavras. Penso que sua compreensão e respeito podem ter sido fundamentais não somente para que eu não perdesse minha curiosidade pelo “Universo das Letras”, mas também para que esse Universo me instigasse e/ou cativasse cada vez mais.

Também na 1ª série, rememoro, com grande alegria, que minha avó materna, a fim de estimular meu gosto pela leitura, assinou, para mim, uma coleção de *gibis* da Disney. No início de cada mês, lembro-me de aguardar, ansiosamente, pelos exemplares que chegavam via correios, os quais eram “devorados” em menos de uma semana. Tenho registrado, em minhas memórias daquela época, que o hiato entre o término das leituras e a chegada dos novos *gibis* gerava um sentimento de grande ansiedade e/ou expectativa.

Na 3ª série do Ensino Fundamental, recordo-me de que outra professora, em uma aula de Língua Portuguesa, também levou um jogo da forca para a sala de aula. Nessa ocasião, tanto pelo hábito da leitura quanto pelo convívio com pessoas mais velhas e

com grande riqueza vocabular, dentre as quais destaco minha mãe, fui o único aluno a acertar a palavra escolhida para o desafio, a saber, “cumbuca”. Na aula em questão, lembro-me que, além de ter ficado extremamente feliz pelo acerto, fiquei também muito fascinado pela explicação da professora sobre a origem da palavra. Ainda é presente a memória de eu ter ficado entusiasmado com a ideia de que a Língua Portuguesa, de alguma forma, tinha palavras de outras línguas, incluindo o tupi-guarani, uma língua indígena.

Na 5ª série do Ensino Fundamental, lembro-me de que ganhei o primeiro concurso literário¹ na escola em que estudava à época, com um poema cujo título era “Verão”. Nessa produção que, como o título sugere, versava sobre as férias de verão, havia uma predisposição latente ao universo das Letras, ainda que, naquele período, eu ainda não tivesse consciência de que esse embrionário interesse, anos mais tarde, poderia converter-se em minha futura profissão. Em outras palavras, ao escrever o poema, despretensiosamente, em uma aula de Língua Portuguesa, minha preocupação era apenas relatar o quanto haviam sido divertidas minhas férias de verão no litoral gaúcho, durante o período em que fiquei hospedado no modesto apartamento de dois quartos no qual uma tia materna, gentilmente, acolhia alguns de seus familiares. Hoje, porém, ao rememorar experiências como a do concurso literário, identifico, com nitidez, que não poderia ter escolhido outro curso senão o de Letras.

No Ensino Médio, recordo-me de outra experiência similar que também pode ter contribuído para a minha predileção ao “Universo das Letras”. Houve um dia em que uma professora trabalhou, em uma aula de Língua Espanhola, com a compreensão da música “Cuando los ángeles lloran”, do grupo mexicano Maná. Lembro-me, como se fosse hoje, da sensação de descoberta coletiva que a turma sentiu quando alcançou o entendimento de que a canção era uma homenagem ao brasileiro Chico Mendes, executado em 1988, em decorrência de seu ativismo pelas causas ambientais. Nessa ocasião, fiquei entusiasmado com a ideia de que a compreensão da música envolvia saberes que estavam muito além do sistema da língua, como é o caso de aspectos sociais, políticos, culturais, entre outros. Como é possível perceber, nessa época, o interesse pelas

¹ Concurso Literário do Coração (CLIC). Realizado no ano de 2000, no Colégio Coração de Maria, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

questões da linguagem já figurava, em alguma medida, entre minhas inclinações pessoais.

Neste trabalho, seria um prazer e uma alegria refletir sobre outras recordações que, direta ou indiretamente, parecem ter influenciado minhas escolhas acadêmicas e/ou profissionais. Acredito, porém, que tal decisão tornaria a leitura excessivamente extensa e maçante para o leitor. Além disso, à medida em que faço o exercício de memória, novas lembranças vão surgindo, fazendo com que o fio das lembranças se torne, praticamente, sem fim.

Desse modo, irei privilegiar, de agora em diante, apenas experiências que considero mais marcantes após o início da graduação. Meu ponto de partida é o ano de 2009, quando fui aprovado no vestibular para a Licenciatura em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e para o Bacharelado em Direito da Universidade Franciscana (UFN). Nessa ocasião, por pura teimosia ou insistência, contrariando as orientações e conselhos de alguns/mas amigos/as e familiares, acabei efetuando minha matrícula na Graduação em Letras, a fim de ver se me identificaria (ou não) com os conteúdos e disciplinas do curso.

No início do curso, durante o dia, eu trabalhava em empregos que pouco ou nada tinham em comum com a docência e/ou com carreira de Letras. Nos finais de semana, meu tempo era destinado, quase exclusivamente, à realização de trabalhos e às leituras propostas nas diferentes disciplinas. Foi um período exaustivo, mas, ao mesmo tempo, de muito amadurecimento pessoal e acadêmico. Em virtude dessa fase, pude perceber, pouco a pouco, que minha trajetória nas Letras merecia mais empenho e dedicação, o que fez com que eu tomasse algumas decisões importantes, conforme relato a seguir.

No ano de 2012, minha trajetória na Licenciatura em Letras Espanhol começou a tomar uma direção diferente. Soube, por intermédio de uma colega, que a Secretaria de Apoio Internacional (SAI) da UFSM havia divulgado vagas de intercâmbio para acadêmicos desse curso. Dessa forma, inscrevi-me para uma vaga de intercâmbio em Montevideú, sendo selecionado para estudar na capital uruguaia durante um semestre, com direito a hospedagem, alimentação e bolsa de permanência. Durante o intercâmbio, tive a oportunidade não apenas de aprofundar meus conhecimentos sobre a língua espanhola e conhecer um modelo de Universidade relativamente diferente daquele que estava habituado no Brasil, mas também de aprender sobre lugares, costumes, modos de viver e de pensar sobre os quais pouco sabia até então. Em outras palavras, mais do

que um período de aprendizado acadêmico, foi uma época de grande desenvolvimento cultural, político e intelectual.

Quando retornei do intercâmbio, fui convidado a participar do Grupo de Pesquisa “Internet e Ensino de E/LE”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribas Fialho (UFMS), a quem devo meu eterno reconhecimento pela excelente Iniciação Científica (IC) que recebi. Como bolsista de IC da Prof.^a Dr.^a Vanessa, confesso que meu sentimento de pertencimento à Universidade aumentou significativamente, tendo em vista que, com a participação em Projetos de Pesquisa e Extensão, passei efetivamente a vivenciar o cotidiano da instituição. Em outras palavras, nessa fase, tive o privilégio de conviver mais com funcionários, professores e colegas, bem como de explorar espaços pelos quais pouco havia transitado anteriormente, como Restaurante Universitário (RU), Biblioteca, entre outros.

Durante o tempo em que estive no “Internet e Ensino de E/LE”, participei de dois Projetos de Pesquisa, realizando investigações sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas. Entre os temas de interesse desse grupo, estavam alguns como Repositórios Digitais de Materiais Didáticos, Webquests, Objetos de Aprendizagem (OA), Recursos Educacionais Abertos (REA), Sistemas de Autoria Abertos (SAA), entre outros.

Nesse mesmo período, ingressei, também, no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LABLER), à época coordenado pela Prof.^a Dr.^a Désirée Motta-Roth. No LABLER, por meio do Projeto de Extensão “Ensino de Línguas no Campus” (LINC/CELS), tive minha iniciação no universo da docência, primeiramente como monitor e, mais tarde, como professor. Nesse sentido, o projeto teve grande importância na minha formação, seja pela vivência de sala de aula, seja pelo envolvimento com inúmeras atividades relativas ao magistério, como o planejamento de aulas, a produção de materiais de ensino, o uso de tecnologias digitais nas práticas educacionais, a participação em reuniões pedagógicas, entre outras. Cumpre salientar, também, que, no projeto em questão, fui apresentado à noção de letramento como prática social, ainda hoje utilizada em minhas pesquisas.

Ainda em 2012, influenciado, em grande medida, pela Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribas Fialho, comecei a participar da organização da Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas (JETAL), evento que contribuiu enormemente para a minha formação, especialmente no que diz respeito à produção de materiais de ensino e ao uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Nesse evento, tive

contato com grandes pesquisadores/as das áreas da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, tais como a Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, o Prof. Dr. Marcelo Buzato, a Prof.^a Dr.^a Maximina Freire e a Prof.^a Dr.^a Walkyria Monte Mór, além de outros/as vinculados/as à organização do evento, como o Prof. Dr. Vilson Leffa, a Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribas Fialho, o Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro, o Prof. Dr. Marcus Vinicius Liessem Fontana, a Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Pereira de Almeida e a Prof.^a Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto, entre outros. O intercâmbio com esses/as pesquisadores/as e suas respectivas pesquisas foi, sem dúvida, um fator que contribuiu de forma significativa para o meu interesse pela pesquisa na área de LA, com ênfase nas áreas de *Computer Assisted Language Learning* (CALL) e de *Mobile Assisted Language Learning* (MALL)².

Tendo em vista as experiências relatadas até o presente momento, fica evidente que, desde o início de minha trajetória universitária, a concessão de bolsas de estudo sempre desempenhou um papel decisivo em minha formação, uma vez que, além de garantir minha permanência na universidade, possibilitou que eu ampliasse o meu tempo de dedicação aos estudos, inclusive por meio da participação em eventos e em diversos projetos de pesquisa e extensão. Além disso, a bolsa de intercâmbio permitiu que eu vivenciasse experiências acadêmicas e culturais extremamente importantes para a minha formação como ser humano e profissional, as quais eu dificilmente teria acesso sem esse incentivo.

Nos últimos semestres da Licenciatura em Letras Espanhol, tive minha primeira experiência na modalidade a distância, por meio do Programa “e-Tec Idiomas Sem Fronteiras”. Nessa ocasião, atuei como tutor de um curso de espanhol, dando suporte aos/às educandos/as durante o período letivo. Entre as minhas atribuições nesse contexto, destaco o acompanhamento diário dos/as estudantes, o fornecimento de *feedback*, a oferta de monitorias, entre outras. Esse também foi um período de grande aprendizado, sobretudo no que diz respeito à Educação a Distância (EAD).

Após o “e-Tec Idiomas Sem Fronteiras”, comecei a dar aulas de espanhol no “Pré-Universitário Popular Alternativa”, Projeto de Extensão que tem como principal objetivo ampliar o acesso da comunidade ao Ensino Superior, por meio de aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, pude conhecer mais

² Em Português, Ensino de Línguas Mediado por Computador e Ensino de Línguas Mediado por Dispositivos Móveis, respectivamente.

a fundo o viés da Educação Popular, além de refletir quanto ao uso de tecnologias digitais em ambientes cuja infraestrutura pouco favorece um trabalho nessa direção.

Em 2016, fui selecionado, com bolsa CAPES, para o Mestrado em Letras – Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Nessa etapa da vida acadêmica, pude realizar o sonho de desenvolver minha dissertação sob a supervisão do Prof. Dr. Vilson Leffa, pesquisador de reconhecida obra e trajetória pelo qual sempre tive enorme respeito e admiração. Em algumas disciplinas do Mestrado, pude ampliar minhas leituras sobre perspectivas teóricas que me levaram a refletir, de forma mais detida, sobre questões éticas e estéticas relacionadas ao ensino de línguas e ao uso de tecnologias digitais nas práticas educativas. Assim, em minha dissertação de Mestrado, problematizei, com um grupo de educadores/as da área de espanhol, a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) no viés dos letramentos críticos (BEVILÁQUA, 2017).

Concomitantemente com o Mestrado, iniciei mais uma experiência na modalidade a distância, desta vez no Ensino Superior, como tutor da Licenciatura em Letras Espanhol da UFSM. Durante o período em que estive nessa função, tive condições de conhecer a Educação a Distância (EAD) com mais profundidade, tanto no que diz respeito às rotinas docentes quanto no que se refere ao funcionamento dessa modalidade em um sentido mais amplo. Essa foi, também, uma época de muito aprendizado.

Em 2017, ingressei como aluno no curso de Letras Português da UFSM, na modalidade a distância. No ano seguinte, meu papel no curso de Letras Espanhol mudou para professor formador. A partir dessas duas experiências, pude expandir, ainda mais, minha visão sobre a EAD, uma vez que cada um desses papéis implicava diferentes necessidades e atribuições. Em outras palavras, acredito que conhecer a EAD a partir de diferentes pontos de vista (aluno, tutor e professor formador) contribuiu enormemente para a melhor compreensão dessa modalidade.

No ano de 2018, fui selecionado para o Doutorado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na linha de pesquisa “Aquisição, Variação e Ensino”. No Doutorado, também realizado graças ao fomento concedido pela CAPES, tive a possibilidade de ampliar minha pesquisa sob a supervisão do Prof. Vilson Leffa, investigando a produção de um Pequeno Curso Online e Aberto (em inglês, LOOC) na perspectiva dos letramentos para

a utopia, bem como sua posterior pilotagem. Mais detalhes sobre a pesquisa serão apresentados nas etapas subsequentes do trabalho.

Na tentativa de contribuir, ainda que de forma reduzida e/ou situada, para a popularização do conhecimento, durante o Doutorado, sempre busquei compartilhar, por meio de plataformas variadas, os resultados parciais de minha pesquisa. Ao longo desse período, foram realizadas inúmeras ações práticas e teóricas relacionadas à tese, como o desenvolvimento de projetos de extensão, a publicação de artigos e capítulos de livros, a organização de eventos, a participação em palestras e webinários e o lançamento de obras completas, entre outras possibilidades. Além do Projeto de Extensão em que o presente trabalho foi desenvolvido, destacaria, a modo de ilustração, algumas publicações em periódicos da área nos últimos anos (BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019; BEVILÁQUA; LEFFA, 2020; BEVILÁQUA, VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021), assim como capítulos de livros (BEVILÁQUA; COSTA; FIALHO, 2019; FIALHO; COSTA; BEVILÁQUA; REGINATTO, 2022) e obras completas (COSTA *et al.*; 2020), incluindo uma organizada em comemoração aos 10 anos de JETAL (LEFFA *et al.*; 2020).

Ainda no Doutorado, com a pandemia da COVID-19 que se instaurou no ano de 2019, comecei a organizar, em parceria com outros/as colegas, o Ciclo de Discussões Online sobre Linguagens e Tecnologias (CIDOLT). Esse evento foi desenvolvido com a finalidade de difundir a área da Linguística Aplicada por meio de palestras e entrevistas online que, após o encerramento das transmissões, permanecem acessíveis a professores/as de diferentes níveis, modalidades e realidades educacionais.

Apesar de ser um evento relativamente recente, a idealização do CIDOLT é, para mim, motivo de grande orgulho e satisfação. Desde sua primeira edição, o evento tem facilitado a interlocução com pesquisadores/as de diversas regiões do Brasil, propiciando o intercâmbio sobre práticas e perspectivas teóricas que vêm ao encontro do presente trabalho. Além da minha orientadora de Graduação e do meu orientador de Mestrado e de Doutorado – respectivamente, a Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribas Fialho e o Prof. Dr. Vilson José Leffa –, participaram, do CIDOLT, pesquisadores/as cujo trabalho acompanho há bastante tempo, como o da Prof.^a Dr.^a Ana Paula Duboc, o da Prof.^a Dr.^a Nukácia Araújo, o do Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva e o da Prof.^a Dr.^a Nara Hiroko Takaki, entre outros/as. Futuramente, é uma das ambições do CIDOLT convidar, também, pesquisadores/as de fora do país.

Em 2022, durante a escrita dos resultados e discussões desta tese, recebi a notícia de que havia sido selecionado para o cargo de Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da UFSM. A partir dessa experiência, tive a oportunidade de atuar com o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola nos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Letras Espanhol, discutindo e refinando muitas das questões instauradas na presente pesquisa.

Quanto ao futuro, manifesto a minha intenção de seguir trabalhando com ensino, pesquisa e extensão, apesar da conjuntura pouco otimista para a educação e para a ciência no Brasil. Esse é o ideal de vida pelo qual seguirei lutando hoje e sempre. No mais, faço minhas as palavras do compositor Chico César: “Caminho se conhece andando / Então vez em quando é bom se perder / Perdido fica perguntando / Vai só procurando / E acha sem saber”.

Para finalizar a presente seção, cabe reiterar que esta narrativa tinha como finalidade recuperar alguns momentos da minha formação que parecem ter contribuído, de forma mais significativa, para o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, muitas experiências vivenciadas ao longo da minha vida estudantil acabaram ficando de fora, não porque não tenham tido importância em minha caminhada, mas porque talvez não oferecessem maiores contribuições à compreensão da tese apresentada nas páginas que seguem. Dito isso, é possível dar seguimento à próxima seção do trabalho, a qual tem como objetivo apresentar um panorama da investigação.

1.2 Delineando a pesquisa

Esta seção está dividida em duas etapas. Na primeira, apresento uma breve contextualização da pesquisa, seguida de indagações pessoais que deram origem ao seu desenvolvimento, seus objetivos gerais e específicos e justificativas para a sua realização. Na segunda, apresento um panorama do trabalho, descrevendo o que o leitor irá encontrar em cada um dos capítulos subsequentes.

1.2.1 Questões de pesquisa, objetivos e justificativas

Frequentemente, pessoas de diferentes regiões do mundo são colocadas à prova em situações-limite que se apresentam como intransponíveis, isto é, diante das quais

são levadas a acreditar que não lhes resta nenhuma opção, a não ser conformar-se. Não raras vezes, ignora-se o fato de que episódios desse tipo não são fenômenos isolados, bem como que possuem raízes sociais e históricas relativamente bem definidas. Desse modo, visões alternativas de mundo não se tornam perceptíveis ou desejáveis, apagando-se, com isso, a compreensão da história como possibilidade.

Eventos nos quais pessoas são impelidas a se confrontar com situações-limite têm sido testemunhados com frequência nos últimos anos, em consonância com a crescente onda de conservadorismo que se instaurou tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina e do mundo. Paralelamente a isso, propostas pedagógicas voltadas à superação dessas situações e à consequente busca pelo inédito-viável têm sido constantemente acometidas por determinados grupos conservadores³, sob a acusação de “doutrinação ideológica”. Com relação às noções de situações-limite e de inédito-viável, destaca Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito-viável” (FREIRE, 1987, p. 53).

A partir da citação, é possível depreender que o conceito situações-limite, para Freire (1987), diz respeito às barreiras de diferentes naturezas que se impõem às pessoas como determinantes históricas, isto é, diante das quais, aparentemente, não há nada que se possa fazer, a não ser assumir uma postura de completa conformidade e/ou resignação. Situações dessa natureza impedem que homens e mulheres possam vislumbrar outros horizontes possíveis, isto é, o que Freire (1987) designa como inédito-viável. Ambos os conceitos, a saber, o de situações-limite e o de inédito-viável, são retomados em outros momentos da obra de Freire, conforme demonstra a citação a seguir, de *Pedagogia da Esperança*:

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam

³ Por opção, os movimentos em questão não serão nomeados, uma vez que, no contexto brasileiro, conforme discute Costa (2018), são grupos que frequentemente distorcem os acontecimentos, incitam a coação de educadores/as e violam o princípio constitucional da liberdade de cátedra, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) e pesquisas recentes sobre o assunto. Além disso, esses grupos analisam o direito fundamental à educação apenas da perspectiva individual, ignorando sua dimensão pública e coletiva, especialmente no que diz respeito à formação para a cidadania (COSTA, 2018).

utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limite que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limite que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 206-207).

É curioso perceber que, na citação apresentada, o conceito de inédito-viável aparece associado ao pensamento utópico, isto é, à compreensão de que, historicamente falando, muitas barreiras vistas como “intransponíveis” foram sendo, gradativamente, superadas. Nesse sentido, penso que o inédito-viável pode ser entendido como um sinônimo de utopia ou, ainda, de outros horizontes possíveis. Essas ideias, vale destacar, são centrais para o presente estudo, portanto, serão retomadas em etapas posteriores do trabalho.

Acontecimentos recentes não faltam para ilustrar os conceitos de situações-limite e de inédito-viável a partir da realidade material. Poderia mencionar, como exemplo, o caso do motoboy Matheus Pires, que foi surpreendido com ofensas de cunho racista e classista enquanto realizava uma entrega em um condomínio na cidade de Valinhos, interior de São Paulo, em setembro de 2020. Entre os insultos disparados pelo agressor, estavam insinuações de que o motoboy teria inveja de sua condição de homem branco e socioeconomicamente favorecido⁴.

No episódio em questão, diferentes estratégias retóricas e recursos semióticos foram mobilizados, a todo momento, tanto para ofender quanto para resistir às ofensas. É possível observar que, nessa ocasião específica, a situação envolveu não apenas a linguagem verbal, mas também gestos, postura corporal, tom de voz, pressupostos e subentendidos (DUCROT, 1987), entre outros aspectos. Há que se destacar, ainda, o papel de tecnologias materiais particulares nesse contexto, uma vez que *smartphones* foram utilizados para registrar e denunciar a situação.

O caso de Matheus teve grande repercussão nas redes sociais, o que fez com que milhares de pessoas saíssem em sua defesa. À época, além de manifestações de

⁴ O episódio envolvendo Matheus foi noticiado em diversos veículos de imprensa. Para ter acesso ao vídeo completo do momento em que o motoboy foi hostilizado, assim como a uma breve contextualização sobre o ocorrido, recomendo o material veiculado no Canal Youtube da UOL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VZCP3eiDaK8&t=30s>. Acesso 18 abr. 2022.

apoio ao motoboy nas redes sociais, incluindo *stories*, *tweets*, *threads*⁵ e muito mais, houve um protesto em frente ao condomínio em que Matheus foi hostilizado. Nesse caso, mais uma vez, cabe destacar o papel de linguagens e tecnologias em face de situações-limite como a enfrentada pelo entregador.

A situação envolvendo Matheus não foi a única em um passado recente. Nos últimos anos, inúmeros acontecimentos desse tipo foram gravados e divulgados na internet, em alguns casos, inclusive, com o uso de violência física e/ou a execução sumária da vítima – é o caso, por exemplo, de Dandara dos Santos (Brasil), de Marielle Franco (Brasil), de Davi Ricardo Moreira Amâncio (Brasil) e de George Floyd (EUA), entre muitos outros.

Dandara foi uma travesti torturada e brutalmente assassinada em 2017, no Ceará, em razão de sua orientação de gênero. Marielle foi uma vereadora negra, lésbica e periférica do Rio de Janeiro, executada em 2018, por efeito de sua militância política em defesa dos Direitos Humanos. Davi foi um rapaz negro assassinado por asfixia em um supermercado do Rio de Janeiro, no ano de 2019, sem oferecer nenhum perigo que justificasse a agressão que culminou em sua morte. George Floyd foi um homem negro sufocado até a morte por policiais estadunidenses em 2020, mesmo sem representar nenhuma ameaça às autoridades que o abordaram. Todos esses acontecimentos parecem manter uma característica em comum: envolvem questões de dominação e poder. Mais especificamente, estão relacionados, em alguma medida, aos três principais modos de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2018), inclusive em suas interseccionalidades. Dessa forma, entendo que os conceitos de situação-limite e de inédito-viável podem abranger questões que não necessariamente dizem respeito a pessoas, mas também ao meio ambiente e a toda forma de sofrimento humano ou não-humano.

É importante ter em mente que situações-limite também podem ser vivenciadas dentro dos muros da escola. É o que registra, por exemplo, a pesquisa de Ferraz e Massini (2019), que buscou compreender, no contexto da Educação Básica, de que

⁵ Resumidamente, *stories*, *tweets*, *threads* são práticas sociais próprias do ciberespaço e das redes sociais. *Stories* são publicações nas redes sociais que desaparecem após 24 horas e, portanto, não permanecem no *feed* de notícias. *Tweets* são mensagens de até 280 caracteres publicadas na rede social *Twitter*. *Threads* são publicações em sequência a respeito de um determinado tema ou assunto. Essas práticas sociais mantêm em comum a possibilidade de incluir recursos semióticos para além da linguagem escrita, como *hiperlinks*, emojis, imagens, GIF's animados, filtros de imagem, vídeos, músicas e muito mais, a depender dos recursos disponíveis em cada plataforma.

forma as relações étnico-raciais são construídas por meio da linguagem. Com base em dados coletados através de questionários, entrevistas e notas de campo, os/as autores/as chegam à conclusão de que, ao menos no campo de realização da pesquisa, “[...] o racismo é presente no cotidiano escolar e o silenciamento do debate institucional é comum” (FERRAZ; MASSINI, 2019, p. 16).

Em alguns casos, os próprios livros didáticos e aplicativos educacionais chegam a instaurar estereótipos e/ou preconceitos com relação a aspectos culturais (DUBOC, 2015), a questões de gênero (VETROMILLE-CASTRO, 2017) ou às pessoas ditas de “terceiro mundo” (VAN DIJK, 2017), apenas para citar alguns exemplos. Nessas situações, tais recursos reforçam a ideia de que não existe alternativa diante de problemas dessa natureza, contribuindo, assim, para a manutenção do *status quo*.

Paradoxalmente, porém, materiais de ensino desse tipo também podem problematizar algumas dessas questões, com vistas à expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2019) e/ou à atuação nas brechas da sala de aula (DUBOC, 2015). Como discute van Dijk (2017, p. 149), “[...] não há domínio ou instituição na sociedade em que discursos alternativos têm mais possibilidades de se desenvolver do que na escola”.

Do ponto de vista de quem compreende a impossibilidade de neutralidade da educação (FREIRE, 2016), sempre há algo que se possa fazer, nas práticas pedagógicas, para que outros horizontes possíveis sejam vislumbrados, mesmo diante das adversidades anteriormente descritas. Nesses casos, é importante levar em consideração que um trabalho dessa natureza, além de desejável e necessário do ponto de vista ético, encontra bases legais e fundamentos epistemológicos que dão suporte à sua realização.

Com relação às bases legais, compreendo que tanto a Carta Magna quanto documentos oficiais que norteiam e/ou regulamentam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), dão sustentação a práticas pedagógicas nessa perspectiva. No que diz respeito aos fundamentos epistemológicos, minha intenção é propor, nas etapas posteriores desta pesquisa, uma possibilidade para o campo da educação linguística.

O presente trabalho nasce de indagações pessoais como: 1) Que arranjos epistemológicos seriam possíveis no âmbito da educação linguística e, mais especificamente, no campo dos novos estudos do letramento, para a construção do inédito-viável no ensino de línguas?; 2) Que estratégias estão disponíveis, na formação

inicial e continuada de educadores/as de línguas, para a operacionalização de propostas desse tipo?; 3) Como mensurar a contribuição de práticas pedagógicas desse tipo para a formação dos/as educandos/as?; e 4) Qual seria a percepção tanto de educadores/as quanto de educandos/as quanto à participação em um projeto nessa perspectiva?

A partir desses questionamentos, foi possível delinear o objetivo geral do presente trabalho, a saber, investigar em que medida um Pequeno Curso Aberto e Online (em inglês, *LOOC*)⁶ fornece *affordances*⁷ para o desenvolvimento de letramentos para a utopia. A fim de alcançar esse objetivo geral, delimitei quatro objetivos específicos: 1) estabelecer, pela via da transgressão, possíveis aproximações entre os conceitos de letramentos críticos e de utopia; 2) produzir, com um grupo de educadoras⁸ da área de línguas, um *LOOC* na perspectiva dos letramentos para a utopia; 3) identificar, nas produções discentes oriundas desse curso, se existem indícios dos letramentos para a utopia; e 4) descrever a percepção das educadoras e das educandas quanto à experiência de produzirem e/ou participarem do curso em questão.

Tendo em vista objetivos apresentados, seria adequado argumentar que uma premissa fundamental da presente pesquisa é que as práticas pedagógicas no âmbito da educação linguística devem ir além do papel de linguagens e tecnologias para a denúncia de situações-limite, de modo a vislumbrar, também, a busca por outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia). A tese que pretendo demonstrar neste estudo é que essa busca por outros horizontes possíveis no ensino de línguas não é possível senão pela via da transgressão, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. A respeito da relação teoria/prática, salienta Rajagopalan (2003):

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 torna uma postura 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,

⁶ De agora em diante, utilizarei apenas a sigla em inglês, na tentativa de dar mais fluidez à leitura. Em inglês, *LOOC* é o acrônimo de *Little Open Online Course*.

⁷ No âmbito do ensino de línguas, o conceito de *affordances* diz respeito às possibilidades de aprendizagem disponíveis no ambiente, incluindo oportunidades, restrições, desafios etc. (VAN LIER, 2000). Em outras palavras, o termo *affordances* diz respeito ao conjunto de fatores que propiciam a emergência da aprendizagem na interação do aprendiz ativo com o mundo físico e social (VAN LIER, 2004).

⁸ Tendo em vista que, à exceção de mim e de meu orientador, permaneceram, até o final do projeto, apenas educadoras e educandas mulheres, privilegiarei, de agora em diante, sempre que fizer menção às participantes da pesquisa, apenas o feminino. Mais informações sobre a trajetória de cada uma das participantes serão apresentadas na seção 3.3 do presente trabalho.

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).

Conforme entendo, a discussão de Rajagopalan (2003) a respeito de uma postura genuinamente crítica vem ao encontro da proposta de letramentos para a utopia apresentada no presente trabalho, uma vez que tal perspectiva leva em consideração uma simbiose entre teoria e prática, de tal modo que essas duas dimensões não possam ser concebidas de forma dissociada uma da outra. Em outras palavras, mais do que uma proposta estritamente teórica, a concepção de letramentos para a utopia busca, pela via da transgressão, vislumbrar o inédito-viável, também, do ponto de vista prático, a partir de sua integração em um projeto de extensão voltado ao ensino de línguas. Compreendo que essa postura teórico-prática é fundamental para que outros/as educadores/as, se o desejarem, tenham condições de reinterpretar tal perspectiva de acordo com suas respectivas realidades, levando em consideração acréscimos e/ou supressões que se façam necessárias.

Nesse sentido, a meu ver, a proposta de letramentos para a utopia apresentada nesta pesquisa busca contribuir para o preenchimento de, pelo menos, duas lacunas no campo da educação linguística e, mais especificamente, nos novos estudos do letramento, a saber: tendo em vista que grande parte das investigações da área, quando consideram a dimensão da prática, tendem a incluí-la apenas como um elemento “acessório”, isto é, com a intenção de ilustrar e/ou exemplificar uma discussão substancialmente teórica, percebo que o presente trabalho avança nessa direção, ao contemplar uma associação genuína e permanente entre teoria e prática, conforme sugere Rajagopalan (2003); levando em consideração que muitas pesquisas da área, quando assumem uma postura crítica, costumam restringir-se à denúncia de situações-limite, entendo que o presente trabalho vai além, no sentido de discutir possibilidades para a busca do inédito-viável no ensino de línguas, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Para tanto, a pesquisa leva em consideração a produção de um curso na perspectiva dos letramentos para a utopia, bem como sua posterior pilotagem.

Com relação às justificativas para o desenvolvimento deste estudo, além daquelas que, indiretamente, foram apresentadas em páginas anteriores, destaco três que, da minha perspectiva, merecem especial atenção. A primeira delas diz respeito ao acesso

de educadores/as em formação ou em exercício a Projetos de Pesquisa e Extensão. Frequentemente, esses/as docentes não participam desse tipo de iniciativa pela carência de propostas que venham ao encontro de suas reais possibilidades e necessidades. Nesse sentido, o Projeto de Extensão⁹ ofertado a partir do presente estudo, por ser gratuito, com horários flexíveis e em formato remoto, possibilitou a participação de educadoras de diferentes níveis, modalidades e realidades educacionais, aumentando suas oportunidades de acesso a iniciativas dessa natureza. Além disso, o tema do projeto, naturalmente, costuma despertar o interesse dos/as educadores/as, uma vez que envolve um assunto intimamente relacionado às rotinas docentes, qual seja, a elaboração de materiais de ensino e de cursos de línguas.

A segunda justificativa está relacionada à ampliação do acesso de educandos/as a cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além de barreiras socioeconômicas, muitos/as estudantes encontram dificuldades de natureza geográfica, uma vez que residem em cidades do interior, nas quais nem sempre há oferta de cursos nesse formato. Assim, o Projeto de Extensão ofertado a partir do presente estudo busca expandir as possibilidades de participação das educandas em cursos desse tipo, nesse caso específico, com foco na prova de Língua Espanhola. Em outras palavras, embora o curso, infelizmente, não chegue a todas as pessoas, uma vez que, para fazê-lo, é necessário algum dispositivo com acesso à internet, ainda assim, reduz significativamente os obstáculos frequentemente encontrados pelos/as estudantes, uma vez que é ofertado remotamente e de forma totalmente gratuita.

A terceira e última justificativa está relacionada às mudanças em curso na política de distribuição de materiais de ensino no Brasil, bem como à formação de educadores/as com relação à produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) de sua própria autoria. A título de exemplificação, destaco, a seguir, três acontecimentos que geraram grande repercussão: 1) Em março 2021, uma nova nomeação para a Coordenadoria-Geral de Materiais Didáticos do Ministério da Educação causou grande alvoroço entre os/as profissionais da Educação, especialmente em decorrência de algumas ações prévias da nomeada em prol de uma agenda conservadora. Entre elas, saliento a sua participação em uma “nota explicativa” que teve como objetivo apresentar críticas e sugestões à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como a inclusão do

⁹ Registrado no Portal de Projetos da UFSM sob o n.º 053954.

criacionismo¹⁰ e exclusão de qualquer tipo de referência à chamada “ideologia de gênero”¹¹. Além disso, existem diversas evidências¹² de que a professora estaria envolvida com os grupos conservadores descritos no início do presente capítulo; 2) Desde 2019, os editais para o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) têm retirado e/ou alterado fragmentos explicitamente contrários à violência contra a mulher, assim como outros que fazem referência à democracia, à diversidade, aos povos dos campos e aos quilombolas; 3) Como se desacreditar uma educação linguística crítica não fosse suficiente, os editais do PNLD, nos últimos anos, também deixaram de contemplar obras de Língua Espanhola, restringindo o componente curricular “língua estrangeira” apenas ao inglês. Diante desse cenário, é imprescindível que os/as educadores/as, caso não sejam contemplados pelo PNLD ou não estejam de acordo com o modo como o livro didático e outros materiais fornecidos pelo Governo Federal tratam de determinadas questões, encontrem meios para desenvolver práticas pedagógicas que venham ao encontro de suas convicções educacionais, sem perder de vista a Constituição Federal e os documentos que norteiam e/ou regulamentam a Educação no Brasil. Neste trabalho, minha aposta é na produção de REA e Cursos Abertos e Online, sobre os quais tratarei com mais profundidade nas seções posteriores do estudo.

1.2.2 Panorama da tese

Esta tese está organizada em seis capítulos. No primeiro, busquei recuperar momentos da minha formação que parecem ter contribuído, de forma mais expressiva, para o desenvolvimento do presente estudo. No segundo, minha intenção foi apresentar uma breve contextualização da pesquisa, seguida de indagações pessoais que deram origem ao seu desenvolvimento, seus objetivos gerais e específicos e justificativas para a sua realização. O terceiro capítulo está organizado em duas grandes seções: na primeira, apresento uma alternativa ao paradigma dominante do fazer científico, assim como do campo investigativo em que a presente pesquisa está inserida: a Linguística Aplicada Transgressiva. Discuto, ainda, uma possibilidade de trabalho nessa

¹⁰ Origem do mundo de acordo com o livro da Gênese (Bíblia Hebraica e Cristã). Opõe-se à teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin.

¹¹ Grosso modo, o termo é adotado por setores conservadores da sociedade brasileira para fazer referência à educação sexual.

¹² Textos de sua autoria nas páginas desses movimentos, por exemplo.

perspectiva, levando em consideração três noções que pretendo articular em etapas posteriores do estudo: letramentos críticos, transgressão e utopia. Na segunda, trato da perspectiva da “educação aberta” e de sua forma de conceber materiais de ensino, cursos online e tecnologias digitais. No quarto capítulo, trato dos procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, incluindo informações sobre o Projeto de Extensão ofertado, as participantes da pesquisa, a coleta de dados, entre outros aspectos. No quinto capítulo, exponho os resultados e discussões e, no sexto, as considerações finais da pesquisa.

2. Horizontes epistemológicos

Este capítulo está dividido em duas grandes seções. Na primeira, trato de uma alternativa ao paradigma dominante do fazer científico, além de apresentar o campo investigativo em que a presente pesquisa está inserida: a Linguística Aplicada Transgressiva. Discuto, ainda, ao longo desta primeira seção, três conceitos fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho, a saber: letramentos críticos, transgressão e utopia. Tais conceitos, neste primeiro momento, são apresentados de forma dissociada, porém, em etapas posteriores da pesquisa (seção 4.1), serão associados, de modo a delinear a proposta dos letramentos para a utopia. Na segunda seção do presente capítulo, apresento a perspectiva da “educação aberta” e sua forma particular de conceber materiais de ensino, cursos online e tecnologias digitais.

2.1 Epistemologias do Sul

Em sua conhecida obra “Na oficina do sociólogo artesão”, Santos (2018) discute as principais características das Epistemologias do Sul, orientação política e epistêmica que, conforme entendo, vem totalmente ao encontro da presente pesquisa. De acordo com o autor, sua proposta surge como uma alternativa às Epistemologias do Norte, sumariamente definidas como uma política de conhecimento que há séculos tem privilegiado paradigmas¹³ eurocêntricos e/ou nortecêntricos de construção de

¹³ A respeito da noção de paradigma, recomendo o trabalho de Kuhn (1998). O autor define paradigma como as “(...) realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13).

conhecimento, em detrimento de outras possibilidades histórica e sistematicamente “[...] marginalizadas, suprimidas, postas de lado e, por vezes, ridicularizadas” (SANTOS, 2018, p. 34). Nesse sentido, Santos (2018) define as Epistemologias do Sul como:

[...] um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. É, portanto, um conhecimento a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta contra estes mecanismos de opressão (SANTOS, 2018, p. 24).

A partir da definição apresentada, compreendo que a noção de Epistemologias do Sul está em total conformidade com a proposta apresentada no presente estudo, tendo em vista que ambas buscam, em alguma medida, “destituir” a hegemonia do paradigma dominante de ciência como a única possibilidade para a construção do conhecimento rigoroso. Com tal afirmação, não quero dizer que a noção de Epistemologias do Sul e/ou a proposta apresentada neste estudo advoguem pelo fim da ciência moderna – o que, além de muito pretensioso, seria improvável –, mas evidenciar que ambas questionam a preponderante influência das Epistemologias do Norte com relação a outros modos de construção de conhecimento.

De acordo com Santos (2018), sua intenção com a proposta de Epistemologias do Sul não é que a ciência moderna deixe de existir, inclusive porque ele próprio pode ser considerado um cientista social ocidental. Sua crítica à ciência ocidental, com a qual estou totalmente de acordo, é no sentido de que ela “[...] tem que dialogar com outras ciências, tem que dialogar com outros conhecimentos, e tem que ter força suficiente para reconhecer seus limites” (SANTOS, 2018, p. 46). Assim, no presente trabalho, quando emprego o termo “destituir”, quero dizer, com base no autor, que é preciso descaracterizar a hegemonia da ciência ocidental, no sentido de reconhecer seus limites e de estabelecer o diálogo com outras formas de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a concepção de Epistemologias do Sul, do meu ponto de vista, nada tem a ver com o negacionismo científico que tem sido testemunhado, nos últimos anos, em diversas regiões do mundo. O que tal proposta pretende, conforme entendo, é “reconhecer” e “validar” – veja-se a ênfase nestas duas palavras – conhecimentos que possam contribuir para a construção de um mundo que seja, como diria o escritor Eduardo Galeano em uma entrevista concedida à televisão, “[...] a casa de todos e não

a casa de pouquinhos e o inferno da maioria”. Dessa forma, entendo que a proposta de Santos (2018), de alguma forma, assemelha-se às discussões de Freire (2016) a respeito da Educação, especialmente àquelas em que o pedagogo brasileiro chama a atenção para a importância de se considerar os saberes prévios dos/as educandos/as e de submetê-los à rigorosidade metódica para a construção do conhecimento.

É importante levar em consideração, ainda, que, quando Santos (2018) faz referência ao Sul, sua discussão não parte de uma perspectiva geográfica, mas de um ponto de vista geopolítico. Nesse sentido, o Sul diz respeito a países, grupos sociais, movimentos, organizações, populações etc. que têm estado sujeitos a sistemas de opressão e de exclusão como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2018). Ainda com relação a esse conceito, complementa o sociólogo:

Esse Sul, que designo de Sul global, não sendo geográfico, faz com que países como a Austrália sejam parte do Norte geopolítico e países como o Haiti sejam parte do Sul geopolítico. Mas não é tanto de países como de grupos sociais, de movimentos, de organizações, de populações que estou a falar. Por quê? Porque, mesmo no sentido geopolítico, o Sul tem duas faces: a imperial e a anti-imperial. O Sul pode ser uma imitação, uma caricatura do Norte Global – o Norte Global são os centros que dominam as relações coloniais-capitalistas-patriarcais –, e hoje é-o muitas vezes de forma dominante. É assim que o capitalismo global funciona, obviamente. Mas o Sul pode ser anti-imperial. E quando é anti-imperial, é um agente das epistemologias do Sul (SANTOS, 2018, p. 24-25).

Com base na citação de Santos (2018), é possível observar que, mesmo do ponto de vista geopolítico, o Sul também pode apresentar uma face imperial, quando reproduz uma estrutura de pensamento tipicamente do Norte. Nesse sentido, não é de estranhar que, em países como o Brasil, o discurso de alguns governantes frequentemente revele uma acentuada postura de submissão aos Estados Unidos e à Europa. Neste trabalho, como um pesquisador que aspira ser um agente das Epistemologias do Sul, ressalto que meu compromisso é com a face não imperial do Sul.

Ainda no que diz respeito à noção de Epistemologias do Sul, há, também, um outro aspecto digno de nota. De acordo com Santos (2018), essa noção parte de uma crítica interna às Epistemologias do Norte, cujas raízes residem, principalmente, “[...] num paradigma que nasce no século XVII, tem a sua grande apoteose no século XIX e se prolonga pelos últimos cem anos como um paradigma que se assenta na ideia de que existe apenas uma forma de conhecimento rigoroso que se chama ciência” (SANTOS, 2018, p. 26).

Nessa direção, Santos (2018) sugere que, para formular críticas às Epistemologias do Norte, é importante que se tenha conhecimento a respeito de suas principais características, a saber: 1) Substitui a experiência do mundo pela experimentação do mundo, por meio de formas de observação controlada que são próprias da ciência moderna (é a partir dessa metodologia, inclusive, que se produz o chamado conhecimento rigoroso, que é a única forma de conhecimento válida em tal perspectiva); 2) Propõe uma separação total entre o sujeito (seres humanos, principalmente homens) e o objeto (seres humanos, outros seres vivos ou, ainda, outros objetos da natureza); 3) Tem como objetivo principal a obtenção da verdade, a qual é entendida, nesse contexto, como uma representação da realidade: o cientista recorre aos mecanismos de produção do conhecimento científico na tentativa de representar a realidade de seus objetos; e 4) É rigoroso quanto à observação de regularidades, as quais, mais tarde, tendem a ser convertidas em leis (da natureza, da sociedade, do conhecimento científico etc.).

Além dos aspectos assinalados anteriormente, Santos (2018) destaca a neutralidade como um elemento central na perspectiva das Epistemologias do Norte. De acordo com o sociólogo, em decorrência da separação total entre o sujeito e o objeto, o conhecimento, nesse paradigma, passa a ser compreendido de forma objetiva e, conseqüentemente, é considerado neutro. A partir dessa explicação, percebe-se que não há, nas Epistemologias do Norte, espaço para a subjetividade e para a negociação de sentidos.

Tendo em vista a explicação prévia a respeito das Epistemologias do Norte, Santos (2018) destaca duas características que considera nebulosas em tal perspectiva, quais sejam: 1) trata-se de uma noção que não se interessa pelos princípios básicos ou pelos fins últimos da vida, mas pela transformação do mundo a partir de parâmetros capitalistas, colonialistas e patriarcais (o sociólogo explica, inclusive, sobre o momento histórico em que essas três formas de dominação acabam convergindo, o qual coincide, também, com o período em que a ciência se transforma em uma força produtiva a serviço do desenvolvimento capitalista, a saber, a primeira revolução industrial)¹⁴; 2) Ao

¹⁴ Neste momento da discussão, Santos (2018) faz uma longa digressão, explicando que esse modelo científico não deixou de ter, a seu tempo, algo de revolucionário, uma vez que partiu de uma classe em ascensão, isto é, a burguesia. De acordo com o autor, ao dominar o poder econômico, a burguesia terminou por dominar, também, o poder político, libertando-se, assim, pela via da ciência, das teias da dominação cultural, econômica e política impostas pela Teologia e pela Filosofia. Mais tarde, porém, essa força revolucionária acabou se convertendo em uma força reacionária, opondo-se, terminantemente, a

modificar o mundo a partir de parâmetros marcadamente eurocêntricos e/ou nortecêntricos, essa ideia acaba por excluir quem está fora dos centros hegemônicos de produção do conhecimento. Nesse sentido, não possibilita que determinadas pessoas e/ou grupos se apropriem desse conhecimento para, com isso, construir um mundo menos alheio a seus interesses e necessidades.

Após essa breve discussão sobre as principais características das Epistemologias do Norte, destaco, a seguir, um conceito central na obra de Santos (2018), a saber, a noção de epistemicídio. De acordo com o autor, tal conceito está relacionado à:

[...] destruição de outros conhecimentos que existiam nas colônias. Muitas vezes, esta destruição esteve associada à eliminação dos grupos sociais que detinham esse conhecimento, isto é, ao genocídio. Por exemplo, os povos que habitavam os espaços colonizados possuíam, obviamente, conhecimentos que usavam desde tempos imemoriais; alguns destes povos e saberes foram dizimados, outros sobrevivem até hoje (SANTOS, 2018, p. 36-37).

Conforme percebo, o conceito de epistemicídio (SANTOS, 2018) poderia ser ressignificado para os dias atuais. Manifesta-se, por exemplo, quando pesquisas bibliográficas levam em consideração, tão somente, publicações levantadas por meio de sites como o *Web of Science (WoS)*, cujos critérios de inclusão dos periódicos, recentemente, têm sido questionados (CHAVARRO; RÀFOLS; TANG, 2018). No estudo de Chavarro, Ràfols e Tang (2018), os pesquisadores identificam que, no caso específico do WoS, não é possível prever a inclusão de periódicos apenas por meio de critérios universalistas (padrões editoriais e impacto científico do periódico, por exemplo), uma vez que variáveis como o país, a disciplina e o idioma do periódico interferem fortemente nessa decisão. Nesse sentido, os autores entendem que “[...] o uso do WoS como ferramenta universalista para avaliação de pesquisas pode prejudicar a ciência publicada em periódicos com padrões editoriais adequados e mérito científico” (CHAVARRO; RÀFOLS; TANG, 2018, p. 1, minha tradução¹⁵).

Outro caso aparente de epistemicídio é quando pesquisas no campo educacional não levam em consideração os saberes produzidos pelos/as educadores/as e pelos/as

qualquer forma de transformação do mundo que não estivesse pautada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Essa foi, inclusive, a primeira grande crítica direcionada à política do conhecimento que dá base às Epistemologias do Norte: apresenta-se como única forma de conhecimento rigoroso.

¹⁵ “(...) using WoS as a universalistic tool for research assessment can disadvantage science published in journals with adequate editorial standards and scientific merit” (CHAVARRO; RÀFOLS; TANG, 2018, p. 1).

educandos/as no cotidiano escolar ou, ainda, quando não oportuniza aos/as educadores/as e/ou educandos/as que produzam suas próprias pesquisas e/ou compartilhem os resultados de suas práticas por meio de publicações acadêmicas, seja pela falta de tempo e de condições de trabalho inadequadas, seja pela falta de espaço nas revistas acadêmicas e pelo pouco incentivo da universidade.

Nesse sentido, Santos (2016), em suas discussões sobre a universidade do século XXI, chama a atenção para dois modelos de conhecimento concorrentes no âmbito das instituições de ensino superior na atualidade: o conhecimento universitário e o conhecimento pluriversitário. Segundo o autor, o conhecimento universitário, cuja principal característica é a relativa indiferença e/ou descomprometimento com o desenvolvimento de pesquisas aplicadas à resolução de problemas sociais, atualmente tem sua hegemonia questionada por um outro tipo de conhecimento mais contextualizado e responsivo às demandas da sociedade contemporânea, isto é, o conhecimento pluriversitário.

Na opinião de Santos (2016), o princípio organizador do conhecimento pluriversitário é precisamente a sua possibilidade de aplicação para além dos muros da universidade, incluindo desde parcerias universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil, até parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, coletivos, grupos sociais especialmente vulneráveis, entre outros. Dessa forma, entendo que o presente trabalho, ao considerar um projeto de extensão que envolve tanto a formação de educadoras para a produção de um *LOOC* na perspectiva dos letramentos para a utopia quanto à oferta aberta e gratuita desse curso a estudantes de diferentes regiões do Brasil, está comprometido com conhecimento pluriversitário indicado por Santos (2016). É preciso ponderar, ainda, que o estudo leva em consideração o ponto de vista de educadoras e educandas quanto à participação no projeto em questão, o que reforça, ainda mais, esse ponto de vista.

Antes de passar à próxima seção deste trabalho, é importante salientar que a Linguística Aplicada também tem chamado a atenção para a necessidade de uma outra concepção de sujeito, a qual deverá levar em consideração as “Vozes do Sul” (MOITA-LOPES, 2006a)¹⁶. De acordo com Moita-Lopes (2006a), nessa perspectiva, o sujeito social é compreendido como fragmentado, heterogêneo, contraditório, fluido e aberto a

¹⁶ Para a discussão sobre as “Vozes do Sul”, Moita-Lopes (2006a) considera, entre outros autores, a perspectiva de Santos (2001; 2003; 2004).

revisões identitárias, em oposição ao sujeito homogêneo e essencializado da ciência moderna. O autor destaca, ainda, o papel das teorias feministas, *queer*, antirracistas, pós-coloniais e pós-modernistas no que diz respeito à desconstrução da noção de sujeito da ciência moderna. Tendo em vista esses comentários finais sobre a relação entre a LA e as “Vozes do Sul”, bem como sobre a noção de sujeito, dou seguimento à próxima seção da pesquisa.

2.1.1 Notas sobre a Linguística Aplicada tradicional

De acordo com Moita-Lopes (2006b), a Linguística Aplicada (LA) surgiu com o objetivo principal de aplicar teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras. Com o passar dos anos, no entanto, conforme explica o autor, os/as pesquisadores/as da área chegaram ao entendimento de que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira está sob contingências que nenhuma teoria linguística poderia explicar, como é o caso de aspectos psicológicos e sociais envolvidos em uma aula de línguas. Nesse sentido, esses/as pesquisadores/as passaram a argumentar, progressivamente, em favor de um arcabouço teórico interdisciplinar¹⁷ (MOITA-LOPES, 2006b).

Para Rajagopalan (2003), o nascimento da Linguística Aplicada à sombra da Linguística não é apenas compreensível, mas também justificável do ponto de vista estratégico. Na opinião do autor, quando se leva em consideração a influência de uma tradição acadêmica essencialmente positivista, na qual o conhecimento teórico costuma ser priorizado em relação a possíveis aplicações do conhecimento, entende-se mais facilmente por que os primeiros linguistas aplicados tenham buscado respaldo na Linguística para realizar suas pesquisas. É preciso considerar que, naquele período, a Linguística já estava consolidada como ciência, inclusive com generosos investimentos para pesquisas voltadas ao estudo da linguagem (RAJAGOPALAN, 2003).

Conforme Leffa (1988), durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o exército estadunidense precisou de pessoas com proficiência em diversas línguas estrangeiras e não as encontrou, teve que desenvolver estratégias para que seus soldados pudessem aprendê-las no menor período de tempo possível. Nesse sentido,

¹⁷ Nas últimas décadas, autores como Leffa (2006a) têm defendido a ideia da transdisciplinaridade no ensino de línguas. Para compreender melhor as diferenças entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, recomendo o trabalho em questão.

não poupou esforços: contratou linguistas e falantes nativos, restringiu o número de alunos por turma e aumentou o tempo de estudo da língua estrangeira (LEFFA, 1988).

De acordo com Leffa (1988), foi a partir do período em questão que o ensino de línguas começou a adquirir o *status* de ciência, principalmente devido ao envolvimento de linguistas no projeto do exército. Além disso, o autor destaca que o método¹⁸ desenvolvido pelo exército foi refinado e, mais tarde, deu origem ao chamado Método Audiolingual. À época, o sucesso desse método foi tão expressivo que despertou o interesse das universidades e, posteriormente, das escolas secundárias, provocando um grande aumento no número de matrículas (LEFFA, 1988).

Nas décadas seguintes, o interesse de países como os Estados Unidos por pesquisas no campo (aplicado) da linguagem persistiu, em grande parte devido à esperança de que esses trabalhos pudessem contribuir com os interesses estratégico-militares do país (RAJAGOPALAN, 2003). Nas décadas de 1960 e 1970, de acordo com Rajagopalan (2003), era comum que os/as autores/as registrassem agradecimentos à Marinha dos Estados Unidos e a outros órgãos governamentais que pouco ou nada tinham a ver com a área. A esse respeito, comenta o autor:

Quem confessa estranhar tais relações entre o progresso da ciência e os interesses do Estado está apenas se revelando um tanto ingênuo a respeito do trabalho científico e dos motivos que levam os órgãos financiadores de pesquisa a apoiarem este e não aquele projeto (RAJAGOPALAN, 2003, p. 78).

Ao longo dessas três décadas, a LA buscou sua autonomia, alcançando-a sobretudo a partir dos anos 1980, quando ficou evidente que as pesquisas nesse campo contemplavam uma série de questões que escapavam ao escopo da disciplina de referência. Tendo em vista o desgaste que a Linguística tem experimentado desde a década em questão, Rajagopalan (2003) chega a argumentar, inclusive, que a LA pode ter a tarefa histórica de reanimar a “disciplina mãe”. Na opinião do autor, existem indícios de que esse movimento já esteja acontecendo.

Cumprido destacar, a modo de fechamento da presente seção, que apesar de ter feito menção a métodos como o Audiolingual, não é meu objetivo, neste trabalho, tratar da distinção entre método e abordagem, tampouco apresentar uma retrospectiva a

¹⁸ Neste trabalho, entendo o conceito de método como um conjunto de prescrições desenvolvidas por pesquisadores/as da área de línguas e disponibilizadas a professores/as desse campo (KUMARAVADIVELU, 2006; LEFFA, 2012).

respeito dos principais métodos e suas respectivas características. Acredito que tais aspectos já tenham sido suficientemente debatidos em pesquisas prévias no âmbito do ensino de línguas (LEFFA, 1988; 2012; ABADÍA, 2000; PAIVA, 2005). Minha intenção, nesta etapa do trabalho, é apresentar uma breve contextualização sobre a origem da LA, bem como dos interesses por trás desse campo durante as três primeiras décadas após o seu surgimento. Entendo que essa exposição é necessária para que se compreenda as discussões propostas a seguir, sobre a perspectiva do pós-método e da Linguística Aplicada transgressiva.

2.1.2 Pós-método e Linguística Aplicada transgressiva

Nas últimas décadas, a LA e o ensino de línguas têm passado por inúmeras transformações, sendo algumas delas mais perceptíveis, de acordo com Kumaravadivelu (2006). O autor destaca três mudanças em curso para discutir com mais profundidade, a saber: 1) do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT); 2) da pedagogia baseada no método à pedagogia do pós-método; e 3) da descoberta sistêmica ao discurso crítico.

Com relação ao primeiro aspecto, Kumaravadivelu (2006) chama a atenção para o fato de que propostas que ocuparam uma posição de destaque a partir da década 1980, como é o caso do ECL e, mais tarde, do ELBT, parecem estar perdendo força nos últimos anos. De acordo com o autor, o gradativo arrefecimento dessas duas propostas pode estar associado a alguns fatores que discuto a seguir.

No que se refere ao ECL, Kumaravadivelu (2006) explica que algumas pesquisas têm lançado sérias dúvidas quanto à eficácia dessa proposta, especialmente no que diz respeito a seus três fatores de implementação, isto é: 1) autenticidade: faz referência à afirmação de que as práticas do ECL promovem o comprometimento com a negociação, a interpretação e a expressão na sala de aula de línguas; 2) aceitabilidade: diz respeito à ideia de que o ECL marcou um passo revolucionário na história do ensino de línguas; e 3) adaptabilidade: relaciona-se à compreensão de que os princípios e práticas do ECL podem ser adaptadas a diferentes realidades de ensino de línguas ao redor do mundo e ao longo do tempo.

Para Kumaravadivelu (2006), os proponentes do ECL fizeram afirmações bastante ousadas a respeito desses três fatores. Levando em consideração uma série de

relatórios que apontam potenciais inconsistências do ECL, especialmente no que diz respeito à aceitabilidade, o autor argumenta que tal proposta pode não contemplar especificidades linguísticas, educacionais, sociais, culturais e políticas de cada região. O resultado disso, de acordo com o autor, “[...] tem sido uma gradual erosão de sua popularidade, abrindo caminho para um interesse renovado no ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), o qual, para alguns, é apenas o ECL com outro nome” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 64, minha tradução¹⁹).

No que tange ao ELBT, Kumaravadivelu (2006) chama a atenção para a existência de diferentes entendimentos acerca dessa proposta, incluindo desde perspectivas com foco na forma até orientações que enfatizam a função. Segundo o autor, existem, também, tendências que defendem a alternância de atenção entre forma e função, assim como outras cuja compreensão é de que a forma deve receber atenção apenas quando for necessária à realização de uma atividade comunicativa e/ou à negociação de significados entre os/as estudantes (KUMARAVADIVELU, 2006).

Também no que se refere ao ELBT, Kumaravadivelu (2006) defende que uma tarefa pode ser realizada a partir de diferentes caminhos metodológicos, portanto, não há como associar tal proposta a um método específico. Além disso, o pesquisador indica, com base em um estudo prévio de sua própria autoria, que as tarefas na perspectiva do ELBT podem estar centradas na linguagem, no aluno ou na aprendizagem.

Do meu ponto de vista, grande parte das problematizações apresentadas por Kumaravadivelu (2006) fazem sentido. Não se trata de desprezar os avanços que o ECL e o ELBT trouxeram para a área, mas de compreender que nenhum método ou abordagem teria condições de oferecer soluções universais para o ensino de línguas. É preciso considerar, por exemplo, que o/a professor/a de línguas estrangeiras, em determinados contextos, irá se deparar com turmas superlotadas, alunos/as com timidez e/ou baixa autoestima quanto à aprendizagem da língua estrangeira, entre outros aspectos que dificultam o desenvolvimento de atividades comunicativas e/ou baseadas em tarefas. Em contextos desse tipo, o/a professor/a pode alternar entre atividades com base em diferentes métodos e/ou abordagens, além de considerar *insights* e contribuições advindas de outras perspectivas teórico-metodológicas – a perspectiva dos

¹⁹ “(...) has been a gradual erosion of its popularity, paving way for a renewed interest in task-based language teaching (TBLT), which, according to some, is just CLT by another name” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 64).

letramentos críticos, por exemplo – e/ou de suas próprias teorizações sobre o contexto em que está inserido. A respeito das relações entre pós-método e letramentos críticos²⁰, discute Jordão (2015):

A "igreja aberta" do LC permite que cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento - não existe um método específico, um determinado receituário, um conjunto de procedimentos recomendado pelo LC: essa visão de mundo funda-se no profundo respeito aos conhecimentos locais e portanto adentra a perspectiva do pós-método, uma perspectiva em que o trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar (o que nos oferecem por exemplo os documentos oficiais como as OCEM) dentro do que Kumaravadivelu (2001, 2006) chamou de "pedagogia do pós- método" (JORDÃO, 2015, p. 205).

Na realidade, Prabhu (1990), há décadas atrás, já defendia a ideia de que não existe um método de ensino "melhor" ou "pior", chamando a atenção para o fato de que, mais importante do que a busca por um método ideal, é o senso de plausibilidade dos/as educadores/as, isto é, a capacidade de refletir sobre qual método tende a funcionar melhor para seus respectivos contextos. A pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), no entanto, parece ir um pouco além, no sentido de que atribui um lugar de destaque à autonomia e à agência do/a professor/a. Dessa forma, o/a educador/a, não precisará ficar subordinado a nenhum método, tendo condições de, a partir de especificidades e demandas locais, desenvolver sua própria proposta de ensino, tomando decisões sobre o que ensinar, por que ensinar, como ensinar, quais materiais e/ou tecnologias utilizar, entre outros aspectos.

Após a discussão a respeito da transição do ECL para o ELBT, bem como sobre possíveis limitações dessas duas propostas, Kumaravadivelu (2006) discute uma segunda mudança em curso no ensino de línguas, a saber, a transição gradual de uma pedagogia do método para uma pedagogia do pós-método. É importante que se tenha entendido, até o presente momento, que a principal crítica aos métodos é que eles são pensados com base em conceitos idealizados para contextos também idealizados (KUMARAVADIVELU, 2003). Embora Kumaravadivelu (2006) tenha discutido apenas duas propostas mais recentes – isto é, o ECL e o ELBT –, Leffa (2012) explica que o passado do ensino de línguas é caracterizado:

²⁰ A perspectiva dos letramentos críticos será retomada, com maior profundidade, em etapas posteriores do trabalho.

[...] pela busca do método certo, o que paradoxalmente levou a uma proliferação desenfreada de diferentes métodos, cada um defendendo uma solução universal para o ensino de línguas, de modo que o mesmo método deveria funcionar para todos em todos os tempos e lugares – independentemente do professor que o aplicasse (LEFFA, 2012, p. 391).

Assim, a proposta de pós-método surge como uma alternativa ao método, tendo em vista que seu traço distintivo é que “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.69, minha tradução²¹). Nesse sentido, a transição de uma condição à outra pode ser resumida da seguinte forma: “Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método. Tudo aponta para sua autonomia” (LEFFA, 2012, p. 402).

Kumaravadivelu (2006) destaca, ainda, três princípios operacionais que orientam a pedagogia do pós-método, a saber: 1) particularidade: faz referência ao desenvolvimento de uma pedagogia sensível às especificidades de cada contexto, incluindo aspectos linguísticos, sociais, culturais e políticos; 2) praticidade: diz respeito à superação de dicotomias do tipo “professor/a” *versus* “pesquisador/a”, tendo em vista que o/a professor/a é capaz de teorizar sobre a própria prática e de praticar o que teoriza; e 3) possibilidade: relaciona-se à possibilidade de canalizar a consciência sociopolítica dos/as educandos/as para a formação da identidade e para a transformação social. Da minha perspectiva, esses três princípios, quando observados, devem assegurar uma prática educativa ao encontro das “Vozes do Sul”, sobre as quais discuti em etapas anteriores do trabalho.

Na opinião de Kumaravadivelu (2006), é possível observar, ainda, uma terceira mudança no ensino de línguas, a qual está relacionada ao que o autor designa como “virada crítica”. Essa mudança, de acordo com o pesquisador, teve início durante a década de 1990, podendo ser descrita da seguinte forma:

Simplificando, a virada crítica é sobre conectar a palavra com o mundo. É sobre reconhecer a linguagem como ideologia, não apenas como sistema. É sobre estender o espaço educacional para a dinâmica social, cultural e política de uso da linguagem, não apenas limitando esse uso aos domínios fonológico, sintático e pragmático da língua. É sobre perceber que aprender e ensinar essa linguagem é mais do que aprender e ensinar línguas. É sobre a criação de formas culturais e conhecimentos que buscam dar significado às experiências

²¹ “Any actual postmethod pedagogy has to be constructed by teachers themselves by taking into consideration linguistic, social, cultural, and political particularities” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.69).

vividas por professores e alunos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 70, minha tradução²²).

Conforme Kumaravadivelu (2006), uma consequência dessa virada foi o acelerado e expressivo aumento no volume de trabalhos com um viés crítico, incluindo temas como linguagem e identidade, abordagens críticas para o ensino de línguas, educação linguística e gênero, questões étnico-raciais e ensino de línguas, entre outros. Segundo o autor, esse volume de trabalhos acabou dando corpo ao campo investigativo que os/as pesquisadores/as têm designado como Linguística Aplicada Crítica (LAC) (a esse respeito, ver, por exemplo, PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003).

Segundo Pennycook (2006), em pesquisas anteriores (PENNYCOOK, 2001), quando indicou alternativas para a realização de um trabalho sob a rubrica da LAC, sua intenção não foi definir uma disciplina ou corpo fixo de conhecimento, mas pensar o campo como uma espécie de práxis em movimento. A fim de desenvolver melhor essa ideia, o autor propõe uma visão transgressiva do campo, a qual, segundo ele, não deve ser entendida como um novo tipo de conhecimento interdisciplinar, mas como “[...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Para introduzir sua proposta de uma LA transgressiva, Pennycook (2006) rebate algumas afirmações capciosas a respeito da LAC, apontando quatro hipocrisias da LA tradicional. Em resumo, essas quatro hipocrisias indicam a fragilidade dos argumentos que reivindicam uma suposta neutralidade do campo, sugerindo que a LA tradicional tem demonstrado, antes de qualquer coisa, “[...] inabilidade ou má vontade de dar conta de questões significativas atuais” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Em seguida, Pennycook (2006) explica, com base na filosofia de Fanon e Foucault, que a LA transgressiva deve levar em consideração complexas e multifacetadas dinâmicas do poder, bem como manter “[...] um ceticismo constante em relação a conceitos e modos de pensamento que nos são próximos” (PENNYCOOK, 2006, p. 71). Nesse sentido, a partir da pesquisa de Janks (2000) sobre letramentos críticos, pondera que a LA transgressiva deve dar atenção a inter-relação conflitante

²² “Simply put, the critical turn is about connecting the word with the world. It is about recognizing language as ideology, not just as system. It is about extending the educational space to the social, cultural, and political dynamics of language use, not just limiting it to the phonological, syntactic, and pragmatic domains of language usage. It is about realizing that language learning and teaching is more than learning and teaching language. It is about creating the cultural forms and interested knowledge that give meaning to the lived experiences of teachers and learners” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 70).

entre quatro aspectos fundamentais: 1) domínio: diz respeito aos efeitos contingentes e contextuais do poder; 2) disparidade: refere-se à desigualdade e à demanda por acesso; 3) diferença: alude ao comprometimento com a diversidade; e 4) desejo: concerne à relação entre identidade e agência (PENNYCOOK, 2006).

De acordo com Pennycook (2006), a LA transgressiva considera, ainda, as implicações das três viradas descritas a seguir: 1) linguística: refere-se à reflexividade na construção do conhecimento e ao papel do discurso na constituição de um sujeito múltiplo e conflitante; 2) somática: diz respeito à dimensão corpórea do sujeito e ao lugar do corpo na ordem social – a corporeidade da diferença, nas palavras de Pennycook (2006); e 3) performativa: está relacionada à compreensão de que as identidades são formadas a partir de *performances* linguísticas e corporificadas.

Como é possível observar, a “virada linguística”, na perspectiva Pennycook (2006), revela certa similaridade com a ideia de “virada crítica”, segundo a proposta de Kumaravadivelu (2006). Nesse sentido, é possível que essas duas designações façam referência ao mesmo fenômeno, a saber, uma mudança radical de paradigma com relação à concepção de linguagem predominante até o período em questão.

Para finalizar a presente seção, cabe destacar que a proposta de Pennycook (2006) está baseada em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade, o que significa dizer que seu principal compromisso é “[...] transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não apenas entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). A noção de transgressão, conforme ficará evidente em etapas posteriores do presente trabalho, é central para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1.3 Letramentos críticos

De acordo com Soares (2004), a noção de letramento surgiu em meados dos anos 1980, em sociedades distantes não apenas do ponto de vista geográfico, mas também socioeconômico e cultural, para “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (SOARES, 2004, p. 6). A respeito da noção de linguagem como prática social, explica Fairclough (2001):

Ver o uso da linguagem como prática social implica, em primeiro lugar, que esse uso é um modo de ação (Austin, 1962; Levinson, 1983) e, em segundo lugar, que ele é sempre um modo de ação socialmente e historicamente situado, numa relação dialética com outras facetas do "social" (seu "contexto social") – ele é formado socialmente, mas também forma socialmente, ou é constitutivo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 33).

Para Street (2014), ao contrário do que detratores/as dessa proposta possam sugerir, a concepção de letramento como prática social, também designada pelo autor como “modelo ideológico” do letramento, não pretende excluir aspectos técnicos e cognitivos da leitura e da escrita, mas compreendê-los como inexoravelmente relacionados a estruturas culturais e de poder. Na opinião do autor, é imprescindível entender “[...] o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas sociais diferentes” (STREET, 2014, p. 161).

Na proposta de Street (2014), concepções de letramento cuja ênfase recai sobre aspectos técnicos da leitura e da escrita – como decodificação, correspondência entre som e forma e dificuldades de leitura –, em contrapartida, podem ser relacionadas ao que o autor designa como “modelo autônomo” de letramento, na medida em que reivindicam certa autonomia do sistema de escrita quanto a aspectos sociais e culturais, incluindo questões de ideologia e poder.

Segundo o autor, sua intenção, quando postulou os modelos “ideológico” e “autônomo”, não era criar uma dicotomia no campo²³, inclusive porque, para ele, todos os modelos de letramento podem ser concebidos como um arcabouço ideológico, até mesmo aqueles que, na superfície, possam parecer neutros ou imparciais. Assim, o autor atribui a responsabilidade dessa dicotomia a pesquisas que apostam em uma visão autônoma do letramento (STREET, 2014).

Outro aspecto importante da obra de Street (2014) diz respeito à distinção entre as noções de eventos de letramento e práticas de letramento. Enquanto a primeira faz referência a qualquer situação em que um fragmento escrito forma parte da interação e dos processos interpretativos dos participantes (HEATH, 1982), a segunda diz respeito ao “[...] nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita” (STREET, 2014, p. 147). A noção de práticas de letramento, portanto, relaciona-se a “[...] um conceito mais

²³ Acredito que a distinção entre os modelos “ideológico” e “autônomo” (STREET, 2014) possa ser explicada, em grande medida, devido à uma particularidade da língua inglesa: o termo *literacy* pode designar dois aspectos que, no Brasil, a depender do/a autor/a, tendem a ser tratados de forma separada (alfabetização e letramento).

amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 174).

Tendo em vista a explicação prévia sobre o conceito de letramento, é importante discutir de que forma a noção de crítica é vista no presente trabalho. Cassany e Castellà (2010) salientam que as revisões históricas atribuem aos filósofos da Escola de Frankfurt a conceitualização moderna desse termo, a partir dos anos vinte do século passado. De fato, considero que a definição de Horkheimer (1974), um dos expoentes máximos da Teoria Crítica, represente um bom ponto de partida para pensar conceito em questão:

[...] o esforço intelectual, e em última análise prático, por não aceitar sem reflexão e por simples hábito as ideias, os modos de atuar e as relações sociais dominantes; o esforço por harmonizar, entre si e com as ideias e metas da época, os setores afastados da vida social; por deduzi-los geneticamente; por separar um do outro o fenômeno e a essência; por investigar os fundamentos das coisas, em uma palavra: por conhecê-las de maneira efetivamente real (HORKHEIMER, 1974, p. 287-288).

Na citação apresentada, é possível observar que a noção de crítica aparece associada à dissolução de dicotomias do tipo teoria/prática, bem como à inclusão de setores marginalizados e à adoção de uma postura de revisão constante com relação a ideias, modos de atuar e relações sociais dominantes. Em outras palavras, o conceito em questão faz referência à desnaturalização de modos dominantes de pensar e de agir em sociedade.

Com relação à noção de crítica, especificamente, no âmbito do letramento, tal contribuição tende a ser creditada, em um primeiro momento, ao pedagogo brasileiro Paulo Freire, como é possível observar no fragmento a seguir:

Dito conceito foi aplicado ao campo do letramento nos anos sessenta 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 libertação ou empoderamento dos indivíduos. Ao aprender a ler, os sujeitos obtêm poder (“empoderam-se”) e podem transformar a realidade injusta que os rodeia (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358, minha tradução²⁴, grifos dos autores).

²⁴ “Dicho concepto fue aplicado al campo de la literacidad en los años sesenta por el famoso pedagogo brasileño Paulo Freire, que formuló con claridad la idea de que los analfabetos son víctimas y no responsables de su condición, que la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir el status quo (la pedagogía de la opresión) y que el acceso a la literacidad puede ser una herramienta importante de liberación o empoderamiento de los individuos. Al aprender a leer, los sujetos

Embora Paulo Freire nunca tenha utilizado o termo “letramento” em suas obras²⁵, entendo, assim como Cassany e Castellà (2010), que é preciso reconhecer seu papel pioneiro no que diz respeito ao desenvolvimento de um método de alfabetização que enfatiza a relação entre linguagem e realidade, chamando a atenção, desse modo, para a impossibilidade de neutralidade desse processo (FREIRE, 1987). Nesse sentido, o autor é considerado um precursor no que diz respeito ao enquadramento crítico do letramento (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

De acordo com Street (2014), no que pese às inúmeras contribuições de Freire para o campo do letramento, haja vista sua enorme influência em campanhas e turmas de alfabetização ao redor do mundo, existem algumas limitações de tal abordagem que precisam ser levadas em consideração. O pesquisador destaca, com base na literatura, pelo menos dois aspectos do método Paulo Freire que requerem maior atenção, a saber: 1) por ser uma abordagem quase exclusivamente silábica, tende a dedicar-se, durante longos períodos, à compreensão de como as palavras são formadas, deixando em segundo plano o desenvolvimento de hábitos de leitura e de escrita a partir de práticas sociais de uso da linguagem; e 2) tendo em vista que as palavras-chave são selecionadas a partir da realidade sociocultural dos/as educandos/as, pode ser difícil, para o/a educador/a, saber quais palavras escolher e/ou o que elas realmente significam em um dado contexto. Além desses dois aspectos, Street (2014) destaca alguns outros que, do meu ponto de vista, parecem ter mais a ver com a incompreensão do método freireano do que propriamente com uma limitação dessa abordagem.

No âmbito dos letramentos, Cassany e Castellà (2010) observam a existência de três orientações com relação ao conceito de crítica, conforme apresento, resumidamente, no Quadro 1:

obtienen poder (se “empoderan”) y pueden transformar la realidad injusta que les rodea” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358).

²⁵ Mesmo na obra “Literacy: reading the word and the world”, a qual foi publicada, originalmente, em inglês, é possível observar que termo “literacy” é traduzido, nas edições brasileiras, como “alfabetização” (FREIRE; MACEDO, 2013).

Quadro 1 – Diferentes orientações com relação à noção de crítica no campo do letramento.

Orientação:	Principais características:
<p>Tradicional ou filológica: Segundo essa orientação, a noção de crítica está associada a níveis avançados de compreensão, os quais podem ser demonstrados por meio da interpretação canônica do texto e da assimilação dos propósitos do autor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Baseia-se no domínio do código; ● Sustenta que o significado está no texto; ● Compreende que há uma interpretação canônica do texto e que apenas leitores eruditos e/ou especializados podem alcançá-la; ● Busca descobrir a intenção original do autor, levando em consideração aspectos sociais e históricos de seu tempo; ● Postula que interpretações alternativas devem ser demonstradas – caso contrário, serão descartadas.
<p>Interpretativa ou psicológica: Nesta visão, a ideia de crítica está relacionada à capacidade de elaborar uma resposta pessoal ao texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Baseia-se em processos cognitivos; ● Sustenta que o significado é construído na transação entre o leitor e o texto; ● Compreende que, para interpretar o texto, o leitor mobiliza conhecimentos prévios e realiza inferências necessárias; ● Concebe que a construção de significado é um processo interno, mental e cognitivo, a partir do qual o leitor pode conectar e reelaborar informações; ● Admite que um mesmo texto pode apresentar diversas interpretações. ● Entende que cada leitor/a deve desenvolver sua compreensão particular do texto;
<p>Crítica: Nesta orientação, a noção de crítica pode variar de acordo com dois</p>	<p>Sociocultural:</p>

enfoques: 1) sociocultural: diz respeito à aceitação de que qualquer interpretação é relativa – incluindo a própria; 2) sociopolítica: faz referência à disposição para questionar e para transformar a sociedade. Mais detalhes sobre cada um desses enfoques são apresentados na coluna à direita.

- Baseia-se na conformação social do sentido do texto.
- Sustenta que o significado é construído em contextos histórica e socialmente situados.
- Enfatiza aspectos socioculturais.
- Prioriza a compreensão do mundo, isto é, sua diversidade e complexidade, os jogos de interesse que o conformam, entre outros aspectos.
- Chama a atenção para a necessidade de um olhar cuidadoso com relação aos discursos públicos que organizam e determinam ideologicamente as sociedades tecnológicas no contexto de um mundo globalizado.

Sociopolítica:

- Baseia-se na conformação social do sentido do texto.
- Sustenta que o significado é construído em contextos histórica e socialmente situados.
- Enfatiza aspectos sociopolíticos.
- Prioriza a transformação do mundo, sobretudo com relação às desigualdades e injustiças sociais.
- Entende que leitores/as e consumidores/as de textos estão sempre situados dentro de sistemas sociopolíticos.
- Concebe que qualquer produção textual-discursiva contribui para a perpetuação ou para a transformação da ordem social vigente (não existe neutralidade).

Por um lado, assim como Cassany e Castellà (2010), compreendo que, em certos casos, estabelecer uma distinção rigorosa entre diferentes concepções de crítica pode representar uma tarefa tão difícil quanto desnecessária, uma vez que, como ficará evidente a seguir, apesar de determinadas perspectivas parecerem inconciliáveis, frequentemente mantêm mais aspectos em comum do que podemos imaginar. Além disso, determinadas concepções podem ser ampliadas por outras e/ou encaradas de forma complementar, como é o caso das orientações sociocultural e sociopolítica, por exemplo (CASSANY; CASTELLÀ, 2010). Por outro lado, percebo que algumas propostas parecem mais distantes dos objetivos da presente pesquisa, como é o caso da orientação “tradicional ou filológica” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

Ainda quanto à noção de crítica, Pennycook (2006), em suas discussões sobre a Linguística Aplicada Transgressiva, distingue quatro significados possíveis para esse termo, a saber: 1) crítica no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; 2) crítica no sentido de ser socialmente relevante; 3) crítica no sentido de seguir a tradição neomarxista de pesquisa; e 4) crítica no sentido de adotar uma prática pós-moderna problematizadora.

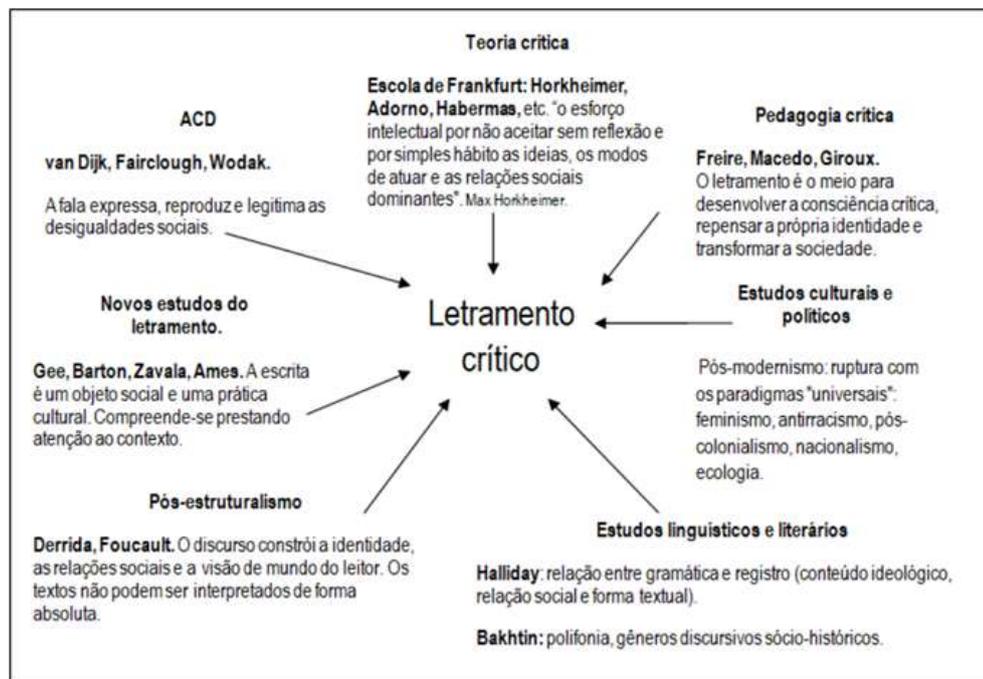
Da mesma forma que na discussão a respeito das concepções de crítica no campo do letramento (Quadro 1), entendo que os significados de crítica discutidos por Pennycook (2006) não necessariamente são excludentes. No caso deste estudo, a noção de crítica no sentido de “desenvolver distância crítica e objetividade” (PENNYCOOK, 2006, p. 67) é a única que parece mais distante dos desígnios da pesquisa, tendo em vista que a subjetividade constitui um elemento fundamental para o seu desenvolvimento.

No âmbito deste estudo, o mais adequado talvez seja conceber a noção de crítica como um sinônimo transgressão, no sentido de “[...] atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa” (PENNYCOOK, 2006, p. 76). Em outras palavras, o conceito de transgressão, nesse contexto, diz respeito à necessidade de:

[...] ter instrumentos políticos e epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais [...] não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Levando em consideração a complexidade de fatores envolvidos no processo de construção de sentidos, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica²⁶, parece-me improvável que uma única disciplina como a Pedagogia Crítica, cujas principais limitações no que tange ao letramento foram discutidas anteriormente, pudesse dar conta deste fenômeno que, de agora em diante, designarei apenas como letramentos críticos. Assim, conforme assinalam Cassany e Castellà (2010), é possível identificar, nas raízes desse conceito, aportes de diversas áreas, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Raízes dos Letramentos Críticos, segundo Cassany e Castellà²⁷



Fonte: Cassany e Castellà (2010, p. 358, minha tradução²⁸).

A respeito do quadro apresentado (Figura 1), caberiam algumas notas sobre disciplinas e/ou correntes de pensamento que, pelo menos em uma primeira impressão, possam parecer inconciliáveis, como é o caso da Pedagogia Crítica e do Pós-estruturalismo. Sobre essa questão, pensadores/as como Giroux (1998), McLaren e

²⁶ Em inglês, emprega-se o termo *meaning-making* e *critical meaning-making* para designar, respectivamente, construção de sentidos e construção crítica de sentidos. Neste trabalho, interesse-me, especialmente, pela segunda noção.

²⁷ Embora não seja o foco da presente pesquisa, no lugar do termo pós-colonialismo, gostaria de privilegiar, neste estudo, a noção de decolonialidade. De forma resumida, tal noção diz respeito ao esforço por "(...) transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade" (WALSH, 2009, p. 27).

²⁸ Para ter acesso ao quadro em espanhol, recomendo a leitura do original.

Silva (1998) e hooks²⁹ (1998), no livro “Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação”, apresentam relevantes discussões sobre como alguns aspectos da obra de Freire – um dos expoentes máximos da Pedagogia Crítica – podem revelar certa similaridade com determinadas correntes pós-estruturalistas, incluindo o pós-modernismo. Esses/as autores/as chamam a atenção, ainda, para o fato de que alguns elementos da perspectiva freireana podem ser apropriados e/ou expandidos pelo que designam como pensamento crítico pós-moderno.

Uma metáfora interessante a respeito desse tópico é apresentada por hooks (1998), quando argumenta que a própria pedagogia crítica convida a interrogar criticamente suas lacunas, como é o caso linguagem sexista. Nesse sentido, de acordo com a pensadora, podemos estabelecer uma analogia entre o trabalho de Freire e a forma como pessoas de diferentes países se relacionam com a água. Em países ditos de “Primeiro Mundo”, por exemplo, onde é mais comum o desperdício de recursos, ao menor sinal de impureza na água, as pessoas não hesitam em descartá-la, comenta hooks (1998). Em outras regiões do mundo, onde há escassez de água, a tendência é que as pessoas removam essas pequenas impurezas e, em seguida, matem a própria sede. Assim, de acordo com a autora, apesar das limitações na obra de Freire, o pedagogo foi extremamente importante ao longo de sua trajetória, conforme é possível observar na citação a seguir:

Eu cheguei a Freire sedenta, morrendo de sede (daquela forma que o colonizado, sujeito marginalizado, ainda incerto de como quebrar a barreira do *status quo*, deseja mudança, é desprovido – é sedento) e eu achei no trabalho dele (e no trabalho de Malcom X, Fanon, etc.) uma forma de satisfazer aquela sede. Ter um trabalho que promova a libertação de uma pessoa é um presente poderoso – não interessando se o presente é imperfeito (hooks, 1998, p. 124, grifos da autora).

Na citação de hooks (1998), é possível observar como a autora – uma pedagoga feminista interseccional de grande relevância para o pensamento crítico pós-moderno – , compreende a obra de Freire. Na perspectiva da autora, interrogar a obra do pedagogo criticamente não é o mesmo que rejeitá-la por completo. Em muitos aspectos, conforme destaca, o pensamento freireano foi – e continua sendo – absolutamente libertador.

²⁹ A grafia em letras minúsculas é uma opção da própria autora.

Para finalizar a discussão sobre disciplinas aparentemente inconciliáveis do quadro de Cassany e Castellà (2010), seria importante ter em mente, também, a explicação de Pennycook (2006) sobre as teorias 'pós', conforme registra o fragmento a seguir:

Um problema com a posição das teorias dos 'pós' é que embora elas tenham feito avançar nosso pensamento de forma útil em muitos domínios, permanecem atadas aos domínios além dos quais reivindicam ir: o pós-estruturalismo permanece atado em alguns níveis à linguística estrutural; o pós-modernismo sempre se debateu com suas relações com o modernismo; o pós-colonialismo, apesar dos muitos embates sobre sua relação verdadeira com o colonialismo, carrega insinuações de um 'depois', o que, entre outros fatores, leva ao risco de obscurecer a natureza contínua das relações coloniais. É como se esses posicionamentos teóricos avançassem sempre olhando para trás, marchando para o futuro com os olhos firmemente voltados para o passado. O "pós" sempre parece atar o pós-colonial irremissivelmente ao colonial, o pós-estrutural ao estrutural e o pós-moderno ao moderno. Um movimento para examinar as teorias "trans" em vez das "pós" muda a relação de um domínio temporal para um domínio mais espacial de tempo para movimento —, mudando a dependência de uma série anterior de paradigmas teóricos (modernismo, estruturalismo, colonialismo) para um conjunto mais diverso de teorias. Esse deslocamento do temporal para o espacial é importante para uma mudança na direção de compreender a globalização, movimento, fluxos e ligações (PENNYCOOK, 2006, p. 76).

Tendo em vista a explicação de Pennycook (2006) sobre as teorias 'pós', compreendo que cada disciplina do quadro de Cassany e Castellà (2010) contribuiu, a seu tempo e a seu modo, para a perspectiva dos letramentos críticos, de forma que prefiro encará-las sob a óptica da complementação e/ou da expansão, no lugar de considerar sua ruptura e/ou substituição total e definitiva. Em outras palavras, estou de acordo com o autor quando afirma que as teorias 'pós' permanecem associadas, em muitos aspectos, “[...] aos domínios além dos quais reivindicam ir” (PENNYCOOK, 2006, p. 76).

Isso não significa dizer, obviamente, que a proposta de letramentos para a utopia que pretendo desenvolver no presente trabalho ficará restrita às disciplinas do quadro de Cassany e Castellà (2010), muito pelo contrário: não espero que a proposta em questão seja entendida de forma rígida ou estanque, mas em constante processo de revisão, reformulação e, até mesmo, de ampliação. No caso específico desta pesquisa, minha intenção é ir um pouco além da proposta de Cassany e Castellà (2010), não apenas no sentido de associar o viés dos letramentos críticos às noções de transgressão e de utopia, mas também de adotar uma postura política e epistemológica antidisciplinar e transgressiva (PENNYCOOK, 2006).

Em outras palavras, não se trata de proposta de letramento interdisciplinar, no sentido de ter em mente a “[...] interação entre as diferentes disciplinas que estudam um determinado objeto” (LEFFA, 2006a, p. 41), como parece sugerir, pelo menos do ponto de vista gráfico, o quadro de Cassany e Castellà (2010). Não é meu interesse, também, assumir uma abordagem transdisciplinar, partindo de um objeto para, então, buscar um arcabouço teórico composto por diversas teorias que ajudem a compreendê-lo (LEFFA, 2006a). Embora simpatize muito com a ideia da transdisciplinaridade, reforço que a proposta de letramento que pretendo desenvolver neste trabalho parece ir um pouco além, no sentido de operar com a ideia de antidisciplina ou conhecimento transgressivo (PENNYCOOK, 2006), conforme discutido em etapas anteriores do estudo.

Assumir uma postura transgressiva de letramento pressupõe a habilidade de transitar, com certa fluidez, por diferentes territórios, muitas vezes pensando e agindo fora dos limites do “autorizado”. Esse trânsito significa, por um lado, que não se está preso a um só lugar, mas, por outro, que não se pertence a lugar nenhum. Essa pode ser, ao mesmo tempo, uma vantagem e uma desvantagem do trabalho em uma perspectiva transgressiva.

Do ponto de vista objetivo, isso quer dizer que algumas problematizações realizadas no âmbito deste trabalho pressupõem certo conhecimento das perspectivas que estão sendo discutidas, uma vez que não será possível tratar, com tanta profundidade, de todas as disciplinas que constam na Figura 1, tampouco de outras noções que, da minha perspectiva, poderiam ser acrescentadas à noção de letramentos críticos. Nesse sentido, além de aspectos que, direta ou indiretamente, foram discutidos ao longo desta seção e do trabalho em geral, destacarei apenas alguns pontos que parecem fundamentais para o contexto da presente pesquisa.

Das disciplinas relacionadas na Figura 1, seria importante destacar, por exemplo, no âmbito dos novos estudos do letramento, a ideia de multiletramentos (CADZEN *et al.*, 1996). A ênfase dessa proposta recai sobre as rápidas e expressivas transformações das sociedades globalizadas, especialmente no sentido de examinar de que forma as inovações tecnológicas têm afetado o modo como as pessoas constroem sentidos. Nesse contexto, os autores do *New London Group* (doravante *NLG*) destacam, por exemplo, a “[...] crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de sentidos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio,

ao espacial, ao comportamental e assim por diante” (CADZEN *et al.*, 2021, p. 19)³⁰. A proposta de multiletramentos instaura, ainda, uma preocupação quanto à necessidade das pessoas lidarem com as diferenças linguísticas e culturais, sobretudo no âmbito da nova ordem social, institucional e global emergente.

De acordo com o *NLG*, a pedagogia dos multiletramentos apresenta quatro elementos que podem ser levados em consideração em práticas pedagógicas nessa perspectiva. Esses elementos, de acordo com os autores, não devem ser entendidos como estágios, uma vez que, em determinados momentos, poderá haver destaque para um ou para outro, ou ainda serem considerados de forma concomitante. Apresento, a seguir, uma definição resumida de cada um desses elementos: 1) prática situada: diz respeito à imersão em experiências significativas, não apenas no sentido de levar em consideração o universo estudantil, mas também de simular situações úteis para a vida pública e profissional dos/as estudantes; 2) instrução aberta: refere-se à descrição e à interpretação dos elementos de *Design* de diferentes modos de significação, levando em consideração o uso explícito de metalinguagens; 3) enquadramento crítico: está relacionado à compreensão crítica de como os significados são produzidos em um contexto social e cultural específico; e 4) prática transformada: faz referência à transferência das práticas de construção de sentidos, no sentido de colocar os significados transformados para funcionar em outros contextos sociais e culturais.

De acordo com Rojo (2012), devido à pressão de um forte movimento reacionário que atua nos EUA e na Comunidade Europeia, os autores do *NLG* acabaram retrocedendo com relação à proposição desses quatro elementos, substituindo-os por uma proposta mais tradicional com a qual trabalhavam *a priori*. Essa situação remete ao momento atual pelo qual atravessa o Brasil, onde grupos conservadores, conforme expliquei em etapas anteriores do presente trabalho, constroem educadores/as e violam o princípio constitucional da liberdade de cátedra.

É importante destacar que, passados mais de 25 anos desde a publicação do manifesto dos multiletramentos (CADZEN *et al.*, 2021), autores/as como Cope e Kalantzis (2023) revisitam algumas das discussões levantadas no documento em questão, tendo em vista que, de acordo eles/as, apesar dos inúmeros avanços

³⁰ A citação de Cadzen *et al.* (2021) diz respeito à tradução do manifesto para o português brasileiro. Apresento, a seguir, o fragmento do original em inglês: “(...) to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on” (CADZEN *et al.*, 1996, p. 64).

tecnológicos e das expressivas mudanças quanto aos diferentes modos de construção de sentidos desde aquela época, alguns problemas ainda persistem, como é o caso das desigualdades educacionais e sociais. Dessa forma, os/as pesquisadores/as reafirmam o seu compromisso com a justiça social, atualizando a proposta dos multiletramentos segundo as demandas da sociedade contemporânea. Entre outros aspectos, Cope e Kalantzis (2023) adicionam, à proposta original dos multiletramentos, a noção de “gramática transposicional”, por meio da qual buscam associar formas (aspecto material do significado, incluindo linguagem escrita, imagem, objeto, corpo, som, fala etc.) a suas potenciais funções (sentidos construídos a partir das formas materiais anteriormete descritas). Os/as autores/as ilustram essa associação a partir de ações como apontar para pessoas e/ou objetos (referência), executar determinadas ações no mundo (agência), entre outras possibilidades.

Da minha perspectiva, a noção de “gramática transposicional”, de Cope e Kalantzis (2023), amplia e complexifica a noção de multimodalidade dos multiletramentos (CADZEN *et al.*, 2021). Para Kress (2010, p. 22), esse conceito diz respeito a “[...] representações em vários modos, cada um escolhido a partir de aspectos retóricos para seus potenciais comunicacionais”³¹. Segundo o autor, uma teoria da comunicação precisa levar em consideração três preocupações principais. A primeira diz respeito à “[...] interação social e [a]o intercâmbio em torno do significado, orientado para os processos de fazer e refazer o significado através da criação de signos – simples ou complexos – em representação” (KRESS, 2010, P. 34, minha tradução³²). A segunda está relacionada aos recursos para criar sentidos, isto é, aos seus modos e possibilidades. A terceira, finalmente, refere-se às condições e meios de divulgação de sentidos.

De forma análoga à proposta de Kress (2010), autores como Lemke (2010), no âmbito da semiótica social e da linguística sistêmico-funcional, desenvolvem a noção de letramento metamidiático, cuja premissa principal é que “Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático” (LEMKE, 2010, p. 456). Segundo a proposta desse autor, a construção do significado costuma ocorrer de dois

³¹ “(...) representations in many modes, each chosen from rhetorical aspects for its communicational potentials” (KRESS, 2010, P. 34).

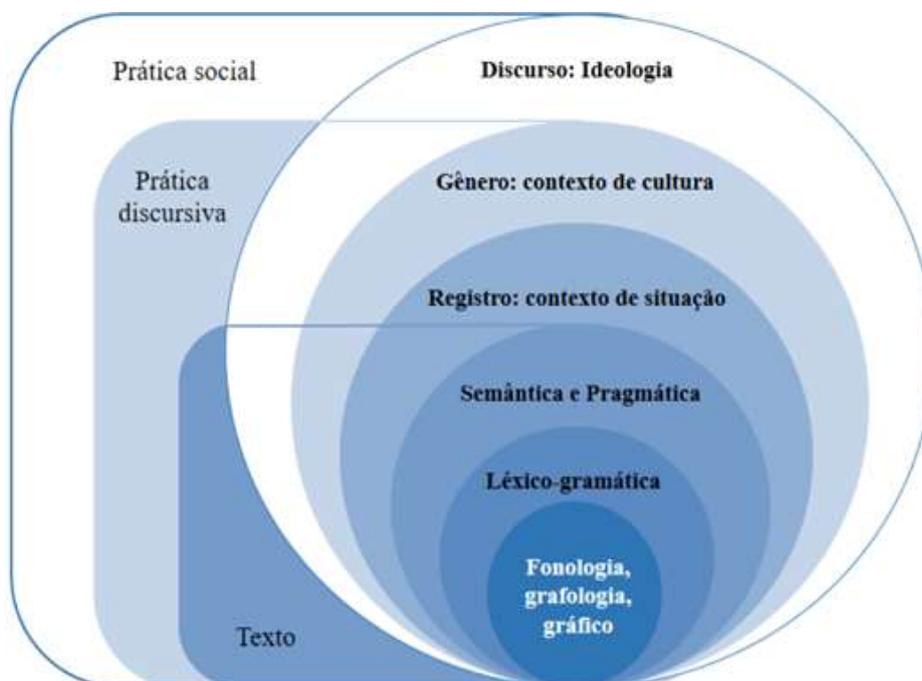
³² “(...) social interaction and interchange around meaning, oriented to the processes of making and remaking meaning through the making of signs – simple or complex – in representation (KRESS, 2010, P. 34).

modos complementares, a saber: 1) tipologicamente: opera-se por meio de categorias mutuamente excludentes; 2) topologicamente: estipula-se variações de graus ao longo de vários contínuos de diferença. Na perspectiva do autor, a língua, por exemplo, normalmente opera de acordo com o modo tipológico, ao passo que a percepção visual e a gesticulação espacial, em contrapartida, tendem a operar conforme o modo topológico. A construção do significado, segundo Lemke (2010), não mobiliza apenas o modo tipológico ou o modo topológico, mas a associação de ambos.

Também seria importante destacar, das disciplinas apresentadas na Figura 1, a proposta do Marco Analítico Tridimensional de Fairclough (1992; 2001). Segundo essa proposta, desenvolvida no âmbito da Análise Crítica do Discurso (ACD), os eventos discursivos devem ser analisados a partir de três dimensões intimamente relacionadas, sumariamente resumidas a seguir: 1) texto: diz respeito à análise da forma-e-significado do texto; 2) prática discursiva: refere-se à análise dos elementos sócio-cognitivos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo do texto; e 3) prática social: está relacionado à análise de questões de ideologia e poder presentes nos diferentes níveis da organização social, incluindo o contexto de situação, o contexto institucional e o contexto mais amplo ou de cultura.

Kummer (2019), em sua tese sobre o letramento multimodal crítico, estabelece uma associação entre a proposta do Marco Analítico Tridimensional (FAIRCLOUGH, 1992) e a estratificação dos planos comunicativos (MOTTA-ROTH, 2008), conforme segue:

Figura 2 – Marco Analítico Tridimensional e a estratificação dos planos comunicativos.



Fonte: Kummer (2019), com base em Fairclough (1992) e Motta-Roth (2008).

O Marco Analítico Tridimensional de Fairclough (1992; 2001) tem sido utilizado em inúmeras investigações na perspectiva dos letramentos críticos, dentre as quais destacamos a pesquisa de Janks (2010). Vale lembrar que alguns princípios dos letramentos críticos discutidos pela autora (JANKS, 2000; 2010; 2016) servem como base para a formulação de uma LA transgressiva, sobre a qual discuti em etapas anteriores deste estudo (a esse respeito, ver seção Pós-método e Linguística Aplicada transgressiva).

Conforme expliquei anteriormente, não será possível discutir todas as contribuições de cada uma das disciplinas apresentadas no quadro das raízes dos letramentos críticos, de Cassany e Castellà (2010). Nesta seção, busquei destacar alguns aportes pontuais que dizem respeito à presente pesquisa, como as noções de multiletramentos, incluindo a ideia de multimodalidade, e o Marco Analítico Tridimensional, além de outras que, direta ou indiretamente, foram tratadas ao longo desta etapa. Além desses aspectos, aponto, a seguir, de forma breve, alguns outros que considero fundamentais para o desenvolvimento da noção de letramentos críticos: 1) o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1999); 2) a proposta das metafunções ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013); 3) o papel central da cultura, a noção de hibridismo cultural e a insurgência contra o capitalismo, o

colonialismo e o patriarcado (HALL, 1997; CANCLINI, 1997; SANTOS, 2018); e 4) a relação entre conhecimento e poder, assim como a atualização deste último como um fenômeno descentralizado e multifacetado (FOUCAULT, 2008), entre outros.

A perspectiva em questão, no entanto, não pode ser encarada como um corpo fixo de conhecimento, podendo incluir, por exemplo, noções como a de transgressão e a de utopia, como no caso do presente estudo. Seria importante considerar, também, outras perspectivas que não estão previstas no quadro de Cassany e Castellà (2010), a exemplo das pesquisas sobre pós-humanidade (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020) e de algumas investigações com base na obra de Bourdieu (MONTE MÓR, 2019; KRAMSCH, 2006; 2011; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008; VETROMILLE-CASTRO, 2017), inclusive no campo dos letramentos críticos (MONTE MÓR, 2019).

Com relação às propostas desenvolvidas a partir da obra de Pierre Bourdieu, especialmente no que diz respeito às relações de poder simbólico³³ que se estabelecem por meio da linguagem, seria importante destacar a pesquisa de Monte Mór (2019) no âmbito dos letramentos críticos. Em suas pesquisas no ambiente escolar, a autora percebeu que estudantes com diferentes trajetórias costumavam interpretar textos específicos de forma bastante semelhante (interpretação convergente), o que a levou a ponderar que talvez essas interpretações não estivessem realmente apresentando seus respectivos entendimentos a respeito das leituras realizadas, mas buscando atender às expectativas da professora-pesquisadora ou do contexto a que pertenciam. Nesse sentido, a partir do conceito de *habitus linguístico*³⁴ (BOURDIEU, 1996), a autora propõe a noção de *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2019).

Também quanto às relações de poder simbólico que se estabelecem por meio da linguagem, seria importante considerar a noção de Competência Simbólica (KRAMSCH, 2006), sumariamente definida como “[...] a habilidade de não apenas aproximar-se ou apropriar-se da língua de outros, mas de modificar o contexto no qual a língua é aprendida e usada” (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664). De acordo com Kramsch (2006), essa noção leva em consideração três componentes fundamentais, a saber: 1) Produção de Complexidade: diz respeito às múltiplas possibilidades de produção de

³³ Monte-Mór (2019, p. 319) define poder simbólico como “(...) jogo de forças entre os locutores e seus respectivos grupos, onde a desigualdade de poder é estabelecida numa escala hierárquica”.

³⁴ O conceito de *habitus linguístico* diz respeito à “(...) tendência reguladora de se comunicar ou dizer coisas conforme as exigências das devidas situações” (MONTE-MÓR, 2019, p. 319). A noção de *habitus interpretativo*, por extensão, faz referência à tentativa de responder “(...) às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (MONTE-MÓR, 2019, p. 320).

significado, bem como ao uso simbólico da linguagem em diferentes situações da vida social; 2) Tolerância a ambiguidade: faz referência ao potencial da linguagem não apenas para o reconhecimento das contradições entre discursos e práticas, mas também para a resolução de conflitos e para a contestação de verdades historicamente contingentes; e 3) Forma como significado: remete ao significado da forma em suas diferentes manifestações (textual, visual, acústica etc.).

Para finalizar a presente seção, caberiam breves considerações sobre a noção de pós-humanidade (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). De acordo com Leffa, Alves e Fontana (2020), esse conceito nada tem a ver com a substituição dos/as humanos/as pelas máquinas, mas com uma expansão da humanidade, de forma que ela possa alongar-se no tempo (passado para além da cultura grego-romana), no espaço (culturas para além da centralidade europeia) e sobre as coisas, por meio do processo de antropomorfização (incluindo agentes humanos e não-humanos, em uma espécie de agência distribuída). Conforme entendo, a noção de pós-humanidade pode ser de extrema relevância para a perspectiva dos letramentos críticos.

2.1.4 Utopia

O termo utopia foi cunhado por Thomas More, no século XVI, para designar, no âmbito de sua obra “Utopia” (MORE, 2004), uma ilha imaginária em perfeito funcionamento e progresso – a saber, a Ilha de Utopia. A obra em questão foi apresentada em duas partes: na primeira, postula-se uma crítica à sociedade inglesa da época, especialmente no que diz respeito às misérias e injustiças do sistema feudal e ao descaso de Henrique VIII com relação ao povo inglês; na segunda, descreve-se a ilha de Utopia como um modelo alternativo de sociedade.

Segundo Chauí (2008), a palavra utopia, em um primeiro momento, significava “não lugar” ou “lugar nenhum”, tendo em vista que sua formação inicial levou em consideração o prefixo grego “u” (empregado com sentido negativo) e a palavra “tópos” (lugar). Mais tarde, porém, o termo passou a designar, também, “lugar feliz”, ao entender-se que sua formação ocorria a partir do prefixo grego “eu” (empregado em sentido positivo) e da palavra “tópos” (lugar). Assim, o termo utopia poderia significar, ao mesmo tempo, “lugar nenhum” ou “lugar feliz” (CHAUÍ, 2008).

De acordo com Chauí (2008), a utopia foi entendida de diferentes formas ao longo da história: no século XVI, seu elemento decisivo foi a política, na figura de um legislador e de um governante justo que conduziria a democracia direta – a obra *Utopia*, de More (2004), é um exemplo disso; no século XVII, seu elemento decisivo é o progresso do saber, isto é, o racionalismo e o experimentalismo científicos passam a permear o horizonte utópico, aliando a cidade ideal e a ciência³⁵ – veja-se, por exemplo, a obra *Nova Atlântida*, de Bacon (1999); no século XVIII e no início do século XIX, a utopia aparentemente segue a mesma tendência do século anterior, tendo no progresso do saber seu elemento decisivo; ainda no século XIX, especialmente a partir da segunda revolução industrial, assume a dimensão de projeto político, quer dizer, se antes estava circunscrita ao âmbito das ideias, agora passa a ser entendida como o possível inscrito na história. A esse respeito, comenta Chauí (2008):

Agora, a utopia é deduzida de teorias sociais e científicas, sua chegada é tida como inevitável porque a marcha da história e o conhecimento de suas leis universais garantem que ela se realizará. Deixa de ser obra literária para tornar-se prática organizada, passando a ser encarada pelos poderes vigentes como perigo real e a ser censurada como loucura. Sob os efeitos da ciência e da técnica — isto é, da segunda revolução industrial — e da ideia de marcha necessária da história como progresso, o discurso utópico se torna realista e pragmático. Há uma positivização do imaginário utópico de maneira a diminuir a distância entre a cidade imaginária e a real, entre a história desejada e a vivida (CHAUÍ, 2008, p. 11).

Conforme Chauí (2008), é precisamente nesse contexto que Marx tece contundentes críticas às utopias, bem como que Engels escreve sua obra “*Socialismo utópico e socialismo científico*”, na qual propõe a adoção do segundo conceito em detrimento do primeiro. Nesse sentido, a autora percebe como curioso o fato de que, com frequência, a utopia venha a ser interpretada como sinônimo de marxismo. Com relação à diferença entre o socialismo utópico e o socialismo científico, explica Chauí (2008):

[...] o socialismo utópico ergue-se contra o sofrimento dos humilhados e oprimidos, mas o socialismo científico é o conhecimento das causas materiais (econômicas e sociais) da humilhação e da opressão, ou seja, o modo de produção capitalista, fundado na luta de classes, que é determinada pela propriedade privada dos meios sociais de produção — a revolução socialista será, por isso mesmo, a passagem à propriedade social dos meios sociais de

³⁵ Segundo Chauí (2008), essa dimensão da utopia, mais tarde, deu origem a um novo gênero literário, a saber, a ficção científica. Conforme a autora, a primeira manifestação desse gênero data do século XIX, mais especificamente, na obra de Júlio Verne.

produção, passagem que será a ação política da classe economicamente explorada quando, por sua organização, conhecer-se a si mesma como classe (CHAUÍ, 2008, p. 11).

Embora Marx e Engels tenham endereçado severas críticas às utopias e ao socialismo utópico, Chauí (2008) enfatiza que há um entendimento de utopia que o socialismo científico acaba assimilando e transformando, a saber, a noção de utopia como “[...] aquela que antecipa e prefigura a sociedade futura como sociedade nova que nega a sociedade presente” (CHAUÍ, 2008, p.12). Ainda de acordo com a autora, “[...] o socialismo marxiano valoriza na utopia seu caráter antecipador de um saber concreto sobre o social e seu caráter prefigurador da sociedade nova” (CHAUÍ, 2008, p.12).

No século XX, o interesse pela utopia continua sendo registrado na obra de pensadores do campo da educação, da literatura, do cinema, entre outros. Na educação, Freire (1979) defende que “[...] o utópico não é o irrealizável; a Utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1979, p. 16).

Na literatura, inúmeras obras têm associado a utopia ao fenômeno do totalitarismo, dando origem ao que muitos/as têm denominado como distopia – a saber, “o tópos dilacerado e infeliz” (CHAUÍ, 2008, p. 12). Essa não é, contudo, a única alternativa possível: autores como Eduardo Galeano, por exemplo, costumam reforçar, em suas obras, a importância da utopia. Inspirado na resposta de seu amigo Fernando Birri à pergunta de um estudante em um evento do qual participavam, Galeano associa o termo em questão ao horizonte, conforme registra o fragmento a seguir:

Ela está no horizonte —diz Fernando Birri—. Eu me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte avança dez passos adiante. Por muito que eu caminhe, nunca vou alcançá-la. Para que serve a utopia? Serve para isto: para caminhar (GALEANO, 2001, p. 230)³⁶.

Como é possível perceber na citação apresentada, para Galeano (2001), a utopia não diz respeito a um lugar fixo, mas a um horizonte que se desloca permanentemente. No cinema, há, também, produções que registram diferentes visões a respeito do tema, incluindo tanto visões utópicas quanto distópicas. Em *Coringa* (2019), por exemplo, vê-se o cenário distópico de um palhaço que, diante da perversidade da sociedade, resolve

³⁶ Ventana sobre la utopía. Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

rebelar-se contra ela, passando de oprimido a opressor. Já em filmes como *A Incrível História da Ilha das Rosas* (2020), é possível estabelecer relações com um cenário mais utópico. Baseado em fatos reais, o filme trata da história do engenheiro italiano Giorgio Rosa, o qual, cansado das regras de seu país, resolve fundar uma micronação independente. Desse modo, constrói, em 1968, a 11 Km da costa da província de Rimini, na Itália, a Ilha das Rosas. Apesar de o governo italiano, sob alegações como a de que a ilha poderia representar uma ameaça à segurança nacional, servindo como refúgio para inimigos durante a Segunda Guerra Mundial, ter forjado justificativas para destruir a República da Ilha das Rosas em 1969, essa ilha chegou a existir e, até mesmo, a declarar sua independência, mostrando que a utopia, em certa medida, é possível. Há, ainda, filmes como *A Vida é Bela* (1997), que evidenciam que, mesmo no cenário mais distópico, a utopia se faz necessária. O filme em questão trata da história de um judeu que, durante a Segunda Guerra Mundial, no contexto da Alemanha nazista, é capturado com seu filho pequeno e mandado para um campo de concentração em Berlim. A fim de proteger seu filho do horror em que estão inseridos, usa sua imaginação e criatividade para convencê-lo de que estão em um jogo do qual deverão sair vitoriosos. Da minha perspectiva, trata-se de uma linda obra sobre a utopia na distopia.

No presente trabalho, entendo que a noção de utopia poderia incluir um diálogo entre Freire e Galeano, uma vez que, por um lado, percebo a denúncia de situações-limite como algo imprescindível, mas, por outro, não vislumbro a utopia como um lugar fixo que se pretende alcançar, mas como uma orientação política e epistemológica que permite um permanente deslocamento em busca de outros horizontes possíveis. Trata-se, portanto, como muitas das noções discutidas ao longo deste estudo, de uma proposta em constante devir.

2.2 Por uma filosofia da abertura

Em 2016, o arquiteto chileno Alejandro Aravena, após disponibilizar, na página de seu escritório de arquitetura Elemental, de forma gratuita, quatro projetos de habitação popular de sua autoria, foi agraciado com um Prêmio Pritzker de arquitetura. O Prêmio em questão é considerado o maior prêmio do mundo nesse segmento, ou seja, equiparase a uma espécie de “Prêmio Nobel de arquitetura”. Antigamente, o Prêmio Pritzker costumava ser direcionado a arquitetos que desenvolviam projetos imponentes e/ou

suntuosos, mas, nos últimos anos, ao que tudo indica, essa realidade começou a mudar. Alejandro Aravena está em sintonia com uma nova mentalidade na arquitetura, cujas preocupações passam por temas como a habitação popular e a recuperação de cidades atingidas por desastres naturais, entre outros. Por esse motivo, muito provavelmente, o arquiteto tenha recebido o referido prêmio.

Outro caso curioso relacionado ao que denomino, na presente seção, como filosofia da abertura, é o de Alexandra Elbakyan, pesquisadora cazaque que tem defendido, tanto com ideias quanto com ações, que o conhecimento não pode ser exclusividade de quem pode pagar por ele. Em 2011, a pesquisadora criou um site chamado *Sci-Hub*, que consegue hackear praticamente qualquer artigo acadêmico disponibilizado na internet com restrições de acesso. Muitas revistas ao redor do mundo, vale lembrar, costumam cobrar de quem deseja publicar e/ou ter acesso às publicações. Com o *Sci-Hub*, cujo slogan é “...para remover todas as barreiras no caminho da ciência³⁷”, Alexandra conseguiu romper com algumas das principais dificuldades de acesso que fazem parte do cotidiano de pesquisadores/as de todo o mundo.

É importante salientar que a pesquisadora pagou um preço alto por defender o livre acesso a publicações acadêmicas. Com a criação do *Sci-Hub*, desafiou a indústria editorial que se beneficia do sistema monetarizado de publicações, sendo acionada judicialmente por empresas como a *Elsevier*. Em 2017, foi condenada, pelo governo dos Estados Unidos, a pagar uma indenização de 15 milhões de dólares à empresa, pela violação de direitos autorais em grande escala. Em contrapartida, Alexandra Elbakyan conquistou o reconhecimento e a admiração de grande parte da comunidade científica internacional. Em 2011, foi destaque na Revista *Science*, que descreveu a criação do *Sci-Hub* como “[...] um ato inspirador de altruísmo, ou um gigantesco empreendimento criminoso, dependendo de a quem você perguntar³⁸”. Em 2016, a Revista *Nature* a incluiu em uma lista das dez pessoas que fizeram a diferença para a ciência naquele ano, chegando a argumentar que, para muitos e muitas, a criação do *Sci-Hub* tem mais a ver com um passo importante do movimento de acesso aberto do que com uma atitude ilegal por parte da pesquisadora.

Uma terceira iniciativa que gostaria de destacar com relação ao que designo como uma filosofia da abertura está relacionada à atual pandemia da COVID-19. Com a

³⁷ “...to remove all barriers in the way of science”.

³⁸ “(...) an awe-inspiring act of altruism or a massive criminal enterprise, depending on whom you ask”.

descoberta de inúmeras vacinas contra o coronavírus SARS-CoV-2, muitas pessoas ao redor do mundo têm defendido a quebra de patente desses imunizantes, na expectativa de que isso favoreça o aumento da produção e permita a distribuição desse medicamento em escala global. Dessa forma, conforme argumentam os/as defensores/as da quebra de patentes, pode-se evitar que mais vidas sejam ceifadas pela infecção por COVID-19.

Para finalizar a presente seção, caberia mencionar que essa filosofia da abertura tem alcançado, também, o campo da Educação e da Linguística Aplicada – entendida, neste estudo, como “[...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). De forma mais específica, faço referência a algumas discussões propostas no âmbito do movimento para uma Educação Aberta, cuja premissa fundamental é a “[...] tentativa de buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito de uma educação de qualidade” (AMIEL, 2012, p. 18). Nas seções a seguir, destaco algumas possibilidades nessa direção.

2.2.1 Recursos Educacionais Abertos e Cursos Abertos e Online

Os Recursos Educacionais Abertos (REA), resumidamente definidos como materiais de ensino, aprendizagem e investigação divulgados em domínio público ou sob uma licença aberta que permite o seu uso e/ou adaptação em diferentes níveis (UNESCO, 2012), parecem ter provocado uma verdadeira mudança de paradigma no que diz respeito a materiais de ensino, tanto analógicos quanto digitais. Essa compreensão deve-se a que, embora os debates atuais sobre REA lancem mão de uma série de questões prévias sobre materiais de ensino, também trazem à tona um conjunto de questões que não haviam sido discutidas – pelo menos não com a profundidade necessária – até o surgimento de tal perspectiva.

Entre as questões mantidas de perspectivas anteriores, dentre as quais destaco a dos Objetos de Aprendizagem (OA), estão as quatro características fundamentais de um OA elencadas por Leffa (2006b): 1) granularidade: diz respeito à criação de critérios essenciais à integração de diferentes OA (tempo de duração e tamanho, por exemplo); 2) reusabilidade: refere-se à reutilização de um mesmo OA em diferentes contextos, bem como à adaptação desse material a partir de demandas e especificidades locais; 3)

interoperabilidade: relaciona-se ao funcionamento dos OA em diferentes navegadores, sistemas operacionais, dispositivos, entre outros; e 4) recuperabilidade: refere-se à catalogação adequada dos OA para posterior acesso, por meio de um sistema de metadados com descritores, por exemplo.

Entre as questões levantadas na literatura sobre REA que não haviam sido discutidas em perspectivas anteriores – ou que, pelo menos, não haviam recebido a atenção desejada –, saliento: 1) a necessidade de alternativas diante dos materiais, inclusive digitais, produzidos e distribuídos pelas grandes editoras; 2) a ampliação do acesso a materiais de ensino que, tanto pelo alto custo quanto pelas restrições de direitos autorais, tornam-se inacessíveis para muitas pessoas; 3) a inclusão de licenças com liberdades e restrições quanto ao uso e à adaptação desses materiais; 4) o protagonismo de educadores/as no que diz respeito à autoria e/ou à coautoria de tais recursos; 5) os diferentes níveis de adaptação que um REA pode apresentar; 6) O desenvolvimento de ferramentas que assegurem a produção, a adaptação, o licenciamento e o armazenamento dos conteúdos em questão; e 7) a expansão das possibilidades de colaboração em massa³⁹ (BENI; WANG, 1993; SUROWIECKI, 2006; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007; LÉVY, 2010; FIALHO, 2011; BEVILÁQUA *et al.*, 2020) entre educadores/as, por meio, por exemplo, do compartilhamento de materiais de sua própria autoria.

Todas essas questões têm sido discutidas, com frequência, em pesquisas nacionais e internacionais sobre o assunto (LITTO, 2009; HILTON *et al.*, 2010; AMIEL, 2012; PRETTO, 2012; SANTOS, 2011; 2013; entre outras), incluindo algumas publicações que desenvolvi em coautoria com outros/as pesquisadores/as da área de CALL, voltadas ao ensino de línguas estrangeiras (COSTA *et al.*, 2016; BEVILÁQUA *et al.*, 2017; LEFFA, COSTA; BEVILÁQUA, 2019).

Em Costa *et al.* (2016), a pesquisa realizada buscou contribuir para o estado da arte sobre REA no Brasil, por meio de um mapeamento bibliográfico de artigos,

³⁹ Da mesma forma que em trabalhos anteriores (BEVILÁQUA *et al.*, 2020), emprego o termo “colaboração em massa” como uma espécie de conceito guarda-chuva que abarca outros como “inteligência de enxames” (BENI; WANG, 1993), “sabedoria das multidões” (SUROWIECKI, 2006), “inteligência coletiva” (LÉVY, 2010). Apesar das possíveis diferenças entre todos esses termos, entendo que todos eles mantêm em comum a característica de ilustrar de que forma as transformações demográficas, econômicas e tecnológicas modificaram o modo como as pessoas colaboram, tornando esse processo muito mais ramificado ou em rede. Nessa perspectiva, princípios como “comunidade”, “colaboração” e “auto-organização” parecem sobrepor-se a outros como “hierarquia” e “controle” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007; BEVILÁQUA *et al.*, 2020).

dissertações e teses sobre esse tópico na área da Linguística Aplicada (LA). Nessa ocasião, foi possível identificar um número extremamente reduzido de pesquisas sobre REA na área da LA. Recentemente, Lima-Lopes e Biazi (2020) expandiram esse mapeamento, examinando publicações sobre o tema no período de 2013 a 2020. Nesse trabalho, os/as autores/as identificam que, durante esses sete anos, a média de publicações sobre REA no ensino de línguas, incluindo artigos, dissertações e teses, foi de três trabalhos e meio por ano, isto é, ainda um número bastante reduzido de pesquisas sobre o tema no país. A maior parte dessas publicações, conforme apontam os/as autores/as, concentram-se na Região Sul (16 pesquisas), seguida da Região Nordeste (5 pesquisas), da Região Sudeste (3 pesquisas) e, finalmente, da Região Centro-Oeste (apenas 1 pesquisa). Lima-Lopes e Biazi (2020) destacam, ainda, o papel precursor do Prof. Dr. Vilson Leffa e de seus/suas orientandos/as no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas sobre o tópico em questão, chegando a mencionar algumas investigações de minha autoria.

Nesta seção, minha intenção não é tratar, de forma mais profunda, a respeito dos REA, mas destacar alguns aspectos que considero fundamentais para a produção e/ou para a adaptação desses materiais, com ênfase nos quatro níveis de abertura de um REA e nas concepções teórico-metodológicas que subjazem a produção desses materiais. Para um maior aprofundamento sobre o tema, recomendo as publicações indicadas no artigo de Lima-Lopes e Biazi (2020), assim como outras pesquisas desenvolvidas após o período de 2013 a 2020, incluindo algumas relacionadas ao presente estudo (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021; BEVILÁQUA *et al.*, 2021).

Com relação à adaptação de REA, é importante destacar que, na opinião de Hilton *et al.* (2010), a discussão em torno desses materiais deve extrapolar recursos e licenças de uso, considerando, também, ferramentas que viabilizam a sua adaptação⁴⁰ a partir destes quatro níveis: 1) reutilização: diz respeito à utilização total ou parcial de um REA; 2) revisão: faz referência a pequenas adaptações em um REA; 3) remixagem: concerne à combinação de diferentes REA ou partes de REA; e 4) redistribuição: refere-se ao compartilhamento de REA modificados.

⁴⁰ Wiley (2014) chega a discutir a existência de um quinto “R” – Reter. Porém, conforme defendido em pesquisas prévias, esse quinto “R” parece “(...) preso ao passado, arraigado no conceito de OA. REA é essencialmente abertura, que não existia nos OA” (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 273).

No que diz respeito às concepções teórico-metodológicas subjacentes à produção de materiais de ensino digitais – incluindo desde os OA até REA –, destaco, no Quadro 2, quatro possibilidades com as quais me deparei ao longo de minhas pesquisas sobre o tema:

Quadro 2 – Concepções teórico-metodológicas subjacentes à produção de materiais digitais.

Proposta:	Descrição resumida:	Possíveis limitações:
Neutralidade teórica	Parte da ideia de que a produção desses materiais não deve levar em consideração nenhuma teoria específica.	Para Wiley (2006) e Leffa (2006b), essa proposta revela mais desconhecimento das teorias do que uma opção teórica em si.
Ensino Comunicativo de Línguas	Propõe que a produção desses materiais leve em consideração os princípios do Ensino Comunicativo de Línguas. De acordo com Vetromille-Castro <i>et al.</i> (2012), um OA que leva em consideração esses princípios pode ser designado como Objeto de Aprendizagem de Línguas (OAL).	Além das limitações apresentadas em etapas anteriores do trabalho, mais especificamente, na seção sobre Pós-Método e Linguística Aplicada Tradicional, Kramsch (2006) aponta que, na ânsia de prestar contas de sua eficiência, o ECL se distanciou de seu propósito inicial de buscar a justiça social por meio da competência comunicativa, colocando-se a serviço de objetivos puramente instrumentais. No entanto, conforme reflete a autora, a comunicação, na era global, requer habilidades que vão muito além da simples eficiência.
Competência Simbólica	Sugere que a produção desses materiais leve em consideração o desenvolvimento da Competência Simbólica. A produção de materiais na perspectiva da CS é discutida nos trabalhos de Vetromille-Castro (2017) e de Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021). Algumas notas sobre	Tendo em vista que o ECL surgiu da necessidade de desenvolver a “competência comunicativa” (HYMES, 1972), é possível que, como consequência da manutenção do termo “competência” em seu nome, a proposta de Competência Simbólica seja interpretada como uma nova abordagem de ensino de línguas

	tal perspectiva são apresentadas, também, na seção “Letramentos Críticos”.	ou, ainda, como uma extensão do ECL.
Letramentos Críticos	Parte da ideia de que a produção desses materiais deve levar em consideração questões políticas e ideológicas que subjazem ao uso de linguagens e tecnologias em contextos histórica, social e culturalmente situados. A produção de materiais nesse viés é defendida em Beviláqua (2017).	Tendo em vista que, conforme indica Jordão (2015), tal proposta estaria bastante próxima à ideia de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), é possível que seja rechaçada por muitos/as educadores/as que esperam prescrições mais objetivas sobre como proceder em suas práticas pedagógicas de ensino de línguas. Além disso, trata-se de uma perspectiva que compreende a impossibilidade de neutralidade da educação e do ensino de línguas, aspecto com o qual alguns/mas educadores/as podem não concordar.

Fonte: o autor.

Conforme Altinpulluk e Kesin (2016), os desenvolvimentos tecnológicos ocorrem em processos cumulativos, de forma que os REA, invariavelmente, acabariam culminando em discussões sobre estruturas maiores e mais complexas, tais como os Cursos Online, Abertos e Massivos (cujo acrônimo, em inglês, é *MOOC*). De acordo com Fontana e Leffa (2018), esse termo foi cunhado pelos pesquisadores Dave Cormier e Bryan Alexander, com inspiração em um curso ministrado por George Siemens e Stephen Downes, no ano de 2008, com o título *Conectivismo e Conhecimento Conectivo*. Uma das definições de *MOOC* mais difundidas na literatura é apresentada a seguir:

Um *MOOC* é um curso online com a opção de inscrição gratuita e aberta, um currículo compartilhado publicamente e resultados abertos. *MOOCs* integram redes sociais, recursos acessíveis online e são facilitados pelos profissionais mais reconhecidos de cada área de estudo. Mais significativamente, *MOOCs* são construídos pelo envolvimento dos alunos que auto-organizam sua participação

de acordo com as metas de aprendizagem, conhecimentos prévios, habilidades e interesses comuns (SIEMENS *et al.*, 2010, p. 10, minha tradução⁴¹).

Ainda de acordo com Altinpulluk e Kesin (2016), o primeiro *MOOC* foi projetado no modelo *cMOOC*, isto é, uma terminologia criada por Stephen Downes para diferenciar *MOOC* conectivistas de outros que não seguem a referida orientação (também designados, na literatura, como *xMOOC* ou *Stanford MOOC*). Alguns autores chegam a promover debates importantes em torno das diferenças fundamentais entre essas duas concepções (ALTINPULLUK; KESIN, 2016; FONTANA; LEFFA, 2018), a partir dos quais desenvolvemos a sistematização do Quadro 3:

Quadro 3 – Diferenças fundamentais entre *xMOOC* (ou *Stanford MOOC*) e *cMOOC*.

<i>xMOOC</i> ou <i>Stanford MOOC</i>	<i>cMOOC</i>
Organização não flexível	Organização flexível
Protagonismo do/a educador/a	Protagonismo do/a educando/a
Ênfase no conteúdo	Ênfase na aprendizagem e nas conexões entre os/as educandos/as
Adoção de uma plataforma desenhada, especificamente, para esse fim	Adoção de recursos tecnológicos variados (ferramentas colaborativas, mídias sociais, entre outras), inclusive da escolha dos/as próprios/as educandos/as
Atividades envolvendo vídeo-leituras e exercícios automáticos	Atividades diversificadas
Pouco espaço para a discussão, que geralmente ocorre sem a presença de um moderador	Maior espaço para a interação
Avaliação por pares	Sem espaço para avaliação

Fonte: o autor, com base em Altinpulluk e Kesin (2016) e Fontana e Leffa (2018).

Altinpulluk e Kesin (2016) também discutem alguns fatores que contribuíram para a perda de popularidade dos *MOOC*, a partir dos quais surgiram inúmeras propostas de

⁴¹ "A MOOC is an online course with the option of free and open registration, a publicly shared curriculum, and open-ended outcomes. MOOCs integrate social networking, accessible online resources, and are facilitated by leading practitioners in the field of study. Most significantly, MOOCs build on the engagement of learners who self-organize their participation according to learning goals, prior knowledge and skills, and common interests" (SIEMENS *et al.*, 2010, p. 10).

reformulação desses cursos, inseridas em um período que os autores chamam de “*pós-MOOC*”. Alguns aspectos que provocaram o relativo desinteresse pelos *MOOC* podem ser: altos índices de evasão; qualidade questionável dos cursos; dificuldade de validação no âmbito acadêmico; falta de estratégias institucionais para a integração de tais cursos na universidade, entre outros (ALTINPULLUK; KESIN, 2016). Algumas propostas de *pós-MOOC* pelas quais tenho especial interesse são: 1) Pequeno Curso Online Privado (*SPOC*): cursos que seguem o modelo sala de aula invertida, oferecidos a um pequeno número de participantes; 2) Grande Curso Aberto e Online (*BOOC*): cursos com limitação máxima de 500 participantes; e 3) Pequeno Curso Aberto e Online (*LOOC*): cursos realizados na modalidade a distância, para um número reduzido de participantes. Para uma descrição mais detalhada de cada uma dessas propostas, sugiro a leitura de Altinpulluk e Kesin (2016).

No que tange ao ensino de línguas adicionais, uma proposta que tem chamado a atenção dos/as pesquisadores/as é a de Cursos Online, Abertos e Massivos para o Ensino de Línguas (*LMOOC*). Fontana e Leffa (2018), com base na literatura, selecionam cinco características que podem orientar a engenharia de tais cursos, como é possível observar a seguir:

- (1) Adaptabilidade: respeitar as múltiplas características de aprendizagem dos alunos, inclusive no sentido de dar acesso a pessoas com diferentes necessidades especiais;
- (2) Especialização: disponibilizar recursos específicos para o ensino de línguas, cujas características particulares não necessariamente são previstas em outros tipos de cursos, uma vez que, em geral, a língua é ferramenta e não objeto;
- (3) Modularidade: apresentar configuração flexível, no sentido de que o estudante possa escolher sua trilha de aprendizagem, respeitando seu nível de proficiência, sem precisar prender-se a elementos linguísticos previamente dominados;
- (4) Reusabilidade: permitir que diferentes professores, em sistema colaborativo, tenham condições de se utilizar de um ou outro módulo em contextos de ensino diferentes;
- (5) Ubiquidade: estar disponível na forma de aplicativos para dispositivos móveis ou em um ambiente que seja compatível com estes dispositivos

(FONTANA; LEFFA, 2018, p. 465).

Da minha perspectiva, o ideal é que, independentemente da nomenclatura utilizada, cursos abertos e online possam combinar características das diferentes

propostas discutidas, a depender dos interesses e necessidades de seus/suas proponentes e participantes. No caso específico de cursos abertos e online para o ensino de línguas estrangeiras, a engenharia pode levar em consideração, em especial, as orientações de Fontana e Leffa (2018), já que foram elaboradas com base em pesquisas específicas sobre cursos com esse objetivo.

2.2.2 O Sistema de Autoria Aberto Ensino de Línguas Online (ELO)

De acordo com Leffa (2006c, p. 190), uma Ferramenta de Autoria⁴² “[...] é um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo”. Atualmente, inúmeros programas de software disponíveis na internet poderiam ser considerados Ferramentas de Autoria, uma vez que grande parte deles possibilita a produção de arquivos digitais de natureza multimodal (KRESS, 2010). *Facebook, WhatsApp, Instagram, Snapchat, TikTok, iMovie, Canva, Padlet e Google Drive* são apenas alguns exemplos de programas de sucesso que poderiam ser considerados Ferramentas de Autoria.

Uma Ferramenta de Autoria do Professor (FAP), por extensão, é uma Ferramenta de Autoria voltada, especificamente, à produção de materiais de ensino pelo próprio professor (LEFFA, 2006c), como é o caso dos REA (a esse respeito, ver seção “Recursos Educacionais Abertos e Cursos Abertos e Online”). Com relação a esse tipo de ferramenta, explica Leffa (2006c):

Uma FAP, idealmente, seria para o professor o que um CAD (Computer Assisted Design) é para o arquiteto, por exemplo; o que um processador de texto é para um escritor; ou o que o PageMaker da Adobe é para o editorador de uma revista. É um sistema que automatiza muitas das rotinas de trabalho de cada um desses profissionais, permitindo uma distribuição de tarefas, de modo que a máquina fique com aquilo que é mais cansativo e o professor se concentre naquilo que demanda criatividade (LEFFA, 2006c, p. 190).

Há alguns anos, a ferramenta brasileira Ensino de Línguas Online (ELO), da mesma forma que Ardora (Espanha) e o Hot Potatoes (Canadá), era considerada uma FAP. Em Beviláqua *et al.* (2017), defendi, com um grupo de colegas da área de CALL, que o ELO apresentava um conjunto de características que extrapolavam o conceito de

⁴² Outro termo empregado para designar esse tipo de ferramenta, segundo o autor, é Sistema de Autoria (LEFFA, 2012).

FAP, tendo em vista que a ferramenta não possibilitava apenas a produção de materiais de ensino, mas também o armazenamento, o licenciamento automático e a adaptação dessas atividades em, pelo menos, quatro níveis: reutilizar, revisar, remixar e redistribuir (HILTON *et al.*, 2010), entre outros aspectos. Além disso, foi possível observar que o ELO, além de ser gratuito, estava disponível de forma totalmente online, em nuvem (BEVILÁQUA *et al.*, 2017).

Nesse sentido, um novo termo foi cunhado para designar o ELO, a saber, o de Sistema de Autoria Aberto (SAA) (BEVILÁQUA *et al.*, 2017). De forma resumida, um SAA pode ser descrito como um sistema desenvolvido com base nos princípios da colaboração em massa para facilitar a produção, o armazenamento, adaptação e licenciamento automático de REA (BEVILÁQUA *et al.*, 2017). Apresento, na Figura 3, uma imagem da página inicial do ELO:

Figura 3 – Página inicial do ELO.



Fonte: Ensino de Línguas Online (ELO). Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 18 jun. 2020.

A Figura 3 apresenta a página inicial do ELO, na qual é possível vislumbrar, nos quatro retângulos abaixo do mapa (em verde), quantos/as professores/as e alunos/as encontram-se cadastrados/as na ferramenta, assim como o número de atividades e

módulos⁴³ que estão armazenados no banco de atividades do SAA. Obviamente, esses números tendem a aumentar com o passar do tempo, na medida em que mais pessoas se cadastram e produzem REA no SAA.

Na realidade, o ELO é uma sistema em constante transformação, uma vez que, ao passo que é utilizado em projetos de extensão e formações com foco na produção e/ou na adaptação de REA, novas ideias acabam surgindo e, na medida do possível, vão sendo incorporadas ao SAA. Além disso, pesquisas sobre o ELO tendem a fornecer subsídios para o contínuo aperfeiçoamento do sistema, como é o caso de um estudo recente sobre processos de curadoria no SAA (BEVILÁQUA *et al.*, 2021), cujas contribuições, pelo menos em parte, já foram acrescentadas à ferramenta.

Muitas dessas investigações foram desenvolvidas, inclusive, por pesquisadores/as que não estão diretamente relacionados/as ao projeto (CASTELA; RODRIGUES; CITON, 2009; VÍRSIDA, 2006; entre outros), embora geralmente levem em consideração a antiga versão do SAA, quando ainda era necessário fazer *download* da ferramenta. Apenas mais recentemente alguns/mas pesquisadores/as externos ao projeto têm considerado a versão em nuvem do ELO, tanto para a realização de pesquisas em que o SAA é investigado de forma central quanto de forma periférica. Na primeira situação, há um interesse explícito em avaliar a ferramenta, no sentido de examinar suas possibilidades e limitações quanto à transposição didática (BARROS, 2018) e/ou ao ensino e a aprendizagem de Produção Textual em Língua Portuguesa (SILVA; 2018), por exemplo. No segundo caso, não há essa preocupação, ou seja, apenas menciona-se o ELO como uma das ferramentas voltadas à produção de atividades online para o ensino de línguas (VÍRSIDA; 2014) ou como um dos recursos tecnológicos utilizados para o ensino e para a aprendizagem de línguas durante a pandemia (MAQUINÉ; COELHO; FIGUEIREDO, 2020), apenas para citar duas pesquisas relativamente recentes.

Ainda com relação à Figura 3, é possível observar que, nos retângulos à direita da tela (em azul turquesa), existem três formas de ingresso ao SAA, a saber: 1) visitante: possibilita um *tour* pelos diferentes módulos do ELO, para que se tenha um panorama quanto às possibilidades de uso da ferramenta; 2) estudante: permite a busca de REA e

⁴³ De acordo com Leffa (2016), no ELO, módulos são as partes que compõem uma atividade. Tendo em vista que, no contexto específico do SAA, os materiais de ensino recebem, automaticamente, uma licença *Creative Commons BY-NC*, compreendo que a atividade, como um todo, pode ser entendida como um sinônimo de REA.

cursos disponíveis no banco de atividades do ELO, por meio de um sistema de metadados com diversos descritores (“Buscar atividade”, “Autor”, “Língua ou área”, “Faixa etária”, “Nível de dificuldade”, “Curso”, entre outros); e 3) professor: viabiliza a produção e a adaptação de REA, assim como o acesso a relatórios de desempenho dos/as alunos/as, a elaboração de cursos, entre outros aspectos. É importante destacar que, tanto no papel de visitante quanto de aluno, não há necessidade de cadastro, exceto no módulo *composer*, no qual o/a estudante precisa de cadastro e *login* para enviar suas produções.

Saliento, ainda, que, nesta seção, não pretendo oferecer um detalhamento sobre o funcionamento do ELO, uma vez que, além de algumas pesquisas nessa direção já terem sido realizadas (LEFFA, 2006c; 2012; BEVILÁQUA *et al.*, 2017; BEVILÁQUA; COSTA; FIALHO, 2020⁴⁴), compreendo que o SAA dispõe de ferramentas bastante explicativas para iniciantes, como é o caso do acesso como visitante e dos ícones de boias SOS espalhados pelo sistema, entre outros aspectos. Algumas investigações tratam, inclusive, de aspectos específicos da ELO, como o *feedback* automático diversificado (LEFFA, 2003) e a possibilidade de gamificação (ou não) das atividades (LEFFA, 2020).

Minha intenção, nesta seção, é reiterar a visão do ELO como um SAA, assim como apresentar uma visão global do sistema, com ênfase em mudanças recentes no âmbito dessa ferramenta. Nesse sentido, apresento, no Quadro 4, uma breve explicação sobre os diferentes módulos do ELO:

Quadro 4 – Descrição dos módulos do ELO⁴⁵.

Módulo e descrição resumida:
Hipertexto: O módulo hipertexto costuma ser empregado para gerar páginas multimodais, uma vez que possibilita a inclusão de linguagem escrita, imagens, áudio, vídeos, hiperlinks, entre outros.
Memória: Este módulo torna possível a criação de jogos de memória em que as cartas podem incluir linguagem escrita, GIF´s animados, imagens e áudio. Essas cartas são embaralhadas automaticamente a cada novo acesso (módulo randômico).
Sequência: A sequência tende a ser empregada para o ordenamento de fragmentos como turnos de um diálogo, versos e/ou estrofes de um poema ou música, entre

⁴⁴ Este último, vale destacar, sobre a versão em nuvem do SAA.

⁴⁵ Exemplos dos módulos descritos no Quadro 4 são apresentados no APÊNDICE E da presente pesquisa.

outras possibilidades. Esses fragmentos também são embaralhados a cada novo acesso (módulo randômico).

Eclipse: Como o próprio nome sugere, o módulo eclipse permite a cobertura total (ou quase total) de um texto escrito. Desse modo, enquanto o/a estudante escuta um áudio, por exemplo, pode escrever as palavras e/ou expressões que consegue identificar em um campo específico. Na medida em que o/a educando/a insere essas palavras e/ou expressões adequadamente no campo indicado, a transcrição do áudio vai sendo revelada pelo sistema.

Cloze: De modo diferente ao que ocorre no módulo eclipse, o cloze costuma ser empregado para supressão de fragmentos específicos de um texto escrito, e não para a cobertura total. O módulo costuma ser utilizado para atividades do tipo preencher lacunas, relacionar colunas, jogo da forca, adequado e inadequado, entre outras possibilidades.

Quiz: Subdivide-se em: **1) Dialógica:** torna viável a elaboração de questões que, de certa forma, simulam a interação entre educador/a e educando/a (interatividade). Para isso, leva em consideração a análise automática da resposta do/a estudante, a partir de um *feedback* que o/a próprio/a autor/a do material inclui no sistema. Esse *feedback* automático diversificado (genérico, situado ou estratégico) é um dos diferenciais do ELO em comparação a outras ferramentas (a esse respeito, ver Leffa 2003); **2) Múltipla escolha:** possibilita a produção de questões de múltipla escolha com um *feedback* contextualizado para cada alternativa. As alternativas podem ser embaralhadas automaticamente ou não, a depender da escolha do/a autor/a.

Organizador: O módulo organizador permite a elaboração de atividades nas quais o/a educando/a precisa associar elementos menores (partes) a elementos mais amplos ou gerais (todo). Na área da semântica, isso equivaleria, mais ou menos, às relações entre hiperônimos e hipônimos, mas, no caso do ELO, é importante destacar que não levam em consideração apenas a linguagem escrita, mas também outros recursos semióticos como imagens.

Composer: Da mesma forma que o módulo hipertexto, o composer possibilita a criação de páginas multimodais, com a diferença de que propicia a produção escrita do/a estudante, incluindo diferentes recursos semióticos.

Vídeo: Viabiliza a inclusão de vídeos sem recursos adicionais.

Fonte: o autor.

De acordo com Leffa (2008), o uso de exercícios tem sido alvo de muitas críticas no ensino de línguas estrangeiras, na maioria das vezes sob a justificativa de que a simples exposição ao *input* generalizado seria suficiente para aprender uma língua. O autor discorda dessa posição, argumentando que “O papel do exercício é importante porque à medida que desenvolve o automatismo das operações possibilita a fluência na língua” (LEFFA, 2008, p. 153).

Para Leffa (2008), existem diferentes tipos de *drills* e/ou exercícios. Segundo o autor, na área do ensino de línguas estrangeiras, o termo *drill* costuma ser associado a tarefas enfadonhas, mecânicas, repetitivas e/ou com foco na forma, ao passo que o exercício frequentemente tem uma abrangência um pouco maior. Na prática, contudo, o autor explica que os *drills* também podem apresentar diferentes classificações (por exemplo, mecânicos, significativos, comunicativos etc.), a depender da proposta de cada autor/a. Pesquisas que abominam o uso de *drills* tendem a ignorar essa ampla variedade de propostas (LEFFA, 2008).

Outro aspecto curioso assinalado por Leffa (2008) é que mesmo os/as maiores detratores/as de *drills* e/ou exercícios, quando são convidados/as a produzirem um material didático para o ensino de línguas, geralmente incorrem nas mesmas práticas que, na posição de teóricos, costumam condenar: o uso de *drills* e/ou exercícios. Estou de acordo com o autor quando argumenta que *drills* e/ou exercícios, dependendo da forma como são desenvolvidos, podem contribuir de forma significativa para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em outras palavras, do meu ponto de vista, os módulos apresentados no Quadro 4 podem ser utilizados tanto na produção de *drills* mecânicos quanto na produção de exercícios orientados ao estudo da linguagem em contextos historicamente e socialmente situados (FAIRCLOUGH, 2001). Isso vai depender, obviamente, das concepções teórico-metodológicas que subjazem o trabalho do/a professor/a e, conseqüentemente, a produção dessas atividades.

À guisa de fechamento da presente seção, seria importante destacar, ainda, quatro possibilidades recentes do ELO, a saber: 1) a possibilidade de acesso a partir de dispositivos móveis; 2) a avaliação pública das atividades; 3) a possibilidade de criação de cursos online; e 4) a possibilidade de integração com outras ferramentas, como *Google Maps* e *Padlet*, por exemplo.

Com relação ao primeiro aspecto, destaco que o ELO, recentemente, lançou sua versão para dispositivos móveis, cuja principal característica é a responsividade ao suporte, isto é, a possibilidade de uma mesma atividade adaptar-se, automaticamente e sem nenhum tipo de prejuízo ao/à estudante, tanto a uma tela horizontal, como a de um *notebook*, quanto a uma tela vertical, como a de um *smartphone*. Uma explicação detalhada sobre a instalação dessa versão é apresentada em Beviláqua, Costa e Filho (2020).

No que diz respeito ao segundo aspecto, saliento que o ELO, há pouco tempo, tornou pública a avaliação que os/as estudantes/as fazem de cada atividade, tendo em vista que, anteriormente, essa informação ficava restrita somente ao/à professor/a que elaborou o material. Essa mudança levou em consideração uma pesquisa sobre os processos de curadoria aplicados ao ELO (BEVILÁQUA *et al.*, 2021), a partir da qual foi proposta essa pequena alteração, a fim de tornar a curadoria no SAA mais colaborativa e em rede. Futuramente, na medida do possível, outras considerações apresentadas nesta pesquisa também devem ser adicionadas à ferramenta.

Quanto ao terceiro aspecto, chamo a atenção para o fato de que o ELO, atualmente, possibilita a organização de diversas atividades em um “Curso”. Cumpre salientar, no entanto, que, no SAA, o termo “Curso” não faz referência a um curso no sentido de um curso formal, uma vez que não possui uma seção para matrículas, canal de comunicação assíncrona entre educadores/as e educandos/as, ferramentas de gerenciamento (para verificar a frequência de acesso ao ambiente e postar notas, por exemplo), entre outros aspectos. Para a realização de um curso, o ELO precisa ser articulado a outras ferramentas, a exemplo do que foi feito no presente estudo. Para que reste claro, o que a ferramenta viabiliza é a organização de várias atividades em uma espécie de pasta, assim como a criação de um código por meio do qual os/as estudantes têm acesso a esse ambiente.

No que concerne ao quarto e último aspecto, é necessário salientar que o ELO, por meio da função “Código-Fonte”, tem possibilitado a integração de outras ferramentas dentro do próprio SAA. Uma amostra de como isso ocorre é apresentada no exemplo de composer do APÊNDICE E do presente trabalho, em que o *Google Maps* foi inserido dentro do módulo. Em Beviláqua *et al.* (2021), demonstra-se, também, de que forma o *Padlet* pode ser integrado a uma atividade do SAA.

Finalizo o presente capítulo com uma breve retomada do que foi tratado em cada uma de suas seções. Na primeira seção, apresentei uma alternativa ao paradigma dominante do fazer científico, assim como o campo investigativo em que a presente pesquisa está inserida. Tratei, também, de três conceitos fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho, a saber, letramentos críticos, transgressão e utopia. Essas três noções serão articuladas na proposta de letramentos para a utopia que será apresentada em etapas posteriores desta pesquisa, mais especificamente, na seção 4.1. Na segunda seção do presente capítulo, tratei da perspectiva da “educação

aberta” e de sua forma de conceber materiais de ensino, cursos online e tecnologias digitais.

3. Horizontes metodológicos

Nesta seção, tratarei de aspectos metodológicos da pesquisa, em um primeiro momento, caracterizando-a de acordo com alguns parâmetros metodológicos relativamente consolidados na academia; em um segundo momento, descrevendo o projeto em que o estudo foi realizado; e, em um terceiro momento, apresentando informações sobre as participantes da investigação.

3.1 Caracterizando a pesquisa

Atualmente, no Brasil, qualquer suspiro de transgressão, ainda que em um sentido epistemológico, corre o risco de sofrer retaliações e ataques de todas as formas, mesmo quando bem fundamentado e detalhado. Na tentativa de evitar e/ou minimizar problemas dessa natureza, esta seção foi desenvolvida com a finalidade de caracterizar a presente pesquisa de acordo com parâmetros metodológicos relativamente consolidados na academia. É válido reiterar, contudo, que este trabalho compartilha de um paradigma alternativo ao modelo dominante do fazer científico – a saber, a proposta de Epistemologias do Sul –, sobre a qual é possível encontrar mais informações no capítulo “Horizontes Epistemológicos”.

De acordo com Paiva (2019), uma pesquisa pode ser caracterizada a partir de sete aspectos fundamentais, a saber: 1) a natureza; 2) o gênero; 3) as fontes de informação; 4) a abordagem; 5) o objetivo; 6) os métodos; e 7) os instrumentos de geração de dados. Nesta seção, classifico a presente pesquisa de acordo com cada um desses itens, a começar pela definição de sua natureza.

No que diz respeito à natureza, classifico a presente pesquisa como aplicada, uma vez que, conforme indica Paiva (2019), diferentemente do que ocorre com a pesquisa básica, este estudo não se limita à construção do conhecimento teórico, mas prevê, também, a aplicação desse conhecimento à resolução de problemas práticos. Nas palavras da autora, trabalhos desse tipo têm por meta “[...] resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p. 11).

Com relação ao gênero, compreendo a presente pesquisa como prática, visto que, à diferença de trabalhos essencialmente teóricos, metodológicos ou empíricos, este estudo se caracteriza por “[...] intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos” (PAIVA, 2019, p. 11). Dito de outra forma, esta pesquisa demonstra uma preocupação com a teoria, mas não é estritamente teórica; possui uma metodologia, porém não é especificamente sobre métodos e procedimentos; considera a observação e a experiência, mas não renuncia aos conhecimentos científicos.

Quanto às fontes de informação, caracterizo a presente pesquisa como terciária, uma vez que os dados coletados são analisados com base em investigações prévias sobre o assunto. Em outras palavras, a pesquisa, por um lado, considera dados primários, tendo em vista que “[...] se baseia em dados coletados pelo próprio pesquisador como, por exemplo, um banco de dados criado por ele, notas de campo, gravações feitas com grupos de alunos aprendendo uma língua” (PAIVA, 2019, p. 12); por outro lado, “[...] utiliza dados de pesquisas já divulgadas, o que é típico da revisão bibliográfica, parte essencial de toda boa pesquisa” (*Id. Ibid.*). Nesse sentido, conforme indica Paiva (2019), tem-se uma pesquisa terciária, uma vez que o estudo combina dados primários e secundários.

No tocante à abordagem, defino a presente pesquisa como qualitativa, interpretativa ou naturalística, pois seu objetivo é descrever um fenômeno específico em seu ambiente natural, sem preocupação com dados numéricos, hipóteses previamente estabelecidas, relações de causa e efeito, manipulação de variáveis e generalizações, entre outros aspectos (PAIVA, 2019).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), pesquisas qualitativas tendem a apresentar, pelo menos, cinco características fundamentais, a saber: 1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de coleta dados é o ambiente natural, de modo que o investigador é instituído como o instrumento principal; 2) A pesquisa qualitativa deve privilegiar, em seus dados, palavras, imagens, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e/ou vídeos, em detrimento de outras possibilidades frequentemente associadas à pesquisa quantitativa, como números e gráficos; 3) Na investigação qualitativa, a ênfase está no processo e não no produto, isto é, nesse tipo de trabalho, mais do que apresentar soluções universais e/ou definitivas, busca-se compreender como as pessoas constroem significados e/ou compreendem determinados fenômenos em contextos situados; 4) Na investigação qualitativa, os/as pesquisadores/as costumam

analisar os dados de forma indutiva, isto é, sem compromisso com confirmar ou descartar hipóteses previamente estabelecidas; e 5) Na pesquisa qualitativa, o significado possui uma importância central.

No que concerne ao objetivo, percebo esta pesquisa como descritiva, uma vez que sua preocupação está mais na descrição de um determinado fenômeno do que na busca de suas causas (PAIVA, 2019). De acordo com Paiva (2019), pesquisas descritivas tendem a observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos e/ou variáveis sem manipulá-las, o que vem ao encontro do presente estudo.

No que se refere aos métodos e procedimentos, esta pesquisa pode ser considerada netnográfica, tendo como contexto de investigação um *LOOC* desenvolvido por educadoras de diferentes níveis, modalidades, localidades e realidades educacionais e oferecido, gratuitamente, a qualquer pessoa interessada em fazê-lo.

De acordo com Paiva (2019), a palavra etnografia é de origem grega, formada a partir da justaposição entre os termos *ethnos* (povo, raça) e *graphein* (escrita, descrição). Nesse sentido, a pesquisadora explica que a tradução dessa palavra, para a língua portuguesa, corresponderia a algo como a “descrição de um povo” (PAIVA, 2019, p. 79). O método etnográfico, por sua vez, pode ser definido como a descrição de um grupo ou cultura, incluindo a sala de aula (PAIVA, 2019). De acordo com Paiva (2019), esse método, que tem sua origem no âmbito da antropologia cultural, vem ganhando bastante espaço nas pesquisas em Linguística Aplicada, inclusive no que tange ao eixo específico da educação linguística e dos novos estudos do letramento (a esse respeito, ver, por exemplo, Street, 2014). De modo complementar, a netnografia pode ser definida como uma metodologia de pesquisa na internet (HINE, 2005) ou, ainda, como um método interpretativo para a investigação do comportamento cultural e de comunidades online (KOZINETS, 1998). Levando em consideração a natureza online do projeto desenvolvido nesta investigação, entendo que o método netnográfico, portanto, parece mais apropriado ao contexto da presente pesquisa.

No tocante ao sétimo e último aspecto assinalado por Paiva (2019), percebo como instrumentos de geração de dados da presente pesquisa: 1) o próprio pesquisador, a partir da observação participante; 2) o ELO, especialmente no que diz respeito aos REA do curso “Espanhol para o ENEM” e às produções discentes oriundas desse curso; 3) o *Facebook* e o *WhatsApp*, principalmente no que tange às interações entre as participantes e às produções discentes disponibilizadas nos grupos criados para o curso;

e 4) O *Google Meet*, particularmente no que se refere às entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com educadoras quanto com educandas. Esses instrumentos facilitaram a geração de dados para posterior análise em busca de indícios (GINZBURG, 1989) a respeito do fenômeno investigado, a saber, os letramentos para a utopia.

Ainda quanto ao sétimo aspecto, cumpre destacar que as entrevistas foram realizadas de forma individual e em grupo, a depender da disponibilidade de agenda das participantes da pesquisa. Essa etapa ocorreu de forma assíncrona e, vale reiterar, por meio da ferramenta *Google Meet*, a qual também facilitou a gravação das entrevistas para a posterior transcrição de acordo com o modelo de Bogdan e Biklen (1994). Apresento, no Quadro 5, a composição de das entrevistas com educadoras e educandas, respectivamente:

Quadro 5 – Composição das entrevistas⁴⁶.

Educadoras (pseudônimos)	
Grupo 1	Emma Watson, Mon Laferte, Sônia Maria e Frida Kahlo
Grupo 2	Malala e Rigoberta Menchú
Grupo 3	Marielle Franco
Educandas (pseudônimos)	
Grupo 4	Gabriela e Joice
Grupo 5	Lygia Fagundes Telles

Fonte: o autor.

Para finalizar a presente seção, apresento uma breve explicação quanto à noção de “indícios” adotada no presente trabalho, tendo em vista que esse termo é empregado tanto em um de seus objetivos quanto em sua metodologia. Quando utilizo o termo “indícios”, faço referência, principalmente, ao paradigma indiciário ou semiótico de Ginzburg (1989), de acordo com o qual minúcias, detalhes, indícios ou sinais que, à primeira impressão, pareçam secundários ou irrelevantes, tendem a ser mais reveladores do que se possa imaginar. Nesse sentido, de acordo com a proposta do autor, é preciso dar a tais aspectos um lugar de destaque.

⁴⁶ Mais detalhes a respeito das educadoras e das educandas serão apresentados em etapas posteriores da pesquisa (seção 3.3).

Na obra “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história”, mais especificamente no capítulo “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1989) ilustra de que forma seu método tem sido considerado ao longo da história, em diversos domínios do conhecimento. No âmbito da História da Arte, por exemplo, o autor discute sua adoção pelo italiano Giovanni Morelli, conforme é possível observar na citação a seguir:

Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés (GINZBURG, 1989, p. 144).

A partir da citação apresentada, é possível depreender que, no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), o que antes era percebido como irrelevante, agora, passa a ser visto como fundamental; o que antes costumava ficar à margem ou ser sumariamente tangenciado, agora, é deslocado para o centro das atenções. Coloca-se o holofote no detalhe, na minúcia, nos pormenores que frequentemente passam despercebidos ao olhar do/a pesquisador/a. Em outras palavras, para Ginzburg (1989), é preciso dar atenção aos detalhes, pois é precisamente neles que o/a investigador/a poderá encontrar a chave do fenômeno que busca compreender. No caso da História da Arte, por exemplo, é a partir dos detalhes que Morelli conseguia distinguir uma obra falsa de uma original.

Obviamente, com a relativa difusão e popularização de tecnologias digitais, o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) precisaria ser ampliado, uma vez que, atualmente, a própria noção de autoria tem sido complexificada, de modo a abranger, também, a ideia de coautoria, muito mais rizomática e em rede (COSTA, 2016; BEVILÁQUA *et al.* 2020; BEVILÁQUA; COSTA, 2021). Nesse sentido, embora sem perder de vista questões atuais – como a noção de agência distribuída (LATOUR, 2005; PENNYCOOK, 2017; LEFFA, 2013; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020) e a natureza multissemiótica e multimidiática das práticas sociais (LEMKE, 2010; KRESS, 2010) –, acredito que a ideia de um paradigma baseado em indícios possa resultar relevante para o contexto desta pesquisa.

3.2 Projeto LOOC

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto de Extensão “Línguas na comunidade: planejando e implementando um Pequeno Curso Aberto e Online para o ensino crítico de espanhol como língua adicional”⁴⁷. Esse projeto foi desenvolvido ao longo do ano de 2020, a partir de um esforço mútuo entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

A primeira etapa do projeto, realizada durante o primeiro semestre de 2020, com duração de, aproximadamente, 15 semanas, consistiu na produção colaborativa de um LOOC para o ensino crítico de espanhol, com base na perspectiva dos letramentos críticos para a utopia. A divulgação da primeira etapa do projeto ocorreu de forma totalmente remota, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e de redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram*⁴⁸.

Nessa etapa, foram realizadas diversas atividades relacionadas aos propósitos do projeto, dentre as quais destaco: 1) a elaboração progressiva de um REA no ELO⁴⁹, com a ajuda de tutoriais em vídeo disponibilizados semanalmente em um grupo do projeto no *Facebook*; 2) a participação em uma “atividade problematizadora” semanal, relacionada a tópicos de interesse do projeto, incluindo letramentos críticos, transgressão e utopia (por exemplo, assistir a um vídeo e responder a perguntas e/ou participar de um fórum de discussão sobre ele, comparar uma atividade na perspectiva do projeto a uma atividade desenvolvida com outra finalidade etc.); 3) a leitura de pesquisas acadêmicas relacionadas ao projeto; e 4) o envolvimento em reuniões pedagógicas mensais, tanto para dialogar sobre as leituras realizadas quanto para tratar de outros assuntos relativos ao andamento do projeto. No Quadro 6, apresento um resumo das atividades problematizadoras realizadas ao longo da etapa de planejamento do curso:

⁴⁷ Forma como o grupo, carinhosamente, apelidou o Projeto. O Projeto LOOC está registrado no Portal de Projetos da UFSM sob o número 053954.

⁴⁸ O cartaz de divulgação da primeira etapa é apresentado no APÊNDICE C.

⁴⁹ Na etapa de produção do curso, foram integradas ao ELO, também, outras ferramentas como Canva, Padlet, Youtube, entre outras. Além disso, foram sugeridas, para as produções discentes, diversas ferramentas, incluindo Canva, GIF Maker, Pixton, Sticker Maker, entre outras, a depender da prática de linguagem solicitada ao/à educando/a. Nesses casos, eram incluídos, ainda, alguns tutoriais sobre as ferramentas recomendadas.

Quadro 6 – Atividades problematizadoras.

Nº	Breve descrição
1	Levando em consideração o Quadro Europeu de Referência para Línguas, especialmente no que diz respeito ao Nível A1 e A2 – Iniciante e elementar, respectivamente –, delimitar um tema, uma prática social e uma forma-e-função que gostaria de tratar no curso. Compartilhar a proposta no fórum de discussão da atividade.
2	Comparar uma atividade na perspectiva do projeto a uma atividade produzida com outra finalidade. Identificar semelhanças e/ou diferenças entre elas. Compartilhar a análise no fórum de discussão da atividade.
3	Assistir o vídeo “Adorno e a indústria da cultura”, do Canal Youtube “Tempero Drag”. Em seguida, escrever um comentário sobre a perspectiva teórica de Adorno, levando em consideração algumas questões norteadoras elaboradas a partir do vídeo.
4	Depois de assistir o vídeo “Quem foi Paulo Freire”, do Canal Youtube “Nexo Jornal”, responder a perguntas sobre o pedagogo brasileiro e sobre sua perspectiva teórica.
5	Assistir a palestra “O perigo de uma única história”, da feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Depois, responder a algumas perguntas sobre a exposição de Chimamanda. A apresentação está disponível no site de conferências “TED Talk – Ideas Worth Spreading” (em português, “Ideias que merecem ser disseminadas”).
6	Assistir a entrevista da Prof. ^a Dr. ^a Maria Helena de Moura Neves para o “Seminário de Linguística Funcional”. Em seguida, responder a perguntas sobre a perspectiva de linguagem e de gramática da autora, bem como sobre suas pesquisas com professores/as da rede pública. A entrevista está disponível no Canal Youtube “UEM TV”.
7	Após assistir o episódio “Michel Foucault”, da série “Cultura para principiantes”, responder a perguntas sobre a vida e a obra do filósofo francês. A série completa está disponível no portal argentino “Canal Encuentro”.
8	Assistir a primeira e a segunda parte da entrevista “Pedagogia dos Multiletramentos”, com a Prof. ^a Dr. ^a Roxane Rojo. Em seguida, participar de um fórum de discussão sobre as principais características dessa perspectiva. Tanto a primeira quanto a segunda parte da entrevista estão disponíveis no Canal Youtube “OlimpíadasLP Cenpec”.
9	Depois de assistir a entrevista com o escritor uruguaio Eduardo Galeano, realizada durante o programa “Sangue Latino” e disponibilizada no Canal Youtube do “Canal Brasil”, responder a perguntas sobre a compreensão de utopia do autor.

A fim de ilustrar como as atividades problematizadoras eram dinamizadas no grupo do Facebook, apresento, na Figura 4, uma imagem dos questionamentos propostos a partir da entrevista com Eduardo Galeano.

Figura 4 – Exemplo de atividade problematizadora.



Fonte: Grupo do Projeto LOOC no Facebook (acesso restrito).

Como é possível observar na Figura 4, as atividades problematizadoras tinham como finalidade promover uma reflexão a respeito de tópicos relacionados ao projeto, com ênfase nas noções de letramentos críticos, transgressão e utopia. No exemplo da Figura 4, foram abordadas algumas questões sobre o vídeo de Eduardo Galeano, a fim de estimular o debate sobre a utopia na visão desse autor. Essas questões eram apresentadas apenas como um ponto de partida para a discussão, isto é, as educadoras não precisavam seguir à risca o roteiro de perguntas apresentado, tendo liberdade para tangenciar algum ponto e/ou incluir outras questões em seus comentários.

Conforme expliquei anteriormente, além de mim e de meu orientador, chegaram, ao final desta primeira etapa do projeto, oito educadoras de diferentes níveis, modalidades, localidades e realidades educacionais. Ao final desse período, cada educadora tinha produzido um REA para o curso “Espanhol para o ENEM”. Desse total de oito REA produzidos, apenas um material não apresentava condições mínimas de ser utilizado no curso, tendo em vista que, até a véspera do início das aulas, a educadora não havia ajustado alguns aspectos linguísticos (desvios gramaticais e ortográficos, por exemplo), técnicos (imagens desconfiguradas, hiperlinks que não funcionavam, entre outros) e pedagógicos (questões de natureza conceitual do material). Nesse sentido, o REA em questão, infelizmente, acabou ficando de fora do curso⁵⁰.

Concomitantemente com as atividades descritas anteriormente, incluindo a produção progressiva de um REA a partir de tutoriais em vídeo, a leitura e a discussão de pesquisas acadêmicas, a realização de atividades problematizadoras e a participação em reuniões pedagógicas, o processo de produção de atividades também contou com fornecimento de *feedbacks* de forma individual ou genérica, tanto com relação às atividades produzidas quanto no que diz respeito a aspectos formais da língua que precisavam ser ajustados nos REA. Na maioria das vezes, esses *feedbacks* eram fornecidos pelo pesquisador responsável pela pesquisa ou pelo seu orientador, porém, em situações mais específicas, também pelas demais participantes do projeto. No Quadro 7, é possível ver um exemplo desses *feedbacks*:

Quadro 7 – Exemplo de feedback do orientador da pesquisa (Vilson Leffa).

Gente

Fiz um passeio pelo ELO para ver o que vocês estão aprontando.

Alguns pontos:

- (1) Procurem adicionar os módulos à atividade que estão produzindo. Algumas estão criando uma atividade nova para cada módulo. Só dá mais trabalho.
- (2) No jogo da memória não dá para usar muito texto na carta. Fica muito difícil para o aluno que vai fazer a atividade depois.
- (3) Descubram o prazer de criar, voltando, editando, burilando e melhorando sempre.
- (4) Mostrar no grupo o que estão produzindo, não só para ouvir elogios mas também para ouvir sugestões.

Fonte: Grupo do Projeto LOOC no Facebook (acesso restrito).

⁵⁰ Tendo em vista que a educadora que produziu esse REA também não enviou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) até o prazo solicitado, sua participação na pesquisa, infelizmente, também não foi possível.

Ainda com relação à primeira etapa do projeto, duas considerações seriam importantes. A primeira é que, inicialmente, o projeto seria desenvolvido de forma híbrida, ou seja, a maior parte das atividades ocorreria de forma remota, mas as reuniões pedagógicas seriam realizadas presencialmente, tanto na UFSM quanto na UFPEL. Com a pandemia da COVID-19, contudo, o projeto teve que ser desenvolvido de forma totalmente remota. Essa mudança, como será possível observar mais adiante, possibilitou a participação de pessoas que, talvez, não conseguissem continuar no projeto devido à distância geográfica. A segunda observação é que, inicialmente, a proposta era fazer um curso de Espanhol Básico, mas ao longo dos encontros, chegou-se ao consenso de que algumas discussões propostas nas atividades vinham ao encontro da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tanto no que diz respeito ao eixo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, em geral, quanto no que concerne à prova de espanhol, em específico. Nesse sentido, tendo em vista que grande parte dos/as estudantes brasileiros/as não têm acesso a cursos preparatórios para o exame – aspecto que ficou ainda mais evidente durante a pandemia –, optou-se por redirecionar o foco do curso desenvolvido, de modo a enfatizar como as atividades realizadas poderiam contribuir, também, para um aspecto mais objetivo da vida dos/as discentes, como é o caso da prova de espanhol do ENEM. Ao final de cada REA, portanto, incluiu-se um módulo com uma questão da prova de espanhol do ENEM que, de alguma forma, estava relacionada ao tema e/ou ao conteúdo da atividade. Essa questão, vale salientar, não era apresentada tal qual foi disponibilizada na prova, mas reformulada para o contexto do curso, isto é, com imagens coloridas, *feedback* diversificado, instruções em espanhol, entre outros aspectos.

A segunda etapa do projeto, realizada durante o segundo semestre de 2020, com duração de, aproximadamente, sete semanas, consistiu, basicamente, na oferta do curso “Espanhol para o ENEM” à comunidade. Durante esse período, todas às terças e às quintas-feiras, os/as educandos/as recebiam, via grupo no *WhatsApp* e no *Facebook*, uma nova atividade, a qual deveria ser entregue, preferencialmente, até a data de postagem da próxima atividade, embora houvesse bastante flexibilidade quanto aos prazos de entrega. Além do *feedback* automático fornecido pelo próprio sistema em que as atividades foram produzidas – isto é, o ELO –, os/as educandos/as recebiam, também, um *feedback* individual a respeito de suas produções textuais-discursivas. Ao longo dessas sete semanas, foram disponibilizados, também, dois horários de monitoria

individual, além da possibilidade de enviar dúvidas e/ou comentários às professoras tutoras do curso a qualquer momento, tanto nos grupos do *WhatsApp* e do *Facebook* quanto de forma privada.

Assim, além do autor da pesquisa, de seu orientador de doutorado e das educadoras envolvidas na primeira etapa do projeto – dessa vez, atuando como professoras tutoras do curso –, participaram, da segunda etapa, estudantes de diversas regiões do Brasil, os/as quais procuraram o projeto de livre e espontânea vontade, com a intenção de aprender espanhol e/ou de ter um melhor desempenho na prova de espanhol do ENEM. Assim como na primeira etapa do projeto, a divulgação do curso aconteceu de forma totalmente remota, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e de redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram*⁵¹.

Inicialmente, foram ofertadas cento e cinquenta vagas para o curso “Espanhol para o ENEM”, sendo cento e cinco delas preenchidas. Desse total de estudantes inscritos/as no curso, nem todos/as chegaram a iniciá-lo, do mesmo modo que, aqueles/as que o começaram, não necessariamente chegaram a concluí-lo. Tendo em vista que se tratava de um curso livre e aberto, não percebi a necessidade de registrar percentuais quanto à realização das atividades e/ou à evasão de estudantes ao longo do curso. Ainda assim, uma estudante que não participou diretamente da pesquisa enviou uma mensagem via grupo no *WhatsApp* para lamentar sua saída e parabenizar a equipe pelo trabalho realizado. Segundo ela, seu pai estava com problemas de saúde e passaria por uma cirurgia cardíaca naquele período, de modo que precisaria do cuidado e da atenção de sua família. Dessa forma, ela não conseguiria mais acompanhar as atividades do curso.

Além disso, durante as entrevistas com as três educandas selecionadas para a pesquisa em virtude de sua participação mais ativa no curso, aproveitei para questioná-las quanto a possíveis causas da evasão. Suas reflexões a respeito do assunto são apresentadas na seção 4.4.2.

⁵¹ O cartaz de divulgação da segunda etapa é apresentado no APÊNDICE D. O *printscreen* de uma notícia sobre o curso publicada em um jornal local também é apresentada no ANEXO C.

3.3 Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento algumas informações sobre as participantes da pesquisa, incluindo 7 educadoras e 3 educandas. A fim de preservar suas respectivas identidades, para identificá-las, no presente estudo, utilizo pseudônimos que elas próprias escolheram, como uma forma de homenagear mulheres que foram importantes em suas respectivas trajetórias de vida, famosas ou não. A participação na pesquisa foi voluntária e a descrição de cada participante passou pela sua apreciação antes de ser incluída na investigação.

3.3.1 Educadoras

Emma Watson é natural de São Sepé/RS, tem 22 anos, reside em Santa Maria/RS e cursa o penúltimo semestre da Licenciatura em Letras Espanhol da UFSM. Durante a Graduação, participou de projetos voltados a crianças com altas habilidades/superdotação e a pessoas cegas ou com baixa visão – neste último caso, com ênfase no ensino de espanhol, na função de tutora a distância. Foi bolsista de iniciação científica em um projeto sobre literatura no ensino de espanhol, oportunidade na qual, de acordo com ela, teve contato com autoras feministas que a fizeram despertar para o ensino crítico da língua. Além disso, foi monitora e, atualmente, é professora do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFSM, auxiliando, inclusive, na produção de materiais de ensino. Seu pseudônimo é uma homenagem à atriz e modelo britânica Emma Watson.

Mon Laferte é natural de Toropi/RS, tem 21 anos, reside em Santa Maria/RS e cursa o penúltimo semestre da Licenciatura em Letras Espanhol da UFSM. Assim como Emma Watson, durante a graduação, participou de projetos voltados ao atendimento de crianças com altas habilidades/superdotação e ao ensino de espanhol para pessoas cegas ou com baixa visão. Além disso, realizou intercâmbio acadêmico-cultural na Argentina, experiência que, segundo ela, além de fortalecer seu gosto pela língua espanhola, expandiu sua percepção quanto às relações entre linguagem e sociedade. A participante atuou, ainda, como monitora e como professora em cursos de Português como Língua Estrangeira (P/LE), Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e Leitura em Língua Espanhola. Atualmente, também é professora do IsF e participa de projetos

voltados à educação popular, tecnologias e letramento acadêmico. Seu pseudônimo é uma homenagem à atriz, cantora e compositora chilena Mon Laferte.

Frida Kahlo é natural de Cerro Largo/RS, tem 46 anos, reside em Independência/RS e é formada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. Atualmente, é professora de língua portuguesa, literatura e língua espanhola da rede estadual. A participante é mãe de dois filhos e ingressou no curso de Letras com trinta e oito anos, após trabalhar por um longo período em um escritório de contabilidade. De acordo com ela, seu maior desejo era que, depois de formada, tivesse a oportunidade de atuar na área, como professora de espanhol ou de português. Seu pseudônimo é uma homenagem à pintora mexicana Frida Kahlo.

Sônia Maria é natural de Santana do Livramento, tem 46 anos, reside em Santa Cruz do Sul/RS, é graduada em Informática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e em Letras Espanhol pela UFSM. Também possui Especialização em Mídias na Educação pela UFSM e Curso Técnico em Multimeios Didáticos pelo Instituto Federal da Farroupilha do Rio Grande do Sul (IFSul). A participante se considera uma entusiasta da EAD e demonstra particular interesse pela produção de materiais de ensino, tanto analógicos quanto digitais. Atualmente, trabalha no Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) de Santa Cruz do Sul/RS e ingressou no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da UFSM. Seu pseudônimo é uma homenagem à sua mãe Sônia Maria.

Malala é natural de Alegrete, tem 32 anos, reside na região metropolitana de Porto Alegre/RS, é Especialista em Educação Ambiental, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM, licenciada em Letras Espanhol pela UFSM e bacharel em Direito pela URCAMP – Campus Alegrete. Atualmente, trabalha com Propriedade Intelectual e Contratos na Gerência de Inovação e Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul (SENAI-RS), Federação da Indústria e Comércio do Rio Grande do Sul (FIERGS). Além disso, ingressou, no primeiro semestre de 2021, no Doutorado em Direito Público na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Seu pseudônimo é uma homenagem à paquistanesa Malala Yousafzai, laureada Prêmio Nobel da Paz em 2014, após ser baleada em decorrência de seu ativismo em defesa do direito à educação de meninas e de mulheres do Paquistão.

Rigoberta Menchú é natural de Piratini, tem 41 anos, reside em Pelotas/RS, é Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), licenciada em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Já trabalhou como tutora da Licenciatura em Letras Espanhol EAD da UFPEL e participou de diversas formações nessa modalidade, tanto na condição de cursista quanto de ministrante. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola no IFSul de Charqueadas/RS e cursa a Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na modalidade EAD. Seu pseudônimo é uma homenagem à Rigoberta Menchú Tum, indígena guatemalteca do povo Quiché-Maia agraciada com o Prêmio Nobel da Paz em 1992.

Marielle é natural de Santa Maria, tem 38 anos, reside em Cerro Largo/RS, é Doutora em Educação e Mestre em Letras. Além disso, cursou duas licenciaturas, sendo a primeira em Letras Português e a segunda em Letras Espanhol. Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, tanto na modalidade presencial quanto a distância. É coordenadora de projetos e grupos de pesquisa do CNPq. Atualmente, atua em uma Universidade Pública Federal no Rio Grande do Sul⁵². Também é mãe e participa do coletivo #Ficaespanhol. Seu pseudônimo é uma homenagem à socióloga, feminista, política brasileira Marielle Franco, executada em 2018, devido à sua militância política.

3.3.2 Educandas

Gabriela é natural de São Pedro/RS, tem 18 anos, reside em sua cidade natal e cursou o Ensino Médio no Colégio Politécnico da UFSM. Pretende fazer faculdade de Direito e, atualmente, aguarda a nota do ENEM para pleitear uma vaga no Ensino Superior. Seu pseudônimo é uma homenagem à sua professora de Espanhol do Ensino Médio.

⁵² Inicialmente, o público-alvo da primeira etapa do Projeto LOOC seriam educadores/as da Educação Básica e/ou acadêmicos/as da Licenciatura em Letras Espanhol matriculados/as a partir do 6º semestre. Porém, após alguns/mas educadores/as do Ensino Superior demonstrarem interesse em participar do Projeto, entendi que esse pré-requisito poderia ser flexibilizado, uma vez que a experiência desses/as docentes/as também poderia contribuir, de forma significativa, para a produção do curso “Espanhol para o ENEM”.

Joice é natural de Arroio do Tigre/RS, tem 17 anos e reside em sua cidade natal. Embora sempre tenha tido interesse pelo espanhol, nunca participou de nenhum curso voltado à língua espanhola. Nesse sentido, viu no Curso “Espanhol para o ENEM” não apenas uma oportunidade de se preparar para o ENEM, mas também de adquirir novos conhecimentos sobre a língua em questão. Atualmente, está matriculada no curso de Direito da Faculdade Antônio Meneghetti, na cidade de Restinga Seca/RS. Seu pseudônimo é uma homenagem à sua mãe.

Lygia Fagundes Telles é natural de Santa Maria/RS, tem 18 anos, reside em sua cidade natal e concluiu o Ensino Médio em 2020. Atualmente, prepara-se para o ENEM com auxílio de um curso preparatório para o exame. A participante pretende cursar Direito e se especializar na área criminal. Seu pseudônimo é uma homenagem à escritora brasileira Lygia Fagundes Telles.

4. Discussão e resultados

Esta seção está dividida em quatro etapas, sendo cada uma delas relativa a um objetivo específico da presente pesquisa. Na primeira seção, busco estabelecer, pela via da transgressão, possíveis aproximações entre os conceitos de letramentos críticos e de utopia, atendendo, dessa forma, ao primeiro objetivo específico da investigação. Essa aproximação, conforme espero deixar claro, tem dado forma à proposta que designo como letramentos para a utopia, cujas principais características são também apresentadas na primeira etapa da primeira seção. Na segunda seção, apresento um *LOOC* desenvolvido com base na proposta dos letramentos para a utopia, a partir de um projeto de extensão envolvendo educadoras de diversos níveis, modalidades e realidades educacionais. Esse movimento corresponderia ao segundo objetivo específico da presente pesquisa. Na terceira seção, analiso produções discentes oriundas do curso ofertado, com vistas a identificar indícios dos letramentos para a utopia. Nesse sentido, a terceira etapa busca responder ao terceiro objetivo específico deste estudo. Na quarta seção, descrevo a percepção das educadoras e das educandas quanto à experiência de produzirem e/ou participarem do curso na perspectiva dos letramentos para a utopia, respondendo, dessa forma, ao quarto objetivo específico da presente investigação.

4.1 Letramentos para utopia: uma proposta

Nesta seção, pretendo responder ao primeiro objetivo específico do presente trabalho, a saber, “estabelecer, pela via da transgressão, possíveis aproximações entre os conceitos de letramentos críticos e de utopia”. Nesse sentido, diferentemente do que apresentei na seção “Horizontes epistemológicos”, quando tratei de cada um desses conceitos separadamente, nesta etapa da pesquisa, minha intenção é evidenciar possíveis relações entre essas três noções – **letramentos críticos, transgressão e utopia** –, a fim de delinear a proposta que designo como **letramentos para a utopia**.

Como uma primeira consideração a respeito dos letramentos para a utopia, seria importante destacar que tal proposta não pretende servir como um manual que o/a professor/a deverá seguir à risca, mas como um horizonte teórico-metodológico que poderá considerar se estiver de acordo com tal perspectiva, podendo acrescentar e/ou excluir elementos de acordo com a sua própria realidade educativa, a partir de um processo que envolve ação e reflexão (FREIRE, 1987). Nesse sentido, trata-se de uma proposta aberta a novas teorizações advindas da sala de aula, a partir da associação entre teoria e prática. A **simbiose entre teoria e prática** – também denominada **práxis pedagógica** (FREIRE, 1987) – é premissa fundamental para qualquer trabalho que se insira em uma perspectiva crítica (RAJAGOPALAN, 2003), como é o caso dos letramentos para a utopia.

Dessa forma, acredito que a proposta dos letramentos para a utopia está mais para a noção de **pós-método** do que para a ideia de método, uma vez que, apesar de servir como um horizonte teórico-metodológico que o/a educador/a pode levar em consideração, está ao encontro dos princípios da **particularidade, da praticidade e da possibilidade**, sendo sensível ao contexto, rompendo com a separação entre teoria e prática e levando em consideração a consciência sociopolítica dos/as educandos/as como um catalisador para a formação da identidade e para a transformação social (KUMARAVADIVELU, 2006). Em outras palavras, defendo que a proposta de letramentos para a utopia, assim como a pedagogia do pós-método, é “[...] construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.69, minha tradução⁵³).

⁵³ A citação em inglês foi apresentada em etapas anteriores do trabalho.

É necessário ressaltar, também, que, no presente trabalho, tampouco é minha intenção compartilhar uma espécie de guia da transgressão, mas assinalar algumas estratégias que tenho percebido a partir de minha própria *práxis*, como é o caso do delineamento da proposta dos letramentos para a utopia e do desenvolvimento de projetos nessa perspectiva – a exemplo do Projeto LOOC, voltado à produção e à oferta do curso “Espanhol para o ENEM”. Embora possa parecer que transgressões dessa natureza têm um alcance reduzido e/ou limitado, é preciso considerar a atual conjuntura da educação e do ensino de línguas no Brasil, em que o acesso a formações e cursos gratuitos parece cada vez menor, ao mesmo tempo em que os ataques a propostas em um viés crítico se tornam mais numerosos e recorrentes, em consonância com a onda de autoritarismo que assola o país, conforme discutido em etapas anteriores do trabalho. Nesta investigação, para além de uma transgressão epistemológica, reitera-se o compromisso de transgredir, também, desde o ponto de vista prático, a partir da formação de educadoras para o desenvolvimento e a oferta de materiais e cursos abertos e online com base na proposta dos letramentos para a utopia.

As implicações de uma formação que oportunize aos/às professores/as de línguas se reconhecerem como *designers* de seus próprios materiais e cursos são inúmeras, sendo a possibilidade de transgressão a que talvez mais interesse aos propósitos da presente investigação. Diante da expressiva redução de espaço destinado à língua espanhola nos currículos da educação básica, assim como da progressiva substituição, em documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, de temas transversais como “orientação de gênero” por outros como “cidadania e civismo”, propostas como a apresentada no presente trabalho demonstram que a adoção de uma postura conformista, definitivamente, não é a única opção, tendo em vista que existem possibilidades para a transgressão do *status quo*, como é o caso da produção de materiais e cursos na perspectiva dos letramentos para a utopia. Dessa forma, um/a educador/a que compreenda a relevância e a necessidade do ensino espanhol, por exemplo, pode engajar-se em iniciativas como a do Projeto LOOC, contribuindo para a afirmação da língua espanhola em território nacional. Da mesma maneira, o/a docente/a que perceber a importância de discutir questões relativas ao tema transversal “orientação de gênero” em suas aulas de línguas tem a possibilidade de elaborar um material sobre tal assunto, exercitando, assim, a sua agência. Essas duas situações, apresentadas a

título de ilustração, representam possibilidades para a transgressão de decisões que têm sido verticalmente impostas à área do ensino de línguas no país.

Diante das considerações precedentes, caberia assinalar alguns pressupostos teórico-metodológicos que facilitaríamos a operacionalização de práticas pedagógicas com base na perspectiva dos letramentos para a utopia, tais como o curso “Espanhol para o ENEM”, elaborado e oferecido a partir do Projeto *LOOC*. Para tanto, buscarei articular três conceitos que foram apresentados de forma separada em etapas anteriores do presente estudo, a saber, as noções de letramentos críticos, transgressão e utopia.

Da noção de **letramentos críticos**, seria necessário destacar, em um primeiro momento, a concepção de **letramento como prática social** (STREET, 2014). Tal compreensão, conforme explica Fairclough (2001), associa-se à ideia de que o uso da linguagem é histórica e socialmente situado, ao mesmo tempo em que está relacionado a outras facetas do social – isto é, ao “contexto social”. Nesse sentido, de acordo com o autor, o uso da linguagem “[...] é formado socialmente, mas também forma socialmente, ou é constitutivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 33).

No que diz respeito à produção de materiais de ensino e de cursos de línguas, tal concepção é relevante na medida em que substitui o estudo de textos não autênticos – ou seja, desenvolvidos e/ou adaptados para a sala de aula – pelo trabalho com práticas sociais de linguagem – isto é, situações reais que envolvem o uso da linguagem na vida cotidiana. Conforme sugere Leffa (2008), somente a exposição ao *input* pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem: é preciso desenvolver atividades voltadas ao processamento de línguas e linguagens. No caso do presente estudo, os REA desenvolvidos para o curso “Espanhol para o ENEM”, com base na perspectiva dos letramentos para a utopia, levaram em consideração atividades que envolviam não apenas experiências de imersão, descrição e interpretação de diferentes práticas sociais de linguagem, mas também possibilidades de produção dessas práticas em outras situações e contextos.

Ainda no que tange às contribuições dos letramentos críticos para a proposta dos letramentos para a utopia, seria importante ressaltar algumas discussões realizadas no âmbito dos novos estudos do letramento⁵⁴, especialmente no que diz respeito à noção de **multiletramentos** (CADZEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2023). Esse conceito

⁵⁴ É válido reiterar que, de acordo com Cassany e Castellà (2010), os novos estudos do letramento figuram nas raízes dos letramentos críticos.

é importante porque chama a atenção de, pelo menos, dois aspectos fundamentais: 1) a multiplicidade de canais de comunicação e de hipermídia e a natureza multissemiótica das práticas sociais de linguagem que emergem, principalmente, das interações em rede, cada vez mais numerosas e diversas; 2) a diversidade cultural e linguística de sociedades em constante processo de globalização.

Com relação à natureza multissemiótica da linguagem, seria conveniente recuperar a pesquisa de Lemke (2010), segundo a qual a construção de sentidos ocorre de dois modos complementares, a saber, o **modo tipológico** e o **modo topológico**. De acordo com o autor, o modo tipológico opera de forma binária e/ou dicotômica (por exemplo, branco *versus* preto, heterossexual *versus* homossexual, cultura erudita *versus* cultura popular, oralidade *versus* escrita, entre outras possibilidades), ao passo que o modo topológico leva em consideração um espectro muito maior, ao longo de um *continuum* de diferença (por exemplo, um gradiente incluindo inúmeras nuances de cores existentes entre o branco e o preto, assim como outras possíveis; a sigla LGBTQIAPN+; a ideia de hibridismo cultural; a noção de **multimodalidade**; entre outros). Com relação à multimodalidade, vale reiterar que se trata de um conceito que faz referência a “[...] representações em vários modos, cada um escolhido a partir de aspectos retóricos para seus potenciais comunicacionais” (KRESS, 2010, p. 22).

Nesta etapa da pesquisa, seria importante estabelecer algumas relações entre a perspectiva dos letramentos críticos e o conceito de **pós-humanidade** (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). Conforme expliquei em etapas anteriores do estudo, segundo Leffa, Alves e Fontana (2020), a ideia de pós-humanidade não tem relação com a substituição dos/as humanos/as pelas máquinas, mas com uma expansão da humanidade, de forma que ela possa alongar-se no tempo (busca do passado além da cultura grego-romana), no espaço (culturas para além da centralidade europeia) e sobre as coisas, por meio de um processo de antropomorfização (incluindo agentes humanos e não-humanos, em uma espécie de agência distribuída).

Outra contribuição que seria importante destacar da perspectiva dos letramentos críticos é o **marco analítico tridimensional** de Fairclough (1992; 2001), que leva em consideração três dimensões complementares: **texto, prática discursiva e prática social**. Essa proposta, apresentada com mais detalhes em etapas anteriores do presente trabalho, é retomada no Quadro 8, a partir de algumas perguntas de minha autoria que buscam auxiliar a sua utilização no ensino de línguas:

Quadro 8 – Perguntas elaboradas com base no Marco Analítico Tridimensional de Fairclough (1992; 2001).

Dimensão:	Perguntas:
Texto	<p>De que modo a linguagem escrita e outros recursos semióticos contribuem para a construção de sentidos sobre um determinado texto?</p> <p>Que “marcas” do texto facilitam a compreensão e a interpretação desse texto?</p>
Prática discursiva	<p>Quem escreveu o texto? Com que finalidade será que ele foi produzido? Quando e onde ele foi publicado? Quem são seus potenciais leitores/as?</p> <p>A linguagem do texto está de acordo com a situação comunicativa para a qual ele foi produzido?</p> <p>Que características podem ser consideradas recorrentes em outras amostras dessa mesma prática social de linguagem?</p>
Prática social	<p>Quem é contemplado/a ou favorecido/a pela perspectiva do texto? Quem ele inclui ou exclui?</p> <p>Que ideologias e dinâmicas de poder podem ser identificadas no texto?</p> <p>Que elementos do texto favorecem o reconhecimento das ideologias e dinâmicas de poder presentes nesse texto?</p> <p>Qual a relação entre o texto e o contexto?</p>

Fonte: o autor

No Quadro 8, apresento algumas perguntas que, desde a minha perspectiva, podem auxiliar na implementação do marco analítico tridimensional de Fairclough (1992; 2001) no ensino de línguas. Obviamente, todas as dimensões do marco analítico estão intimamente relacionadas, de modo que sua fragmentação deve ser entendida apenas como uma alternativa metodológica, a fim de facilitar a sua compreensão. Desse modo, uma “simples” escolha gramatical, por exemplo, pode revelar um modo particular de representar a experiência, isto é, um determinado discurso ou ideologia (FAIRCLOUGH, 2001).

É importante salientar, também, que, embora as pesquisas de Fairclough frequentemente estejam associadas à área da Análise Crítica do Discurso, seu marco

analítico tem sido utilizado em diversas pesquisas no âmbito dos letramentos críticos, inclusive em publicações de autores/as cujo trabalho é amplamente difundido e referenciado no campo, como é o caso de Janks (2010). Além disso, conforme defendem Cassany e Castellà (2010), a Análise Crítica do Discurso constitui uma das áreas que compõem as raízes da perspectiva dos letramentos críticos.

Ainda no que diz respeito ao marco analítico de Fairclough (2001), especialmente no que se refere à dimensão da prática social, é possível estabelecer algumas relações com o componente da pedagogia dos multiletramentos que seus proponentes designam como **enquadramento crítico**. Para Cadzen *et al.* (2021, p. 55)⁵⁵, esse componente diz respeito à habilidade de “Interpretar os contextos social e cultural de Designs de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto”.

Conforme salientei em etapas anteriores do trabalho, de acordo com Rojo (2012), devido à pressão de um forte movimento reacionário presente nos EUA e na Comunidade Europeia, os autores do *New London Group* acabaram retrocedendo quanto ao enquadramento crítico dos letramentos, retornando a uma proposta mais tradicional com a qual trabalhavam anteriormente, desenvolvida a partir de gestos didáticos como experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar. Dessa forma, conforme entendo, outro componente importante da pedagogia dos multiletramentos – a saber, a transformação –, também acabou ficando comprometido. De forma resumida, a transformação estaria relacionada à “Transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais” (CADZEN *et al.*, 2020, p. 55)⁵⁶.

No presente trabalho, entendo que, quando se tangencia a necessidade e a importância de um enquadramento crítico dos letramentos, despreza-se o potencial das práticas de letramento para a transformação do *status quo* no que diz respeito a situações-limite de diferentes naturezas. Dessa forma, é possível que estudantes que não tiveram a oportunidade de refletir criticamente a respeito dos contextos social e

⁵⁵ Da mesma forma que em etapas anteriores do trabalho, as citações diretas do manifesto dos multiletramentos foram retiradas da tradução da obra para o português brasileiro. O fragmento do original em inglês também é apresentado a seguir: “Interpreting the social and cultural context of particular Designs of meaning. This involves the students' standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context” (CADZEN *et al.*, 1996, p. 88).

⁵⁶ Citação do original em inglês: “Transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites” (CADZEN *et al.*, 1996, p. 88).

cultural em que os significados são produzidos acabem empregando linguagens e tecnologias para a perpetuação de diferentes problemas sociais, especialmente aqueles relacionados aos três modos de dominação moderna mencionados *a priori*, a saber, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2018).

Também no que se refere ao enquadramento crítico dos letramentos, é importante destacar que, na perspectiva dos letramentos para a utopia, mais do que a **denúncia de situações-limite**, pretende-se enfatizar, também, o papel de linguagens e tecnologias para o **anúncio de outros horizontes possíveis**, isto é, **o inédito-viável ou a utopia**. Esses conceitos, entendidos no presente estudo como sinônimos, não constituem um lugar fixo, mas uma orientação política e epistemológica que permite um permanente deslocamento em busca de outras formas de ser, viver, pensar e de agir no mundo. Nesse sentido, levam em consideração, principalmente, a noção de utopia registrada na obra do escritor uruguaio Eduardo Galeano (GALEANO, 2001), associando-a à ideia de inédito-viável do pedagogo brasileiro Paulo Freire (FREIRE, 1987; 1992).

É precisamente neste momento do trabalho que o conceito de **transgressão** (PENNYCOOK, 2006) se faz, mais uma vez, necessário. Vale reiterar que, de acordo com Pennycook (2006), a noção de transgressão está relacionada à ideia de “[...] atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa” (PENNYCOOK, 2006, p. 76). Em outras palavras, o conceito diz respeito à necessidade de:

[...] ter instrumentos políticos e epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais [...] não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Dessa forma, no presente trabalho, a noção de crítica é entendida como transgressão. Entendo que a transgressão não diz respeito apenas aos/às educadores/as, mas também aos/às educandos/as. Assim, diante de retrocessos no campo político e educacional, a exemplo daqueles que foram discutidos nos primeiros parágrafos da presente seção, é importante que os/as educandos/as encontrem alternativas para transgredir determinadas “orientações” a respeito de quais línguas devem estudar ou quais temas transversais devem debater em sala de aula, para mencionar apenas dois aspectos recentes.

Entendo que o Projeto LOOC, por meio do curso “Espanhol para o ENEM”, representou um importante passo nessa direção. Conforme pretendo demonstrar nas próximas seções do presente estudo, as atividades e práticas de letramento desenvolvidas no curso buscaram problematizar o papel de linguagens e tecnologias não apenas para a denúncia de situações-limite de diferentes naturezas, mas também para a busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), pela via da transgressão.

4.2 A produção do curso “Espanhol para o ENEM”

Nesta seção, pretendo responder ao segundo objetivo do trabalho, isto é, produzir, com um grupo de educadores/as da área de línguas, um LOOC na perspectiva dos letramentos para a utopia. Dessa forma, descreverei, nesta seção, as atividades produzidas pelas educadoras do Projeto LOOC para o curso “Espanhol para o ENEM”. No Quadro 7, é possível observar a organização geral do curso no ELO, além de uma descrição resumida de cada atividade produzida no SAA.

Quadro 7 – Atividades produzidas pelas educadoras para o curso “Espanhol para o ENEM”

Atividade	Título, hiperlink e QR CODE	Descrição resumida
1	Los gitanos 	A atividade discute de que forma o dicionário, muitas vezes entendido como o lugar da “verdade”, também pode instaurar um discurso ofensivo ou discriminatório. Leva em consideração, para a discussão, uma campanha de resistência cigana que busca alterar a definição de ciganos do dicionário da <i>Real Academia Española</i> . Ao final da atividade, o/a estudante é desafiado a elaborar um cartaz no qual deverá posicionar-se criticamente a respeito de alguma outra definição ofensiva ou discriminatória do dicionário, podendo levar em consideração – ou não – algumas sugestões apresentadas pelo/a professor/a.
2	Belleza a través del arte	A atividade chama a atenção para os estereótipos de beleza feminina presentes em obras de arte, literatura e teatro, assim como em campanhas publicitárias, pôsteres de filmes, entre outros. O

		objetivo é demonstrar que não existe um padrão de mulher, visto que a beleza feminina reside justamente na diversidade de atitudes, características e valores. Ao final da atividade, chama-se a atenção para estereótipos de beleza feminina em pôsteres de filmes infanto-juvenis, especialmente no que diz respeito à representação das heroínas. Além disso, solicita-se ao/à estudante a produção de um pôster com um herói ou heroína que o/a represente.
3	Cholitas voladoras 	A atividade trata dos desafios das mulheres indígenas na sociedade contemporânea, dando um lugar de destaque a um grupo de mulheres indígenas que romperam com as expectativas da sociedade patriarcal, desempenhando atividades que, de acordo com alguns setores da sociedade, seriam consideradas de homens. Ao final da atividade, solicita-se ao/à estudante que elabore uma entrevista com cinco perguntas sobre temas discutidos no material (aspectos culturais dos povos indígenas, atividades ditas masculinas que mulheres desempenham com sucesso, entre outras possibilidades).
4	Soy yo 	A atividade trata de temas como <i>bullying</i> e autoaceitação, levando em consideração, para isso, a música <i>Soy yo</i> , do grupo colombiano <i>Bomba Estéreo</i> . Ao longo da música, são assinaladas algumas alternativas para resistir a possíveis críticas ou ataques quanto ao modo particular de cada pessoa ser e estar no mundo. Ao final da atividade, solicita-se ao/à estudante que produza um GIF animado para transmitir uma mensagem de apoio a pessoas que se encontram em situações difíceis de suas vidas, como problemas com <i>bullying</i> e dificuldade de autoaceitação.
5	Representatividad en comerciales 	A atividade chama a atenção para como diferentes pessoas e/ou grupos são representados em comerciais e anúncios publicitários em geral. Além disso, discute possíveis apagamentos decorrentes de uma visão estreita de gênero, raça, forma física, entre outros aspectos. Ao final da atividade, o/a aluno/a é desafiado a produzir uma publicidade em que diferentes pessoas e/ou grupos possam se sentir representados.

6	<p>Sin poesía no hay ciudad</p> 	<p>A atividade discute o movimento mural-literário <i>Acción Poética</i>, levando em consideração, para tanto, um documentário sobre o assunto, assim como diversas amostras de murais-literários pintados ao redor do mundo. Ao final da atividade, apresenta-se um mural-literário pintado na fronteira entre México e Estados Unidos, a fim de demonstrar de que forma produções artístico-literárias dessa natureza podem promover uma reflexão sobre problemas sociais como a desigualdade entre países e a xenofobia. Depois disso, solicita-se ao/à estudante que pesquise sobre a imigração nos Estados Unidos e, em seguida, elabore um croqui de um mural-literário no qual deverá posicionar-se criticamente a respeito do tema.</p>
7	<p>Las historietas en español</p> 	<p>A atividade destaca de que forma histórias em quadrinho podem contribuir para a denúncia de problemas sociais como o autoritarismo, a censura e a guerra, bem como para a promoção da democracia, da liberdade de expressão, dos direitos humanos e da paz mundial. Para tanto, leva em consideração, principalmente, histórias em quadrinho da personagem argentina Mafalda, assim como uma reportagem a seu respeito. Ao final da atividade, pede-se que o/a estudante realize uma investigação sobre os direitos humanos e produza uma história em quadrinhos sobre o tema em questão.</p>
8	<p>Ciberacoso</p> 	<p>A atividade trata do <i>ciberassédio</i>, isto é, um tipo de violência que se pratica de forma reiterada e/ou persistente contra alguém por meio das tecnologias digitais e da internet. Para tratar do tópico em questão, a atividade considera experimentos sociais, campanhas de conscientização e relatos de vítimas de <i>ciberassédio</i>, entre outros materiais. Ao final da atividade, após retomar algumas características das histórias em quadrinhos discutidas na atividade anterior, o/a estudante é desafiado a produzir a sua própria história em quadrinhos, na qual deverá posicionar-se sobre o tema do <i>ciberassédio</i>.</p>
9	<p>Desinformación y xenofobia en red</p>	<p>A atividade trata das <i>fake news</i>, isto é, notícias com informações distorcidas e/ou inventadas que veículos de comunicação de credibilidade</p>

		duvidosa disseminam como se fossem autênticas. No decorrer da atividade, são discutidas questões como o que são <i>fake news</i> , com que finalidade costumam ser produzidas, como é possível identificá-las, entre outros aspectos. Ao final da atividade, após realizar algumas tarefas sobre a relação entre xenofobia e <i>fake news</i> , o/a estudante é convidado e elaborar frases para uma campanha contra a xenofobia na internet.
10	Acoso callejero 	A atividade trata do assédio contra as mulheres nas ruas, discutindo, entre outros aspectos, de que forma determinadas “cantadas” também podem instaurar um tipo de violência de gênero. Ao longo da atividade, são apresentados diversos materiais a respeito do tema em questão, como é o caso de uma campanha de conscientização que chama a atenção para frases misóginas que os homens costumam dizer às mulheres em ambiente urbano. Na etapa final da atividade, o/a educando/a é provocado a produzir um <i>slogan</i> para uma campanha cujo objetivo é combater o assédio contra as mulheres nas ruas.
11	Las diferencias 	A atividade trata da inclusão de pessoas com diferentes tipos de deficiência. Entre outros aspectos, chama a atenção para inúmeras barreiras que essas pessoas costumam enfrentar em seu cotidiano, além de salientar atitudes inclusivas que podemos adotar em nosso dia a dia, como a descrição de imagens e o uso da hashtag #pracegover nas redes sociais. Ao final da atividade, o/a estudante/a é convidado/a a responder algumas perguntas a respeito de sua experiência pessoal com pessoas com deficiência.
12	Stickers de WhatsApp 	A atividade discute como <i>stickers</i> do <i>WhatsApp</i> podem instaurar desde mensagens de humor e entretenimento até um discurso racista. Além de vários <i>stickers</i> disponíveis no <i>WhatsApp</i> , a atividade considera uma notícia sobre uma empresa cordobesa que desenvolveu um pacote com diversas figurinhas que podem ser empregadas diante de situações discriminatórias no aplicativo de mensagens. Ao final da atividade, pede-se ao/à educando/a que produza seu próprio pacote de <i>stickers</i> para se posicionar diante de manifestações racistas e/ou outras

		formas de discriminação no <i>WhatsApp</i> .
13	Latinoamérica 	<p>A atividade trata da identidade cultural latinoamericana, levando em consideração, para tanto, a música <i>Latinoamérica</i>, do grupo porto-riquenho <i>Calle 13</i>. No decorrer da atividade, chama-se a atenção para elementos da música que, em alguma medida, constituem a diversidade cultural da América Latina, como bebidas típicas, talentos no futebol, obras de literatura, acontecimentos históricos, aspectos geográficos, entre outros. A atividade discute, também, a complexa relação entre a América Latina e Estados Unidos ou Europa. Na etapa final da atividade, o/a estudante é provocado/a a produzir um <i>story</i> nas redes sociais, no qual deverá contemplar a seguinte pergunta: o que significa, para você, ser latinoamericano/a?</p>

Fonte: o autor.

Conforme expliquei em etapas anteriores deste trabalho, no ELO, a opção curso não diz respeito a um curso no sentido de um programa formal de ensino, uma vez que, para tanto, seria necessário uma seção para matrículas, um canal de comunicação assíncrona, um conjunto de ferramentas de gerenciamento, entre outros aspectos. Nesse sentido, para o desenvolvimento do curso “Espanhol para o ENEM”, além das atividades produzidas no ELO (Quadro 7), foram utilizadas outras ferramentas, como o *WhatsApp* e o *Facebook*.

Além disso, há aspectos comuns a todos os materiais do curso “Espanhol para o ENEM” que não foram assinalados no Quadro 7, como a inclusão de um módulo final com uma questão do ENEM ao final de cada atividade. Tendo em vista que o Quadro 7 tinha como propósito apenas fornecer a ordem em que as atividades foram dinamizadas durante a pilotagem com o curso “Espanhol para o ENEM”, assim como uma descrição resumida de cada uma delas, penso que outras características recorrentes nesses materiais poderão ser observadas a seguir, durante a análise mais detalhada do curso em questão.

Assim, tendo em vista essa breve descrição das atividades produzidas para o curso “Espanhol para o ENEM”, discutirei de que forma seu planejamento levou em consideração os princípios teórico-metodológicos dos letramentos para a utopia, sobre os quais é possível encontrar mais detalhes na seção 4.1. Minha intenção, nesta etapa

do estudo, é demonstrar de que forma tais princípios foram considerados durante a produção das atividades do curso, a começar pela noção de **práxis pedagógica** (FREIRE, 1987).

Conforme descrevi em etapas anteriores deste estudo, durante a primeira etapa do Projeto LOOC, as educadoras foram desafiadas a produzir uma atividade na perspectiva dos letramentos para a utopia, levando em consideração, para tanto, leituras e discussões realizadas no âmbito do projeto, além de tutoriais em vídeos e atividades problematizadoras realizadas semanalmente em um grupo do *Facebook* (a esse respeito, ver seção “Horizontes metodológicos”). As atividades deveriam levar em consideração os objetivos do curso “Espanhol para o ENEM”, assim como o público-alvo para o qual ele foi desenvolvido – isto é, estudantes interessados/as em aprender espanhol e/ou em obter um bom desempenho na prova de língua espanhola do ENEM.

Como pretendo demonstrar nesta seção, durante a produção do curso “Espanhol para o ENEM”, a integração de atividades teóricas e práticas parece ter contribuído para a (re)configuração da **práxis pedagógica** das educadoras que participaram do projeto. Nesse sentido, é possível conjecturar a respeito da dimensão formativa desse processo, com base tanto nos materiais desenvolvidos quanto nas entrevistas realizadas com as educadoras (seção 4.4). Na Figura 5, recorro ao módulo hipertexto da atividade “Los Gitanos” para ilustrar de que forma isso ocorre:

Figura 5 – Atividade “Los gitanos” (módulo hipertexto).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 11 ago. 2021.

Na Figura 5, o módulo hipertexto considera a inclusão de um recurso externo ao ELO, a saber, um mural colaborativo da ferramenta Padlet⁵⁷. Na sala de aula presencial, esse tipo de atividade costuma ser realizada oralmente no início da aula, com a finalidade de resgatar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema e/ou a prática social de linguagem que serão tratados naquela oportunidade. Em geral, são atividades realizadas durante a etapa de pré-leitura, por meio de perguntas e respostas, *brainstorming*, entre outras possibilidades. No âmbito dos letramentos críticos, autoras como Duboc (2015) também têm chamado essa etapa de “experiências com o conhecido”.

Ainda que, no ELO, alguns módulos possam servir a tal propósito, como o quiz e o composer, as educadoras, a partir das atividades do projeto e de suas teorizações sobre a própria prática, levantaram a possibilidade de fazer algo mais colaborativo, apresentando como sugestão, o uso da ferramenta Padlet. Assim, com auxílio do pesquisador responsável e de seu orientador, conseguiram incluir um mural do Padlet dentro do módulo hipertexto, por meio do recurso “código-fonte”. Essa simbiose entre teoria e prática, conforme discuti em etapas anteriores da presente pesquisa, é o que alguns teóricos têm designado como práxis pedagógica (FREIRE, 1987).

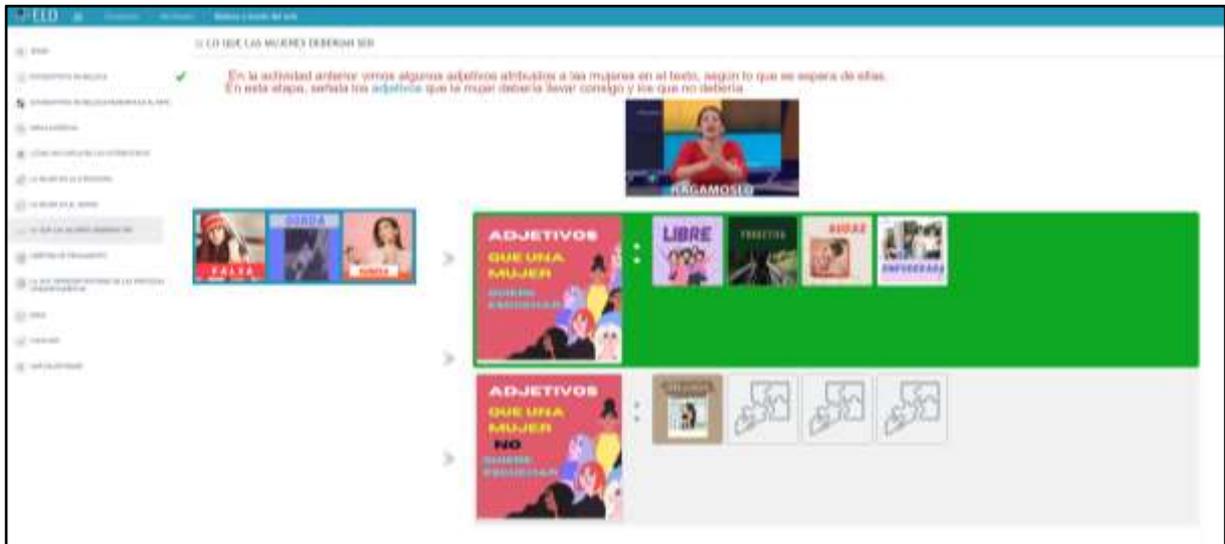
Em direção semelhante, na atividade “Belleza a través del arte”, é possível identificar algumas evidências de que a produção desse material tenha levado em consideração os princípios pedagógicos do **pós-método**, isto é, a **praticidade**, a **particularidade** e a **possibilidade** (KUMARAVADIVELU, 2006). Esses princípios, vale lembrar, estão relacionados aos seguintes aspectos: 1) superação de dicotomias do tipo “teoria *versus* prática” e/ou “professor/a *versus* pesquisador/a”; 2) desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis ao contexto em que são desenvolvidas; e 3) capacidade de resgatar a consciência sociopolítica dos/as estudantes para a construção da identidade e para a transformação social (KUMARAVADIVELU, 2006).

Com relação ao princípio da **praticidade** (KUMARAVADIVELU, 2006), é importante assinalar que, durante a elaboração do curso, a educadora não recebeu instruções expressas sobre quais aspectos deveriam (ou não) constar em sua atividade, tendo autonomia para tomar decisões sobre como seria a produção desse material. Dito de outra forma, ainda que, ao longo desse processo, algumas atividades teórico-práticas realizadas no âmbito do projeto tenham sido levadas em consideração, entendo que o REA não pode ser concebido de outro modo senão como um produto das teorizações

⁵⁷ Disponível em: <https://padlet.com/dashboard>. Acesso em 20.07.2022.

da educadora a respeito da proposta dos letramentos para a utopia. A Figura 6 ilustra de que forma o princípio da praticidade pode ser observado na atividade:

Figura 6 – Atividade “Belleza a través del arte” (módulo organizador).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 12 ago. 2021.

Na Figura 6, o módulo organizador solicita ao/à educando/a que alguns adjetivos sejam separados de acordo com duas categorias: 1) “adjetivos que una mujer quiere escuchar”; 2) “adjetivos que una mujer no quiere escuchar”. Quando uma dessas categorias é preenchida adequadamente, o sistema fornece uma espécie de *feedback* genérico (LEFFA, 2003) ao/à educando/a, destacando em verde a etapa do módulo que foi concluída. Além disso, é possível observar que o organizador busca estabelecer uma relação com o módulo que o antecede, isto é, um quiz a respeito de uma reportagem sobre a desigualdade de gênero entre homens e mulheres, publicada no jornal espanhol “La Vanguardia”.

Assim como os demais módulos do ELO, o organizador da Figura 6 apresenta um *design* mais ou menos definido que o/a educador/a pode explorar de maneiras praticamente ilimitadas. Dessa forma, no módulo da Figura 6, por exemplo, a educadora poderia ter desenvolvido um *drill* mecânico (LEFFA, 2008) para tratar dos adjetivos, mas, ao invés disso, optou pela produção de uma tarefa na qual o/a educando/a é impelido/a a refletir de que modo esse item léxico-gramatical pode ser empregado para enaltecer ou para hostilizar pessoas do gênero feminino. Essa decisão, assim como outras a respeito dos recursos empregados no módulo, foram tomadas pela própria educadora,

com base em suas experiências prévias na docência, nas atividades do projeto e em suas próprias reflexões sobre a proposta dos letramentos para a utopia. Nesse sentido, entendo que o princípio da praticidade foi observado durante a elaboração do material da Figura 6 para o curso “Espanhol para o ENEM”.

Ainda no que tange ao princípio da praticidade, é importante considerar que, durante a pilotagem do curso “Espanhol para o ENEM”, a educadora que produziu o REA “Belleza a través del arte” teve condições de observar em que medida esse material estava adequado ao contexto para o qual foi desenvolvido, a fim de avaliar se futuras adaptações nesse material seriam (ou não) necessárias (ver seção 4.4). Nesse sentido, o processo de produção do REA, assim como sua posterior implementação no curso “Espanhol para o ENEM”, contribuíram para a convergência de conceitos como teoria e prática e/ou professor/a e pesquisador/a e, por conseguinte, para a consolidação do princípio da praticidade.

No que se refere ao princípio da **particularidade** (KUMARAVADIVELU, 2006), é importante salientar que o material “Belleza a través del arte” não foi produzido por uma editora de renome para ser distribuído em grande escala, mas por uma educadora que tinha o propósito de empregar esse material no contexto específico do curso “Espanhol para o ENEM”. Dessa forma, o REA em questão, além de tratar de práticas sociais e de temas transversais requisitados com frequência na prova de língua espanhola do ENEM, também considerou a inclusão de questões adaptadas de edições anteriores do exame, a fim de demonstrar de que forma os aspectos discutidos na atividade costumam ser exigidos na referida prova. Na Figura 7⁵⁸, é possível observar como a questão foi inserida na atividade.

⁵⁸ Devido à impossibilidade de capturar imagens dos módulos em sua totalidade, optei por privilegiar, durante as análises, fragmentos que contribuem de forma mais significativa para as discussões propostas. Para uma visão mais detalhada das atividades e seus respectivos módulos, sugiro o acesso online por meio dos *hiperlinks* e/ou *QR codes* do Quadro 7.

Figura 7 – Atividade “Belleza a través del arte” (módulo quiz – múltipla escolha).



A Figura 7 ilustra de que forma uma questão do ENEM foi inserida no REA “Belleza a través del arte”. Entre outros aspectos que só poderiam ser identificados a partir do acesso online à atividade, a exemplo da inclusão de um *feedback* situado (LEFFA, 2003) para cada alternativa, chamo a atenção para o fato de que a questão não foi disponibilizada exatamente como na prova do ENEM, tendo em vista que apresenta alterações como a tradução de fragmentos tipicamente apresentados em português na prova e a inserção de um rótulo convidando o/a estudante a praticar o que aprendeu. Assim, com a mudança de contexto e as alterações realizadas, diferentemente do que ocorre na prova do ENEM, a ênfase da questão está na aprendizagem e não na testagem do desempenho do/a aluno/a.

Cumpra salientar que a decisão de incluir a questão do ENEM, assim como a ordem em que ela seria disponibilizada no REA e/ou se ela apresentaria (ou não) alguma alteração em relação à proposta original, foi tomada pela própria educadora que produziu o material, ainda que em diálogo com outras educadoras do projeto. Nesse sentido, entendendo que o material demonstra sensibilidade ao contexto para o qual foi produzido e, desse modo, reafirma um compromisso com o princípio da particularidade.

É preciso considerar, ainda, que, além do princípio da particularidade, a atividade “Belleza a través del arte” também apresenta indícios do princípio da **possibilidade** (KUMARAVADIVELU, 2006), principalmente quando promove reflexões que tendem a

contribuir para a construção da identidade dos/as educandos/as e para a transformação social. É o que demonstra o módulo escrita livre da Figura 8.

Figura 8 – Atividade “Belleza a través del arte” (módulo escrita livre).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 15 ago. 2021.

O módulo escrita livre da Figura 8 apresenta o pôster de um filme de animação em que a protagonista é uma heroína cuja aparência física vem ao encontro dos estereótipos de beleza feminina discutidos ao longo da atividade. Em seguida, o módulo exhibe diferentes versões da Branca de Neve (sedutora, mãe, bronzeada, vítima de violência doméstica), indagando se o/a educando/a percebe alguma distinção entre elas e o modo como a personagem é retratada no filme “Branca de Neve e os Sete Anões”. Na etapa final, o módulo solicita ao/à educando/a a produção de um pôster com um herói ou uma heroína que melhor o/a represente. Para isso, recomenda a ferramenta Canva, chegando a disponibilizar um tutorial em vídeo sobre como utilizá-la (*hiperlink*).

Da minha perspectiva, ao questionar estereótipos de beleza feminina e ao demonstrar que princesas e/ou heroínas não precisam corresponder a determinadas formas de ser e de estar no mundo, o módulo em questão contribui para a formação da identidade dos/as educandos/as, na medida em que abre espaço para que qualquer mulher seja reconhecida como bela ou, até mesmo, como heroína. Além disso, o módulo oportuniza que os/as educandos/as produzam um pôster com um herói ou uma heroína que melhor os/as represente, de modo a problematizar o papel de linguagens e de

tecnologias para a transformação social. Nesse sentido, entendo que o módulo contempla o princípio da possibilidade.

No que diz respeito à concepção de **letramento como prática social** (STREET, 2014), entendo que, desde as primeiras atividades do curso, é possível observar que tal noção, em alguma medida, foi levada em consideração durante a produção dos materiais para o curso. A Figura 9 ilustra de que forma isso foi contemplado:

Figura 9 – Atividade “Cholitas voladoras” (cloze).

The screenshot shows a video player interface. The video title is "ENTREVISTA Riqueza indígena Nory Chávez". Below the video, there are three cloze questions in Spanish:

2:12 - 2:29 "¿No puedes que tú eres el que vale más, por hombre. La mujer también tiene sentimiento y debe de escuchada y respetada para que el ambiente en su familia, pues, tenga una mejor armonía."

8:09 - 8:24 "¿donde hay esta resistencia, ¿no? que tiene años queriendo al mundo entero de que estamos aquí, aquí estamos. No nos hemos desaparecido, somos tan humanos como cualquier otro pueblo del mundo, como cualquier otra cultura. ¿no? "

11:45 - 12:14 "una parte fundamental que debería de ser real en el mundo y en México, pues es abrirnos el corazón, es abrirnos a la otra cultura y para . Si yo no conozco a una cultura o a esta persona, yo no voy a que está haciendo ella aquí en el mundo, porque hace ese tipo de cosas si la conozco, pues la voy a .

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 16 ago. 2021.

Embora seja difícil, a partir da análise de apenas um ou dois módulos da atividade “Cholitas voladoras”, ilustrar de que forma a noção de linguagem como prática social foi levada em consideração durante a produção dos materiais para o curso, gostaria de destacar alguns aspectos que, do meu ponto de vista, merecem especial atenção. O primeiro deles é que o módulo da Figura 9 não parte de exemplos hipotéticos criados pela educadora a fim de exercitar um determinado aspecto léxico-gramatical, mas da análise de como um dado aspecto léxico-gramatical (neste caso, o infinitivo) pode ser empregado em uma prática social de uso da linguagem (ou seja, uma entrevista). O segundo aspecto é que, apesar do exercício não tratar, especificamente, do contexto de produção, distribuição e consumo do vídeo, é possível identificar alguns indícios sobre tais aspectos, como o nome da entrevistada (Nory Chávez), seu país de origem (México) e a plataforma em que a entrevista foi veiculada (Canal Youtube “Preciosa vida”), entre

outros. De qualquer forma, é importante salientar que algumas dessas questões são retomadas em outros módulos, conforme demonstra a Figura 10:

Figura 10 – Atividade “Cholitas voladoras” (escrita livre).

The screenshot shows the ELO platform interface. On the left, there is a list of activities with checkboxes and green checkmarks indicating completion. The main content area features two informational cards. The top card, with a light green background, defines an interview as a mediated interaction between two people, highlighting its social function in disseminating information and promoting social debate. The bottom card, with a teal background, asks the user to identify characteristics from a video with Nory Chávez, and includes a list of questions: '¿Ya has hecho alguna entrevista?', '¿Cuál es el objetivo del video?', '¿Para qué personas fue pensado?', and '¿Para quién indicarías el video?'. It concludes with the instruction 'Coméntalo abajo'.

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 19 ago. 2021.

Após apresentar potenciais características e funções de uma entrevista, o módulo escrita livre (Figura 10) solicita aos/às educandos/as que observem em que medida tais aspectos podem ser vislumbrados em uma amostra dessa prática social (“¿Cuáles de esas características has percibido en el video de Nory Chávez?”), a saber, a entrevista com Nory Chávez apresentada no módulo anterior da atividade (Figura 10). Em seguida, o módulo escrita livre (Figura 10) acrescenta um questionamento a respeito da experiência prévia dos/as educandos/as com relação à prática social em questão (“¿Ya has hecho alguna entrevista?”), além de outras indagações sobre objetivos (“¿Cuál es el objetivo del video?”) e possíveis consumidores da entrevista em questão (“¿Para qué personas fue pensado?”; “¿Para quién indicarías el video?”).

Nesse sentido, entendo que o módulo da Figura 10 retoma a relação entre o texto e o contexto, assim como alguns aspectos sócio-retóricos da prática social entrevista. Com isso, entendo que o módulo dá continuidade às discussões iniciadas em etapas anteriores da atividade, de modo a aprofundar a compreensão da linguagem como prática social. Embora tal noção tenha sido exemplificada a partir de dois módulos da atividade “Cholitas voladoras” (Figuras 9 e 10), cumpre salientar que, durante as

análises, ela será retomada diversas vezes, uma vez que está diretamente relacionada aos demais princípios discutidos.

Ainda no que tange ao planejamento do curso “Espanhol para o ENEM”, seria importante demonstrar de que forma o conceito de **multiletramentos** (CADZEN *et al.*, 1996) foi levado em consideração durante a produção das atividades. Para tanto, recorro à atividade “Soy yo”, a começar pelo módulo memória da Figura 11:

Figura 11 – Atividade “Soy yo” (memória).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 20 ago. 2021.

Na Figura 11, o módulo memória fornece algumas informações importantes a respeito de uma canção discutida no decorrer de toda a atividade, a saber, a composição “Soy yo”, do grupo colombiano “Bomba Estéreo”. Entre outros aspectos, o módulo chama a atenção para o ano de lançamento da música (“Soy yo fue creado en 2015” /Fotografia do videoclipe), o país de origem do grupo que a produziu (“El grupo es colombiano” / Imagem da bandeira da Colômbia), como se chamam os/as integrantes do grupo e que instrumentos eles/as tocam (Julián Salazar – guitarra y sintetizadores / GIF animado de uma guitarra). Para isso, estabelece relações entre diferentes recursos semióticos, como linguagem escrita, imagens e, até mesmo, GIF’s animados. No módulo seguinte (escrita livre), alguns desses aspectos são retomados e ampliados, conforme é possível observar na Figura 12:

Figura 12 – Atividade “Soy yo” (escrita livre).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 21 ago. 2021.

No módulo escrita livre da Figura 12, é possível observar o videoclipe da música “Soy yo”, assim como algumas perguntas a respeito dessa produção, como o que significa a expressão que dá nome à música, como é a menina do videoclipe, de que forma os problemas enfrentados por ela podem estar presentes em outras regiões do mundo e que conselhos da música o/a educando/a levaria para a sua própria vida. Tais questionamentos são importantes, na medida em que, para interpretar a música, não bastaria, por exemplo, apenas traduzir a expressão “Soy yo” para o português, uma vez que, no contexto da canção, tal expressão pode assumir diferentes significados, como “cada pessoa é única e especial”, “as pessoas devem aceitar-se como são”, entre outras possibilidades. Além disso, algumas das questões apresentadas buscam estabelecer conexões locais e globais (DUBOC, 2015), ao passo que outras chamam a atenção para diferentes recursos semióticos que podem ser mobilizados para interpretar a música em questão, como a pergunta a respeito da menina do videoclipe, que solicita ao/a educando/a que descreva gestos, comportamentos, atitudes, formas de vestir, entre outras de suas características físicas e psicológicas.

Dessa forma, entendo que o módulo da Figura 12 explora tanto relações entre diferentes culturas, incluindo a do/a próprio/a educando/a, quanto a **multimodalidade** que caracteriza o ambiente online. Essas particularidades, do meu ponto de vista,

sugerem que o módulo expande e/ou complementa aspectos discutidos no módulo anterior (Figura 11), vindo ao encontro de uma pedagogia dos multiletramentos.

Nesta etapa da análise, seria importante destacar que, apesar de alguns princípios teórico-metodológicos serem demonstrados a partir de módulos específicos, também podem ser observados, de forma recorrente, nos demais módulos e materiais do curso. Além disso, é possível que mais de um princípio seja identificado na mesma atividade e/ou módulo selecionado para a análise, ainda que, por uma opção metodológica, a ênfase sempre recaia sobre o princípio teórico-metodológico em discussão naquele momento. Na Figura 13, por exemplo, é possível observar que a atividade “Representatividad en comerciales” também explora a concepção de multiletramentos e, de modo mais específico, a noção de multimodalidade:

Figura 13 – Atividade “Representatividad en comerciales” (eclipse).

The screenshot displays the ELO (Educational Learning Object) interface. On the left, there is a sidebar with a list of lessons and a search bar. The main content area features a lesson titled "Representatividad en comerciales" (Eclipse). The lesson content includes several text blocks and images. One block discusses the representation of bodies in advertising, mentioning "cuerpos perfectos" and "cuerpos imperfectos". Another block discusses the representation of bodies in advertising, mentioning "cuerpos perfectos" and "cuerpos imperfectos". The interface also includes a search bar at the bottom and a navigation menu on the left.

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 22 ago. 2021.

No módulo eclipse da Figura 13, o/a educando/a é solicitado a assistir o comercial de uma companhia de televisão e a ler alguns *cards* com imagens e reflexões sobre o quanto os meios de comunicação e a publicidade tendem a contribuir para a perpetuação de concepções como a de que existem corpos “perfeitos” e “imperfeitos”. Em seguida, o/a estudante é desafiado a escrever o que escuta do comercial em um campo específico, de modo a descobrir a transcrição do áudio que está encoberta. Assim, entendendo que os próprios módulos do ELO, em muitas situações, favorecem um trabalho

orientado à perspectiva dos multiletramentos e, de modo mais pontual, à compreensão da multimodalidade.

Ainda no que diz respeito à noção de multimodalidade, seria importante retomar a discussão a respeito do **modo tipológico** e do **modo topológico** (LEMKE, 2010) de construção de sentidos, demonstrando, a partir da análise da atividade “Sin poesía no hay ciudad”, de que modo tais princípios foram levados em consideração durante a produção dos materiais do curso “Espanhol para o ENEM”. Na Figura 14, é possível ver o módulo memória da atividade em questão:

Figura 14 – Atividade “Sin poesía no hay ciudad” (memória).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 25 ago. 2021.

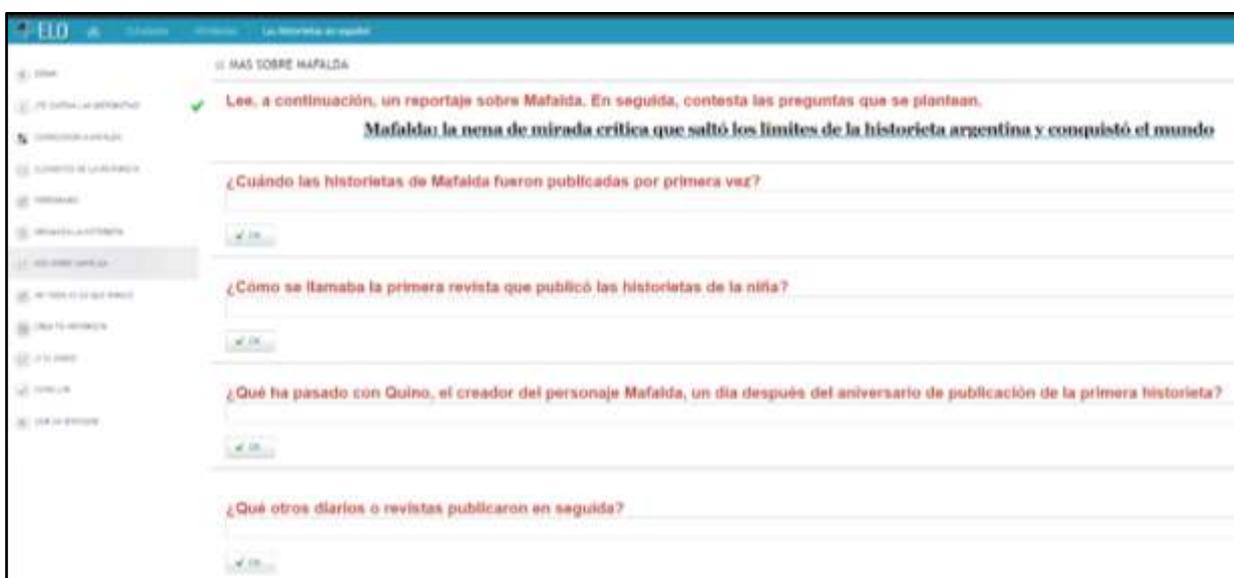
O módulo de memória da Figura 14 trata de algumas características do movimento mural-literário “Acción Poética”, levando em consideração, para tanto, a explicação da muralista Cristina Oliva Serrano em um documentário sobre o movimento. De acordo com a muralista, atualmente, o Acción Poética está presente em mais de 40 países e possui regras bem definidas, como escrever com letras maiúsculas, pedir permissão para pintar as paredes, utilizar fundo branco e letras pretas, entre outras.

Do meu ponto de vista, o módulo da Figura 14 privilegia o modo topológico de construção de sentidos, uma vez que não se restringe a dicotomias do tipo oralidade *versus* escrita, mas estabelece relações entre recursos semióticos variados. Além disso, entendo que o módulo chama a atenção para o fato de que algumas discussões podem ir além de visões antagônicas como “certo” ou “errado” ou “bonito” ou “feio”, uma vez

que, apesar de se tratar de um movimento mural-literário de rua, o Acción Poética possui uma ética e uma estética que lhe são próprias, não podendo ser reduzido a “vandalismo” ou a qualquer outra generalização dessa natureza.

Outro princípio levado em consideração durante a produção das atividades do curso “Espanhol para o ENEM” foi o de **pós-humanidade** (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). Para demonstrar de que forma isso ocorre, recorro, a seguir, na Figura 15, ao módulo quiz (dialógica) da atividade “Las historietas en español”:

Figura 15 – Atividade “Las historietas en español” (quiz – dialógica).

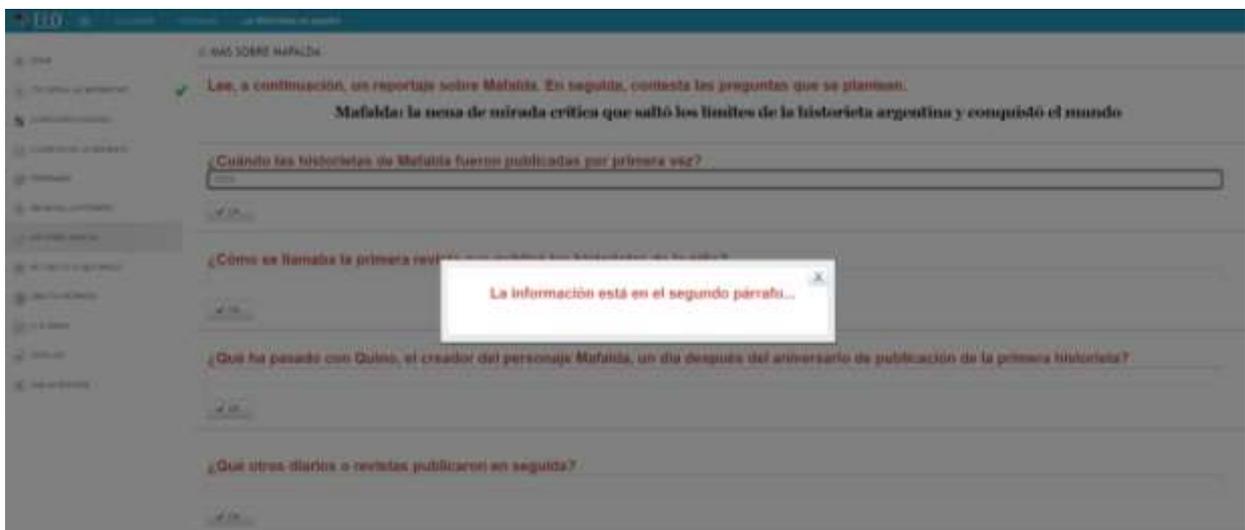


Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 27 ago. 2021.

No módulo da Figura 15, solicita-se ao/à educando/a que faça a leitura de uma reportagem sobre a personagem argentina Mafalda disponibilizada por meio de um *hiperlink*. Em seguida, pede-se que responda perguntas sobre a história da personagem, incluindo uma específica sobre o seu criador “Quino”. Da minha perspectiva, o módulo vai ao encontro dos atuais debates sobre a pós-humanidade (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020), uma vez que, além de colocar, no centro da discussão, uma personagem latinoamericana mundialmente (re)conhecida pelo seu compromisso com a justiça social, a igualdade de gênero, a democracia, os direitos humanos e a paz mundial, também possibilita a interatividade com agentes não-humanos, por meio de um *feedback* estratégico que fornece suporte ao/à estudante na medida de sua necessidade (LEFFA, 2003). Em outras palavras, entendo que o módulo

apresenta características que estão ao encontro da concepção de pós-humanidade, tendo em vista que, entre outros aspectos: 1) ao incluir uma personagem do gênero feminino, amplia o conceito de humanidade para além da antiguidade greco-romana, cuja concepção de homem como ser humano universal representante da espécie humana tem sido vista com reservas por alguns teóricos culturais, sob o argumento de que o termo parece excludente com mulheres, indígenas, pessoas negras, entre outros (LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020); 2) ao contemplar aspectos culturais da América Latina, expande o conceito de cultura para além da centralidade europeia, fazendo com que o nosso Norte seja o Sul, conforme propunha o artista Torres García, além de pesquisadores como Santos (2018); e 3) ao possibilitar a interatividade, estende a concepção de agência para além de agentes humanos, por meio de um processo de antropomorfização no qual a máquina assume determinadas características que, frequentemente, são atribuídas aos seres humanos (LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). A Figura 16 ilustra de que forma o sistema favorece a interatividade com o ELO, isto é, um agente não humano:

Figura 16 – Atividade “Las historietas en español” (quiz – dialógica).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 28 ago. 2021.

A Figura 16 simula o que aconteceria, por exemplo, se o/a estudante incluísse, em sua resposta, o ano de publicação da notícia no lugar da informação solicitada, isto é, o ano em que a primeira história em quadrinhos de Mafalda foi publicada. É possível observar que o *feedback* automático estratégico não diz que a resposta está errada, mas

fornece uma dica de como o/a estudante poderia obter uma resposta mais adequada de acordo com o texto. Na Figura 17, há uma demonstração do que aconteceria diante de uma segunda tentativa hipotética:

Figura 17 – Atividade “Las historietas en español” (quiz – dialógica).

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 29 ago. 2021.

Na tentativa da Figura 17, a resposta do/a educando/a está de acordo com o texto, porém o *feedback* solicita uma resposta mais precisa, incluindo o mês e o ano de publicação da primeira história em quadrinhos de Mafalda. Nesse sentido, conforme expliquei anteriormente, é possível observar que a atividade propicia a interatividade com um agente não humano, vindo ao encontro das discussões atuais sobre pós-humanidade.

Ainda no que tange à pós-humanidade, é importante assinalar que, embora o *feedback* estratégico tenha sido utilizado para ilustrar de que forma as discussões a respeito dessa perspectiva foram consideradas durante a produção das atividades, existem inúmeros outros elementos que poderiam ser destacados, tanto na atividade “Las historietas en español” quanto nas demais. Quando uma atividade recomenda, por exemplo, que o/a educando/a utilize um aplicativo como o Canva para produzir um cartaz, entendo que, em alguma medida, também está privilegiando a agência distribuída entre humanos e não humanos, uma vez que, entre outros aspectos, o sistema de metadados da ferramenta e/ou o próprio algoritmo poderão auxiliar na busca e na seleção dos *templates* disponíveis. É possível, ainda, que o/a estudante/a utilize um tutorial para aprender a utilizar a ferramenta, de modo a incluir outros agentes não

humanos nesse processo. Em etapas anteriores da análise, como no módulo da Figura 8, tais características podem ser observadas.

Da mesma forma, entendo que, pelo menos em sua maioria, as atividades do curso “Espanhol para o ENEM” ampliam o conceito de humanidade para além da antiguidade greco-romana, e expandem o conceito de cultura para além da centralidade europeia. É o caso, por exemplo, da atividade “Las cholitas voladoras”, a respeito de um grupo de mulheres indígenas latinoamericanas que, ao lutarem em um ringue com trajes típicos de sua cultura, ajudam a romper com as expectativas da sociedade patriarcal. A atividade em questão também foi discutida em momentos anteriores da análise (Figuras 9 e 10).

Para dar continuidade à análise das atividades, retomo o REA “Las Historietas en español”, a fim de demonstrar como o marco analítico tridimensional de Fairclough (1992; 2001) foi levado em consideração durante a produção dos materiais para o curso “Espanhol para o ENEM”. Para isso, seleciono, em um primeiro momento, o módulo memória, apresentado na Figura 18:

Figura 18 – Atividade “Las historietas en español” (memória).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 2 out. 2021.

Na Figura 18, entendo que a ênfase da tarefa está na dimensão do marco analítico que Fairclough (1992; 2001) designa como “texto”, uma vez que são apresentadas diversas tirinhas de Mafalda e, em seguida, pede-se ao/à estudante que identifique

algumas características da personagem em um jogo de memória, levando em consideração, para isso, algumas “pistas” ou “marcas” desses textos. Na Figura 19, apresento a última tirinha do módulo ampliada, a fim de facilitar sua visualização:

Figura 19 – Atividade “Las historietas en español” (memória).



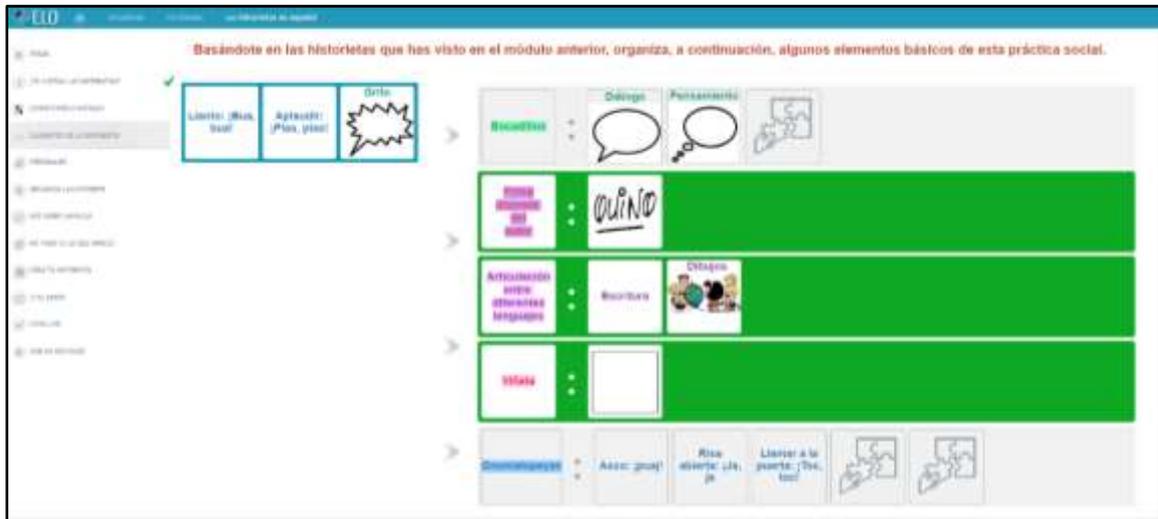
Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 2 out. 2021.

Na tirinha da Figura 19, a personagem Mafalda chama sua tartaruga de estimação “Burocracia” para lhe oferecer alimento, sendo que ela aparece somente após uma longa espera. Além da linguagem escrita, isto é, “¡Burocracia!” na primeira vinheta e “Su lechuguita” na última, outros recursos semióticos são mobilizados para a construção de sentidos sobre o texto, como a movimentação da personagem no decorrer da tirinha. É possível observar, por exemplo, que há um intervalo de várias vinhetas entre o momento em que Mafalda chama a tartaruga e o momento em que o animal aparece. Durante esse período, para demonstrar a longa espera, a personagem senta (vinheta 2), olha para os lados (vinheta 3), lê (vinheta 4), espera mais um pouco (vinheta 5), até que finalmente se levanta para dar o alimento ao animal (vinheta 6), conforme demonstra a Figura 19. Há, também, outros conhecimentos pragmáticos que podem ser levados em consideração para a construção de sentidos sobre a tirinha, como a relação que a personagem estabelece, por analogia, entre a burocracia (substantivo comum) e a Burocracia (substantivo próprio, pois é o nome da sua tartaruga de estimação), uma vez que ambas são lentas e/ou demoradas. Além disso, o emprego do diminutivo “Su lechuguita” (“Sua alfacezinha”) sugere intimidade ou carinho.

Tendo finalizado a discussão sobre a dimensão do texto na produção do REA “Las historietas en español”, encaminho a análise para a dimensão da prática discursiva, com

base nessa mesma atividade. Essa segunda dimensão será discutida a partir do módulo organizador da Figura 20:

Figura 20 – Atividade “Las historietas en español” (organizador).



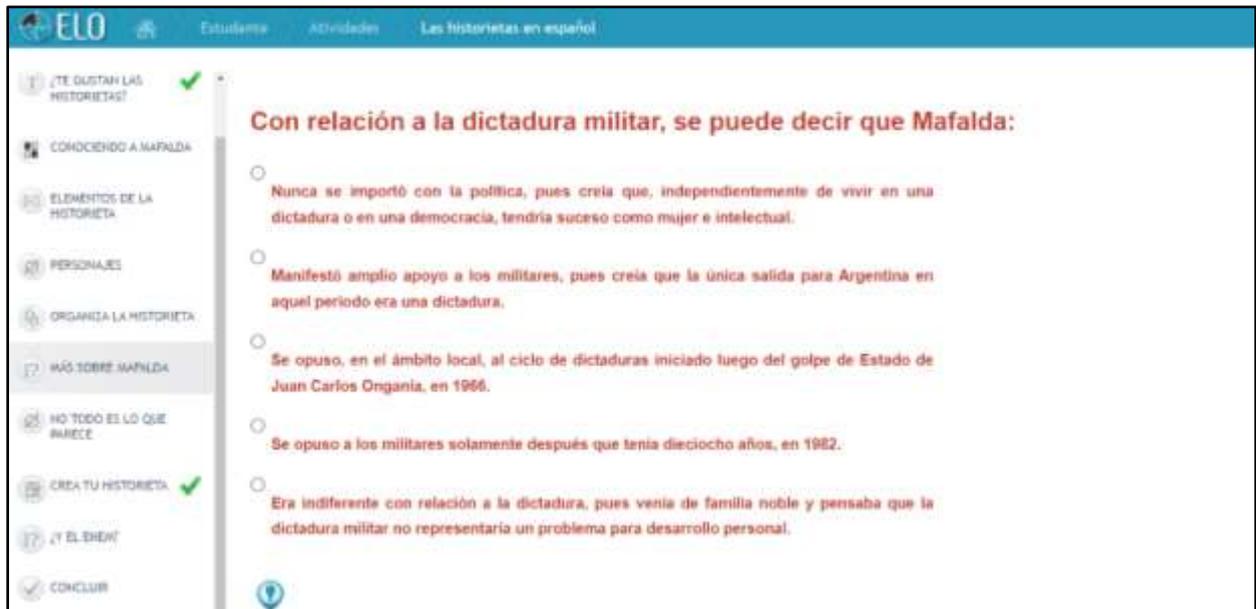
Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 3 out. 2021.

No módulo da Figura 20, o/a educando/a deve organizar algumas características recorrentes das tirinhas, como o uso de onomatopéias, os diferentes tipos de balões, a organização em vinhetas, a articulação entre linguagem escrita e imagens e a assinatura do autor, geralmente na última vinheta. Para isso, deve levar em consideração as tirinhas do módulo anterior, retornando a ele se necessário. Quando o/a educando/a completa uma das categorias solicitadas, a cor dessa categoria muda automaticamente para verde. Essa mudança é ilustrada pela Figura 20, em que a segunda, a terceira e a quarta categorias aparecem completas (“firma discreta del autor”, “articulación entre diferentes lenguajes” e “viñeta”), ao passo que as demais permanecem com alguns campos por completar (“bocadillos” e “onomatopeyas”).

Apesar de ser difícil estabelecer uma distinção rígida entre as três dimensões do marco analítico tridimensional de Fairclough (1992; 2001), uma vez que todas elas estão intimamente relacionadas, entendo que a ênfase do módulo da Figura 22 incide sobre a dimensão da prática discursiva, visto que ele chama a atenção para o emprego situado da linguagem em tirinhas.

A seguir, discutirei a terceira e última faceta do marco analítico tridimensional, a saber, a dimensão da prática social (Figura 21).

Figura 21 – Atividade “Las historietas en español” (quiz – múltipla escolha).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 5 out. 2021.

Na Figura 21, é possível observar um quiz (múltipla escolha) a respeito do posicionamento de Mafalda não apenas com relação à ditadura militar na Argentina, mas na América Latina em geral. Para responder à questão, o/a educando/a deve ler uma reportagem sobre a história da personagem desde o seu surgimento no período de ditadura (disponibilizada por meio de um *hiperlink*), além de algumas tirinhas discutidas nos módulos anteriores. Tendo em vista que o quiz busca demonstrar a relação entre as tirinhas de Mafalda e o período de ditadura, no qual relações de ideologia e poder estavam amplamente presentes, entendo que sua ênfase está na dimensão da prática social. Com isso, finalizo a demonstração de como o marco analítico tridimensional (FAIRCLOUGH, 1992; 2001) foi incorporado à produção das atividades do curso “Espanhol para o ENEM”, podendo dar seguimento à discussão sobre como outros princípios dos letramentos para a utopia podem ser vislumbrados nesses materiais.

Nesta etapa da análise, é possível dar início à discussão a respeito do **enquadramento crítico** dos letramentos para a utopia. Conforme defendi em etapas anteriores desta pesquisa, uma orientação crítica ao letramento deve ir além da denúncia de **situações-limite** (FREIRE, 1987; 1992), de modo a considerar, também, a busca de **outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia)** (FREIRE, 1987; 1992; GALEANO, 2001). Essa busca, conforme entendo, não é possível senão pela via da

transgressão, no sentido de pensar e de agir para além dos limites do pensamento e da ação tradicionais (PENNYCOOK, 2006).

A fim de ilustrar de que forma tais princípios foram levados em consideração durante a produção do curso “Espanhol para o ENEM”, recorro, em um primeiro momento, ao módulo cloze da atividade “Ciberacoso”, conforme a Figura 22:

Figura 22 – Atividade “Ciberacoso” (cloze).

El ELO

Ningún tipo de violencia hacia la infancia es tolerable. En España, 7 de cada 10 menores han sufrido algún tipo de violencia online y casi el 40% de los adolescentes ha padecido ciberacoso, según [Save the Children](#).

Escucha el audio a continuación para conocer la historia de Oriana, una víctima del acoso cibernético. En el audio, Oriana hace un informe, usando verbos en pasado. El tiempo verbal para esto es el pasado, perfecto e imperfecto. Haz clic en los enlaces para obtener más información.

ESTABA - EMPEZO - FUE - PASABA
ESTUBAN - PODIAN - ESCIBAN - PODIAN
QUIERON - VIA - OÍAN - NOTABA - SA
HABLO - SENTIA - NOTABA - TENIA - SAN
INTERABON - CAMBIARON - EMPECE
DENUNCIARON - FUERON - TENIAN

Reconoce estos verbos en el audio y completa los vacíos en la transcripción de la cuenta de Oriana. Algunos son usados más de una vez.

La Historia De Oriana, Víctima De Ciberacoso #WUWUWUWU

Cuando yo [] en 5º de primaria, unos diez años o nueve, por ahí [] todo. Y no [] de una manera brutal, del día a la mañana, [] algo progresiva. Y entonces, yo [] por el pueblo, y a lo mejor [] siete personas esperando por mí, para reírse, para decirme cosas. Y empezamos a

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 6 out. 2021.

O módulo cloze da Figura 22 é o sexto de uma atividade com 11 módulos de natureza multissemiótica e multimidiática. Nesse módulo específico, o/a educando/a é convidado/a a ouvir um áudio com o relato de Oriana, uma menina que começou a sofrer *bullying* virtual a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, quando tinha em torno de nove ou dez anos. No áudio em questão, Oriana descreve o quanto foi doloroso ingressar pela primeira vez no universo das redes sociais, deparar-se com situações de *bullying* virtual e não saber como reagir diante desse problema.

Em seu relato, Oriana também explica que, com o passar do tempo, foi desenvolvendo estratégias para atenuar o próprio sofrimento, como apagar as mensagens ofensivas que chegavam via *direct*⁵⁹, além de bloquear os/as agressores/as nas redes sociais. A menina comenta, ainda, que, em um primeiro momento, não considerava a opção de relatar a seus pais o que estava enfrentando, tendo em vista

⁵⁹ Mensagem enviada de forma privada para qualquer usuário/a da rede social.

que não entendia como eles poderiam ajudá-la frente a essa situação. De todos modos, seus pais acabaram tomando conhecimento do problema, transferindo-a de escola, entrando em contato com as famílias dos/as agressores/as e denunciando o acontecimento à polícia.

Diante das informações apresentadas, entendo que o módulo cloze da Figura 22 trata de um tema que pode ser relevante para a formação dos/as educandos/as, na medida em que chama a atenção para uma situação-limite que costuma estar presente no cotidiano de muitos/as estudantes, isto é, o *bullying* virtual. Mais especificamente, o módulo enfatiza, por meio de um exercício de completar lacunas, de que forma um tempo verbal específico pode ser empregado para a **denúncia de situações-limite** (FREIRE, 1987; 1992) vivenciadas no passado, como a experiência de *bullying* virtual enfrentada por Oriana. Algo semelhante ocorre no módulo sequência da atividade “Desinformación y xenofobia en la red”, conforme é possível observar na Figura 23:

Figura 23 – Atividade “Desinformación y xenofobia en la red” (sequência).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 8 out. 2021.

O módulo sequência da Figura 23 também integra uma atividade com um total de nove módulos de natureza multissemiótica e multimidiática. Nesse módulo específico, o/a educando/a é solicitado/a a assistir a uma conferência de Clara Jiménez sobre desinformação na internet. A conferência foi apresentada em 2018, em um evento da *TED Talks*, isto é, uma organização sem fins lucrativos que se dedica à divulgação de boas ideias por meio de conferências curtas ministradas em diversas regiões do mundo.

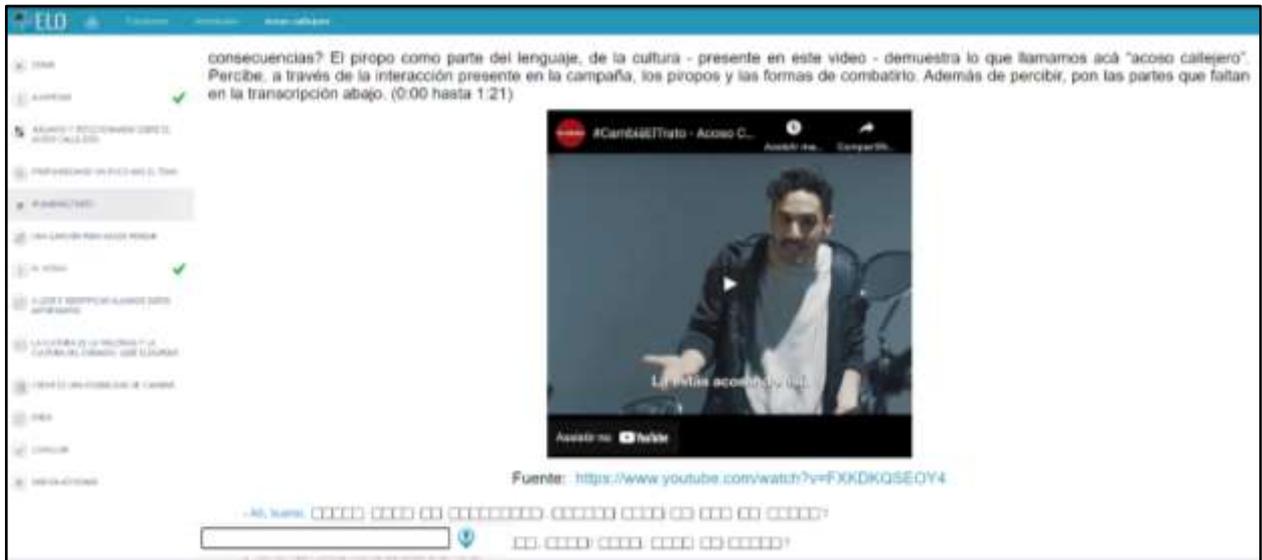
Quanto à Clara Jiménez, ela mesma explica, no início da conferência, que atua como jornalista profissional há anos, mas que recentemente abandonou seu emprego de apresentadora de televisão para se dedicar a um novo projeto de combate à desinformação na internet. O diferencial desse projeto, de acordo com a jornalista, é que sua equipe adota uma metodologia rigorosa para reconhecer e combater a desinformação na internet, incluindo ações como identificar o que está viralizando mais, entrar em contato com as fontes, verificar as imagens e a origem dos vídeos, auditar o verificador responsável pela checagem das informações, entre outros aspectos.

Assim, tendo em vista que a desinformação na internet representa um risco para as democracias de todo o mundo, entendo que o módulo sequência da Figura 23 também instaura a **denúncia de uma situação-limite** (FREIRE, 1987; 1992), uma vez que trata de um problema que, em alguma medida, afeta a vida de milhares de pessoas, incluindo a dos/as educandos/as. Nesse sentido, o tema do módulo também é relevante para a formação dos/as estudantes do curso “Espanhol para o ENEM”.

De forma mais específica, ao solicitar que o/a educando/a organize uma parte da conferência de Clara Jiménez na ordem adequada, o módulo tende a facilitar a compreensão de seu conteúdo, uma vez que, conforme defende Leffa (2008), a aprendizagem de uma língua frequentemente requer mais do que somente a exposição ao *input*. Em outras palavras, para que a aprendizagem de uma língua ocorra, na maioria das vezes, é preciso algum exercício que favoreça o processamento do *input* fornecido.

Nesta etapa da análise, deve ter ficado evidente que a denúncia de situações-limite é recorrente em praticamente todas as atividades do curso “Espanhol para o ENEM”, conforme é possível observar, também, na Figura 24:

Figura 24 – Atividade “Acoso callejero” (eclipse).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 09 out. 2021.

O módulo eclipse da Figura 24, assim como os demais módulos apresentados em etapas anteriores desta análise, também compõe uma atividade com inúmeros outros módulos de natureza multissemiótica e multimidiática. Além disso, de forma análoga ao que ocorre em alguns módulos analisados anteriormente, o eclipse da Figura 24 também inclui a **denúncia de uma situação-limite** (FREIRE, 1987; 1992), a saber, o assédio contra as mulheres nas ruas.

Para a denúncia da situação-limite em questão, o módulo leva em consideração um vídeo desenvolvido para a campanha “#Cambiáeltrato”, da “Fundación Avon para la mujer”. Em um primeiro momento do vídeo, dois atores interpretam uma situação de rua na qual dois amigos discutem a respeito do comportamento agressivo de um deles com relação às mulheres. Em seguida, esses atores interrompem a cena, argumentando que não é aceitável que as mulheres ainda tenham medo de andar pelas ruas, que precisem cuidar as roupas que irão vestir e que não possam transitar pela cidade desacompanhadas, entre outros aspectos. Além disso, os atores também fazem um apelo aos homens, pedindo a eles que, diante de possíveis situações de assédio orquestradas por seus amigos, façam algo para impedi-los.

Na medida em que o/a educando/a insere as palavras que consegue identificar em um campo específico, o módulo eclipse da Figura 24 vai revelando, pouco a pouco, a transcrição do vídeo que está encoberta. Nesse sentido, o módulo da Figura 24, além

de facilitar o processamento do *input* fornecido ao/à educando/a, também chama a atenção para como a construção de sentidos tende a mobilizar diferentes recursos semióticos, como linguagem escrita, expressões faciais, tons de voz, gestos, entre outros. Em outras palavras, o módulo da Figura 24, assim como todos os módulos do ELO, tende a favorecer um trabalho voltado à multimodalidade.

Uma última demonstração de como as atividades do curso “Espanhol para o ENEM” contemplam a **denúncia de situações-limite** (FREIRE, 1987; 1992) é apresentada na Figura 25:

Figura 25 – Atividade “Las diferencias” (sequência).

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 10 out. 2021.

O módulo sequência da Figura 25 também considera a **denúncia de uma situação-limite** (FREIRE, 1987; 1992), porém, desta vez, enfrentada pelas pessoas com deficiência. Para essa denúncia, o módulo leva em consideração o vídeo de uma campanha desenvolvida pela “Fundación Prevent” com o propósito de retratar o modo como as pessoas com deficiência frequentemente são tratadas em diferentes situações do cotidiano. Em linhas gerais, a ideia do vídeo é evidenciar que as pessoas com deficiência não devem ser vistas como incapazes, visto que a deficiência nada mais é do que uma diferença.

Em um dado momento do vídeo, pessoas com diferentes tipos de deficiência relatam o quanto determinadas situações do cotidiano podem ser desagradáveis para elas, como quando alguém as “ajuda” sem que tenham solicitado ou, ainda, quando são

subestimadas, invisibilizadas, tratadas com compaixão, entre outros inconvenientes que costumam enfrentar no dia a dia. Na sequência da Figura 25, o/a educando/a é solicitado/a a organizar esses breves depoimentos de acordo com a ordem em que aparecem no vídeo, a fim de processar o *input* fornecido e compreender a situação-limite denunciada. Apesar de parecer uma tarefa relativamente simples, esse ordenamento requer uma sofisticação linguística e semiótica que envolve vários níveis de processamento simultaneamente.

Desse modo, é possível observar que o módulo sequência da Figura 25, quando comparado ao módulo sequência discutido em etapas anteriores desta análise (Figura 23), apresenta tanto semelhanças quanto diferenças. Entre as semelhanças, seria importante destacar, por exemplo, que ambos compõem uma atividade maior, além de instaurar a denúncia de uma situação-limite, facilitar o processamento do *input* e favorecer um trabalho com vistas à multimodalidade. Entre as diferenças, seria oportuno salientar, por exemplo, que a sequência da Figura 23 solicita que o/a educando/a organize fragmentos breves da exposição oral de uma só pessoa (Clara Jiménez), ao passo que a sequência da Figura 25 o/a convida a colocar em ordem relatos mais extensos de diferentes pessoas. Esse dado é importante na medida em que demonstra como um mesmo módulo pode ser explorado de diferentes formas, a depender da criatividade do/a educador/a que o produz.

Nesta etapa da análise, é relevante enfatizar que os módulos apresentados nas Figuras 22, 23, 24 e 25 privilegiaram a **denúncia de situações-limite** (FREIRE, 1987; 1992), deixando em segundo plano **a busca por outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia)** (FREIRE, 1987; 1992; GALEANO, 2001), pela via da **transgressão** (PENNYCOOK, 2006). Desse modo, recorro ao módulo da Figura 26 para demonstrar de que forma esses outros princípios dos letramentos para a utopia também foram levados em consideração durante a produção das atividades do curso “Espanhol para o ENEM”:

Figura 26 – Atividade “*Stickers de Whatsapp*” (hipertexto).



Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 11 out. 2021.

Da mesma maneira que os demais exemplos apresentados nesta seção, o hipertexto da Figura 26 forma parte de uma atividade com inúmeros outros módulos. Nesse sentido, o módulo constitui a penúltima etapa de uma atividade mais ampla e complexa que privilegia o estudo de uma prática social específica, a saber, os *stickers* de *Whatsapp*. Assim, na atividade em questão, após diversos módulos que, entre outros aspectos, discutem de que forma a referida prática social pode instaurar desde humor e entretenimento até manifestações ofensivas ou discriminatórias, o/a educando/a é desafiado a produzir seu próprio pacote de *stickers* para reagir a uma situação-limite específica, isto é, uma manifestação de racismo no *WhatsApp* (Figura 26). Para a produção desse pacote, o módulo recomenda três aplicativos gratuitos, além de sugerir um tutorial em vídeo que ensina o/a educando/a a produzir *stickers* a partir das ferramentas em questão.

Assim, no decorrer da atividade, quando o/a educando/a é convidado/a a refletir, por meio de diferentes tarefas, sobre como *stickers* de *WhatsApp*, em muitas ocasiões, não são utilizados para humor ou entretenimento, mas para ofender e discriminar, entendo que a ênfase do material está na **denúncia de uma situação-limite** (FREIRE, 1987; 1992). No hipertexto da Figura 26, porém, o/a educando/a é requisitado/a a ir além da experiência de imersão e/ou de descrição da prática social em questão, convertendo-se em um *designer* ativo de sentidos (CADZEN *et al.*, 2021). Em outras palavras, o

módulo da Figura 26 abre espaço para que o/a estudante mobilize diferentes linguagens e tecnologias a fim de se posicionar diante de uma situação-limite específica, isto é, uma manifestação racista no *WhatsApp*. Dessa forma, o módulo o/a instiga a **buscar outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia)** (FREIRE, 1987; 1992; GALEANO, 2001), na medida em que o/a desafia a ser um/a agente das mudanças e transformações sociais em direção a uma sociedade antirracista.

A **transgressão** (PENNYCOOK, 2006), nesta atividade, pode apresentar múltiplas facetas. Em primeiro lugar, é preciso considerar que, na atual conjuntura social e política do país, na qual movimentos reacionários constantemente atacam educadores/as que trabalham em uma perspectiva crítica, propor uma atividade sobre racismo, pedindo aos/às educandos/as que investiguem, reflitam e se posicionem sobre o tema, não deixa de ser uma forma de transgressão. Em segundo lugar, é necessário destacar que, nesse mesmo contexto, tanto o currículo da Educação Básica quanto a prova do ENEM têm passado por inúmeras transformações, atribuindo um espaço cada vez menor à língua espanhola e a temas que dizem respeito a setores da sociedade que sofrem alguma forma de discriminação. Nesse mesmo cenário, Programas como o PNLD deixam de disponibilizar livros didáticos de língua espanhola às escolas brasileiras da Rede Pública de ensino. Dessa forma, o envolvimento com projetos voltados à afirmação da língua espanhola, à produção de materiais de ensino autorais e a tópicos como a discriminação também poderia ser considerado uma forma de transgressão. Em terceiro lugar, a atividade integra um curso produzido por educadoras voluntárias, durante a pandemia da COVID-19, e ofertado gratuitamente a pessoas interessadas em aprender espanhol e/ou em melhorar o seu desempenho na prova de espanhol do ENEM. Nesse sentido, a atividade faz parte de uma iniciativa maior que busca, entre outros aspectos, ampliar o acesso a cursos dessa natureza, sendo esta uma terceira forma de transgressão, na medida em que oportuniza a algumas pessoas que provavelmente não teriam condições de estudar espanhol e/ou de fazer um preparatório para a prova do ENEM a participarem de um Projeto nessa direção. Em quarto lugar, a atividade estimula a agência do/a estudante, conferindo-lhe um lugar de protagonismo no que diz respeito às mudanças e/ou transformações sociais no tocante a problemas como o racismo. Para finalizar, o próprio uso de tecnologias e de materiais livres e abertos pode ser considerado, também, uma forma de transgressão, tendo em vista que tanto a

concepção de SAA quanto a noção de REA estão na contramão da ética do mercado e do lucro.

Assim, nesse processo que envolve tanto a denúncia de uma situação-limite quanto a busca por outros horizontes possíveis, a transgressão está constantemente presente, uma vez que, na perspectiva dos letramentos para a utopia, entende-se que um trabalho circunscrito aos limites do pensamento e da ação tradicionais dificilmente produziria os efeitos desejados com relação a problemas sociais como o racismo. Na Figura 27, é possível observar outro exemplo de como a transgressão está presente nas atividades do curso “Espanhol para o ENEM”:

Figura 27 – Atividade “Latinoamérica” (hipertexto).

The screenshot shows a digital learning interface. At the top, the title is "¿QUE SIGNIFICA PARA TI, SER LATINOAMERICANO(A)?". Below the title, there is a central image of a smartphone with "INSTAGRAM STORIES" on the screen. To the right of the image, there is a list of instructions in Spanish: "¿Qué significa ser latinoamericano(a) para ti? ¿Qué tal contar un poco de este sentimiento por medio un stories de Instagram o Facebook? ¡Esta es tu tarea en el presente módulo! ¡Sé creativo! ¡Agrega fotos, videos, músicas, poemas y lo que más te interese! ¡El stories es tuyo! Acuérdate, también, de compartir el enlace del stories con nosotros/as en el grupo de Facebook, ¿de acuerdo? Si necesario, te presentamos, a continuación, algunos enlaces que te pueden ayudar en esta tarea: ¿Cómo crear un Instagram Stories? ¿Cómo crear el Facebook Stories?". On the left side, there is a navigation menu with various icons and text.

Fonte: REA do curso “Espanhol para o ENEM” no ELO. Disponível em: www.elo.pro.br/cloud. Acesso em: 12 out. 2021.

A atividade da Figura 27 foi desenvolvida a partir da música “Latinoamérica”, do grupo porto-riquenho “Calle 13”. De forma resumida, é possível dizer que a música trata da identidade cultural latinoamericana, destacando a diversidade de crenças, costumes, lugares, línguas, saberes e sabores da América Latina, assim como sua complexa relação com os Estados Unidos e a Europa. Dessa forma, além de diversas referências culturais e históricas da América Latina, a música instaura um constante tensionamento entre um “eu” e um “tú”, como demonstra seu refrão a seguir: “Tú no puedes comprar al viento / Tú no puedes comprar al sol / Tú no puedes comprar la lluvia / Tú no puedes comprar el calor / Tú no puedes comprar las nubes / Tú no puedes comprar los colores / Tú no puedes comprar mi alegría / Tú no puedes comprar mis dolores”. Assim, na minha

leitura, o “eu” diria respeito à América Latina, enquanto o “tú” diria respeito aos países do Norte. Em outras palavras, é como dizer que o “desenvolvimento” desses países não pode comprar nossa cultura, nossa biodiversidade, nosso senso de pertencimento, enfim, tudo aquilo que, de alguma forma, constitui a identidade latinoamericana.

No módulo hipertexto da Figura 27, o/a educando/a é desafiado a produzir um *stories* nas redes sociais Instagram e/ou Facebook, com base no seguinte questionamento: o que significa, para você, ser latinoamericano/a? Dessa forma, a atividade vai, mais uma vez, além da denúncia de uma situação-limite, desafiando o/a educando/a a transgredir, por meio de linguagens e tecnologias, em busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia). Nesses outros horizontes, há espaço, por exemplo, para uma inversão no mapa, de modo que o “Sul” venha a ser o seu “Norte”, como propunham o artista Torres García e, mais tarde, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

4.3 Índícios de letramentos para a utopia nas produções discentes

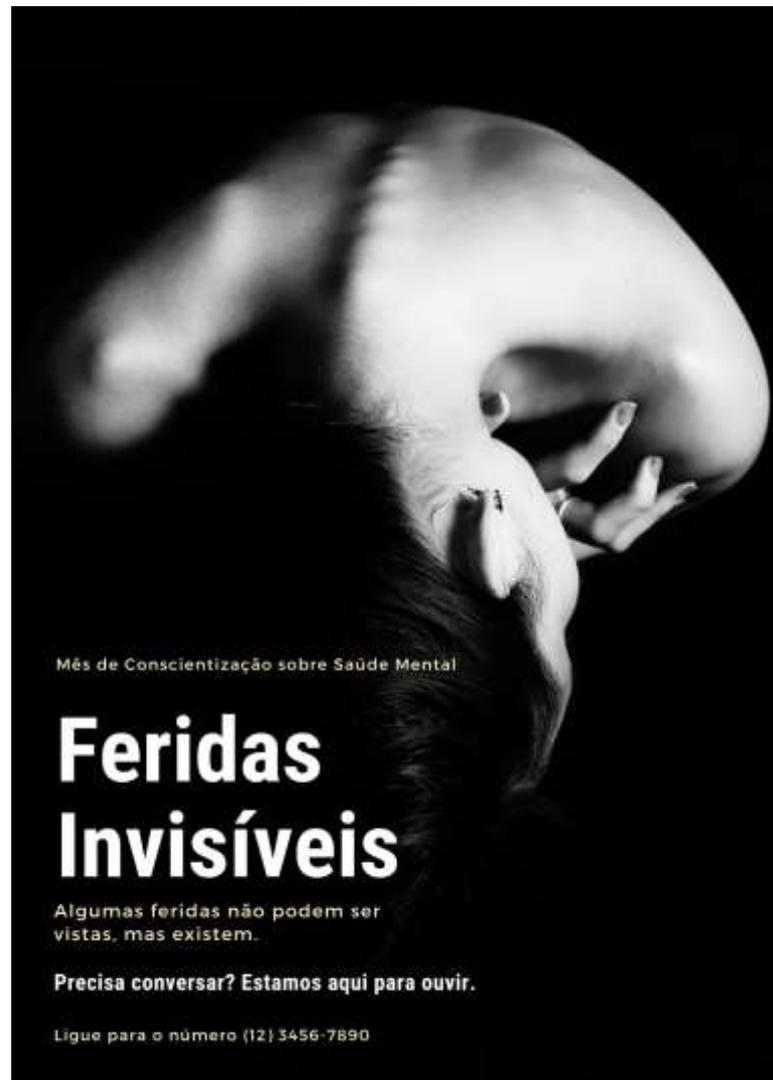
Nesta seção, pretendo responder ao terceiro objetivo do trabalho, qual seja, identificar, nas produções discentes oriundas do curso “Espanhol para o ENEM”, se existem indícios dos letramentos para a utopia. Dessa forma, apresento, a seguir, a análise de algumas produções das alunas do curso, a começar pelo cartaz da Figura 28:

Figura 28 – Cartaz da educanda Lygia Fagundes Telles.



Fonte: Grupo do curso “Espanhol para o ENEM” no *Facebook* (acesso restrito).

O cartaz da Figura 28 foi produzido pela educanda Lygia Fagundes Telles, a partir da atividade “Los gitanos”, sobre a qual é possível obter mais informações no Quadro 6 da seção 4.2, apresentado em etapas anteriores deste trabalho. Em um primeiro momento, chama a atenção que a produção constitui uma espécie de *redesign* de um dos *templates* de cartaz disponíveis na ferramenta Canva, conforme demonstra a Figura 29:

Figura 29 – *Template* da ferramenta Canva.

Fonte: Ferramenta Canva. Disponível em www.canva.com. Acesso em 01/02/2022.

O Canva pode ser definido como uma ferramenta de *design* para não *designers*. Nessa ferramenta, é possível encontrar inúmeros *templates* de infográficos, mapas mentais, cartazes, logotipos, panfletos, cartões de visita, capas de livro, *posts* para redes sociais, anúncios publicitários, apresentações, entre muitas outras possibilidades. Na Figura 29, é possível vislumbrar o *template* de um cartaz sobre o Mês da Conscientização da Saúde Mental, ao passo que, na Figura 28, há uma adaptação desse material pela educanda Lygia Fagundes Telles.

Embora possa parecer uma tarefa relativamente simples, a adaptação de um *template* no Canva envolve uma série de procedimentos que exigem certo nível de sofisticação em termos tecnológicos e semióticos. Em outras palavras, para chegar ao

template da Figura 29, é provável que a educanda tenha passado por um processo que incluiu, pelo menos, as seguintes etapas: 1) acesso ao site ou *download* do aplicativo Canva; 2) cadastro e *login* no site ou no aplicativo; 3) busca de *templates* disponíveis por meio do sistema de metadados e/ou do algoritmo da ferramenta; 4) seleção do cartaz a partir de aspectos como *layout*, fotografia, cor de fundo e tipografia, entre outros; e 5) adaptação do *template* de acordo com um objetivo específico, isto é, posicionar-se criticamente a respeito de uma definição discriminatória do dicionário.

Ainda que, por um lado, o cartaz da educanda (Figura 28) tenha preservado alguns elementos da versão não adaptada (Figura 29), como a fotografia em preto e branco de uma mulher escondendo o corpo e o rosto, por outro lado, é possível observar que também apresenta diversas alterações em relação ao *template* fornecido, começando pela própria mudança de tema. Dito de outra forma, enquanto o cartaz da Figura 29 trata da importância da saúde mental, o cartaz da Figura 28 trata da violência contra a mulher, estabelecendo uma relação entre a demonização do gênero feminino na Idade Média, quando mulheres consideradas “desviantes” eram acusadas de bruxaria e queimadas vivas pela “Santa Inquisição” (PIRES, 2016), e em um passado recente, quando foi possível observar um expressivo aumento das mortes por feminicídio durante a pandemia do Coronavírus no Brasil. Nesse período, como consequência do isolamento social, a convivência entre casais aumentou e, com ela, também os índices de violência contra a mulher e de feminicídio (LOBO, 2020).

Nesse sentido, o cartaz da Figura 28, para estabelecer as devidas relações entre o tratamento dado às mulheres na Idade Média e às mulheres de hoje em dia, considerou a inclusão dos seguintes aspectos: 1) um dado estatístico sobre a mortalidade das mulheres durante a pandemia no Brasil (“Una mujer muere cada nueve horas durante la pandemia en Brasil”); 2) uma pergunta que busca associar esse dado ao período da Idade Média, quando mulheres que não seguiam as convenções religiosas da igreja eram acusadas de bruxaria e queimadas vivas (“Hasta que van a la doctrina y queman nuestros cuerpos?”); 3) Palavras de ordem contra o feminicídio (“No al feminicidio”); e 4) a definição de “bruja” de algum dicionário da língua espanhola (“Bruja / sustantivo femenino / 1. OCULTISMO mujer que tiene fama de utilizar supuestas fuerzas sobrenaturales para causar daño, mirar hacia el futuro y realizar hechizos; bruja. / 2. POR EXTENSIÓN mujer muy fea y / o amarga y luchadora. / 3. muñeca de trapo”).

Apesar de, no cartaz da Figura 28, não ser possível identificar a fonte do dado estatístico ou da definição de “bruja”, é provável que a educanda tenha realizado uma pesquisa para a obtenção dessas informações, pois o dado estatístico assemelha-se às informações divulgadas em relatórios sobre feminicídio veiculados na mídia, da mesma forma que a definição também está de acordo com as convenções lexicográficas adotadas pelos dicionários.

Essa constituição de um texto a partir de diversos gêneros e discursos é o que Fairclough (2001) designa como interdiscursividade. Dito de outra forma, no cartaz da Figura 28, é possível identificar elementos de, pelo menos, três gêneros do discurso (verbetes de dicionário, relatórios sobre feminicídio veiculados na mídia e cartazes), assim como a presença de dois discursos antagônicos (mulheres que não se comportam de acordo com as expectativas da sociedade patriarcal devem ser sacrificadas *versus* é preciso dar um basta ao feminicídio).

Neste momento da análise, é importante assinalar que o cartaz da Figura 28 revela diversos indícios dos letramentos para a utopia, a começar pela compreensão de **letramento como prática social** (STREET, 2014). A esse respeito, é preciso considerar, por exemplo, que o cartaz em questão constitui uma forma de ação no mundo, na medida em que emprega a linguagem para chamar a atenção a respeito de um problema socialmente relevante, isto é, a violência contra a mulher em diferentes períodos da história. Para tanto, leva em consideração, entre outros aspectos, uma definição do dicionário que instaura um tipo de discriminação contra a mulher, uma vez que estabelece uma associação entre a prática de bruxaria e o gênero feminino, atribuindo um sentido negativo ao termo “bruja”. A mesma definição também registra, em uma de suas entradas que, por extensão, a mulher que realiza esse tipo de atividade pode ser designada como “bruja”, ou seja, uma “mujer muy fea y/o amarga y luchadora”.

Cumprе salientar que, no cartaz da Figura 28, a definição apresentada, em nenhum momento, faz menção a aspectos positivos, de modo a caracterizar “bruja”, por exemplo, como uma mulher que empregava recursos da natureza para a realização de práticas curativas. A esse respeito, seria importante complementar que, em uma breve consulta realizada no *Diccionario da Real Academia Española*, foi possível identificar que, de fato, a definição de bruja (feminino) tende a privilegiar aspectos negativos, chegando a restringí-los, em determinadas situações, ao gênero feminino (“mujer fea y malvada”, “mujer malvada”, “mujer de aspecto repulsivo” etc.). Ainda que o termo “brujo”

(masculino), em casos mais específicos, também possa ser associado a aspectos “obscuros” ou “ruins”, não há nenhuma menção explícita, na obra consultada, à sua aparência física ou ao fato de ser homem. Desse modo, a disparidade entre homens e mulheres pode ser constatada, até mesmo, a partir de uma simples definição de dicionário, uma vez que a linguagem nunca é neutra.

Ainda no que diz respeito à concepção de letramento como prática social, chamo a atenção para o fato de que, para ser processado como um cartaz, é necessário que suas características e significados sejam compartilhados pela comunidade em que a educanda está inserida, uma vez que a produção e a circulação do cartaz não fariam sentido em um contexto social e histórico em que essa prática social de linguagem não fosse reconhecida como tal, da mesma forma que uma discussão sobre feminicídio seria improvável em um contexto isento de problemas dessa natureza. Tais aspectos foram observados pela educanda durante a produção do cartaz da Figura 28, pois o mesmo cumpre com o objetivo de informar a respeito de um determinado tópico com concisão e objetividade, de modo a facilitar a compreensão por parte de seus potenciais consumidores.

O fato de que o cartaz da Figura 28 mobiliza diferentes recursos semióticos também demonstra um entendimento adequado da prática social em questão, uma vez que a articulação de diferentes linguagens está relacionada às características de objetividade e concisão anteriormente mencionadas, visto que a associação desses diferentes modos de construção de sentidos tende a contribuir para a rápida compreensão da prática social em questão. A esse respeito, seria importante resgatar a definição de multimodalidade de Kress (2010, p. 22), para quem o referido conceito está relacionado a “representações em vários modos, cada um escolhido a partir de aspectos retóricos para seus potenciais comunicacionais” (KRESS, 2010, p. 22). Do meu ponto de vista, é exatamente o que demonstra a educanda com a produção do cartaz da Figura 28. Assim, com base na Figura em questão, entendo que a educanda revela uma compreensão satisfatória da noção de **multimodalidade** (CADZEN *et al.*, 1996), privilegiando, dessa forma, o **modo topológico de construção de sentidos** (LEMKE, 2010).

O cartaz da Figura 28 também demonstra outros indícios dos letramentos para a utopia, como o fato de que a produção apresenta características que, em alguma medida, vem ao encontro dos atuais debates a respeito da **pós-humanidade** (PENNYCOOK,

2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). Entre outros aspectos que poderiam ser assinalados, chamo a atenção para o fato de que a educanda produziu o cartaz a partir de um *template* da ferramenta Canva, utilizando, para a seleção do cartaz não adaptado, o sistema de metadados e/ou o algoritmo da ferramenta. Nesse sentido, há uma espécie de agência distribuída entre um agente humano e um agente não-humano, de modo a tornar o processo de autoria mais colaborativo e em rede. É possível, também, que, para a produção do cartaz da Figura 28, a educanda tenha acessado o tutorial recomendado na atividade “Los gitanos” ou outro de sua preferência, de modo a ampliar, ainda mais, a ideia de agência distribuída.

Também no que tange à noção de pós-humanidade, é importante destacar que o cartaz da Figura 28 trata de uma questão relativa às mulheres, de modo a ampliar a noção de humanidade para além da antiguidade greco-romana (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). Essa discussão é importante porque, conforme destacam Leffa, Alves e Fontana (2020), a noção de homem da antiguidade greco-romana tem sido questionada por alguns teóricos culturais, tendo em vista que parece insuficiente para abranger mulheres, indígenas, pessoas negras, imigrantes e pessoas em situação de vulnerabilidade social, assim como o meio ambiente e agentes não humanos.

Neste momento da análise, seria válido retomar por que a noção de pós-humanidade é tão relevante para a perspectiva dos letramentos para a utopia. Quanto a esse questionamento, um argumento que parece irrefutável é que, quando se admite que a construção de sentidos envolve a agência distribuída entre agentes humanos e não-humanos, atinge-se o entendimento de que esse processo está relacionado a algo muito mais rizomático e em rede (COSTA, 2016), na medida em que favorece a colaboração em massa, a difusão de informações em grande escala, o estabelecimento de conexões locais e globais e a coautoria, entre outros aspectos.

Não estou sugerindo, de nenhuma forma, que tenhamos um olhar ingênuo quanto à pós-humanidade, destacando apenas seus aspectos positivos e esquecendo, por exemplo, do quanto a disseminação massiva de *fake news* e/ou de *deep fakes*⁶⁰ prejudicou as democracias de todo o mundo. Minha intenção é chamar a atenção para o fato de que a pós-humanidade apresenta inúmeras facetas, cabendo a nós colocá-las em perspectiva e avaliar seus aspectos positivos e negativos. É necessário ter em mente

⁶⁰ Tecnologia utilizada para a produção de vídeos falsos com emprego de inteligência artificial.

que, conforme destacam Leffa, Alves e Fontana (2020), a pós-humanidade não diz respeito ao futuro, mas ao presente. Nesse sentido, ingênuo seria tangenciar as discussões acerca desse assunto.

Quando analisado sob o viés do **marco analítico tridimensional** de Fairclough (1992; 2001), o cartaz da Figura 28 também apresenta indícios das três dimensões indicadas pelo autor, a saber: **texto, prática discursiva e prática social**. Essas três dimensões foram apresentadas e retomadas em etapas anteriores do trabalho (seções 2.1 e 4.1), sendo sua compreensão necessária à análise que apresento a seguir.

Com relação à **dimensão do texto**, é interessante observar que a linguagem escrita está adequada à prática social solicitada (cartaz), necessitando apenas de alguns ajustes relacionados à forma-e-significado. Na pergunta “Hasta que van a la doctrina y quemen nuestros cuerpos?”, por exemplo, deveria incluir-se uma interrogação invertida no início, conforme ilustro a seguir: “¿Hasta que van a la doctrina y quemen nuestros cuerpos?”. Nessa mesma pergunta, o verbo “ir” também poderia estar conjugado no presente do subjuntivo, a fim de assinalar que se trata de uma possibilidade e não de um acontecimento cuja concretização se tem como dada. Em outras palavras, a probabilidade de execução pública de mulheres em fogueiras, tal como acontecia no período da Inquisição, seria inaceitável nos dias atuais, pelo menos no contexto da educanda. Nesse sentido, o exagero intencional pode ser entendido como uma estratégia retórica da estudante para chamar a atenção quanto ao problema que se pretende superar, a saber, o aumento do feminicídio durante a pandemia. Com adequação sugerida do tempo verbal, a pergunta ficaria da seguinte forma: “¿Hasta que vayan a la doctrina y quemen nuestros cuerpos?”. Algumas dessas questões foram negociadas com as estudantes por meio do *feedback* fornecido pelas educadoras do projeto.

Ainda no que diz respeito à **dimensão do texto**, é possível observar que o pronome possessivo “nuestros” implica um comprometimento da autora do cartaz da Figura 28 com a **situação-limite** que está sendo **denunciada** (FREIRE, 1987; 1992). Essa estratégia, cumpre salientar, é adotada com frequência na produção de cartazes, tendo em vista que promove uma identificação com seus potenciais consumidores. Além disso, o emprego do pronome possessivo “nuestros”, cujo referente, no contexto do cartaz, é “nosotras” (provavelmente mulheres), aparece em oposição a verbos como “vayan” y “quemen”, dos quais o referente é “ellos” (possivelmente homens). Escolhas

léxico-gramaticais dessa natureza também implicam pensar a forma em relação a seus potenciais significados, na medida em que instauram a negociação entre diferentes identidades, incluindo tanto quem pratica quanto quem se opõe à violência contra a mulher.

Com relação à **dimensão da prática discursiva**, entendo que algumas informações relativas ao contexto situacional (FAIRCLOUGH, 1992; 2001) são fornecidas pela própria rede social em que o cartaz foi veiculado, isto é, o *Facebook*. Além do logotipo da rede social, é possível identificar, por exemplo, quem é a responsável pela publicação (a educanda Lygia Fagundes Telles), assim como a data e a hora da postagem (“Segunda, 9 de novembro de 2020, às 11:15”), conforme demonstra a Figura 30:

Figura 30 – Cartaz da educanda Lygia Fagundes Telles no *Facebook*.



Fonte: Grupo do curso “Espanhol para o ENEM” no *Facebook* (acesso restrito).

Além das informações sobre o contexto situacional, também é possível observar, no cartaz da educanda Lygia Fagundes Telles, algumas informações a respeito do contexto mais amplo ou de cultura (FAIRCLOUGH, 1992; 2001), como o dado relacionado à pandemia e ao aumento do feminicídio nesse período. Conforme assinalado anteriormente, durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, o estresse causado pelas medidas de confinamento, o aumento do tempo de convivência entre os casais e a dificuldade para efetuar denúncias de violência doméstica foram apenas

alguns fatores que, somados ao machismo estrutural, contribuíram para o aumento do feminicídio no país.

Cumprido destacar, ainda, que a própria noção de gênero do discurso, cuja compreensão, no presente trabalho, diz respeito ao “[...] uso da linguagem associado com uma atividade social particular” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 39), também está relacionada ao contexto de cultura. Dito de outra forma, não seria possível pensar em um cartaz sobre feminicídio na pandemia se, no contexto cultural em que a educanda está inserida, essa prática de linguagem não fosse (re)conhecida e/ou processada pelos/as membros/as de sua comunidade. Da mesma forma, não faria sentido discutir sobre a pandemia e/ou sobre a sua relação com o aumento do feminicídio em um contexto cultural que estivesse isento de tais problemas.

Alguns desses comentários e sugestões no que tange à dimensão da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 1992; 2001) também foram encaminhados, por meio do *feedback*, à educanda. Destaco, por exemplo, a inclusão de um telefone para denunciar possíveis situações de violência contra a mulher, além de órgãos ou instituições fictícias às quais a campanha poderia estar vinculada (na falta de uma ideia melhor, o próprio Projeto LOOC poderia ser adicionado como instituição responsável pela campanha).

Quanto à **dimensão da prática social** (FAIRCLOUGH, 1992; 2001), é possível observar, por exemplo, que o cartaz da Figura 28, por um lado, explora o discurso medieval que define “brujas” como mulheres cujo comportamento é considerado “desviante” pelo clero. Por outro lado, chama a atenção para a perpetuação desse estigma até os dias atuais, assim como para seus possíveis reflexos durante a pandemia, como o aumento do feminicídio. Nesse sentido, o cartaz demonstra que mesmo os significados do dicionário estão sujeitos à negociação, desconstruindo a ideia de que esse artefato é uma fonte de verdades irrefutáveis sobre a língua e sobre a sociedade.

Com tudo o que foi discutido até o momento, acredito que o cartaz da Figura 28 tenha apresentado indícios dos letramentos para a utopia, na medida em que mobiliza diferentes linguagens e tecnologias não apenas para a **denúncia de situações-limite** como o feminicídio, mas também para a **busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia)**. Em outras palavras, mais do que uma constatação a respeito do aumento do feminicídio durante a pandemia, o cartaz também instaura uma mensagem que diz “NO AL FEMINICIDIO”, contribuindo ativamente para a construção de uma outra realidade.

Além disso, na atual conjuntura pela qual o Brasil atravessa, em que a liberdade dos/as educadores/as têm sido cerceada por movimentos autoritários descritos em etapas anteriores deste trabalho, entendo que esse tipo de prática pedagógica consiste, *per se*, em uma forma de **transgressão**, no sentido de que convida a “[...] pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Nesse mesmo cenário, é possível destacar, ainda, uma série de mudanças no currículo da Educação Básica e na prova do ENEM, como a redução do espaço destinado à língua espanhola e às discussões de gênero, para citar apenas dois exemplos. Dessa forma, o próprio estudo da língua espanhola e o envolvimento com problemas sociais como o feminicídio não deixam de representar, também, possibilidades de **transgressão**.

Os indícios de letramento para a utopia discutidos a partir do cartaz da Figura 28 também podem ser vislumbrados em outras produções discentes oriundas do curso “Espanhol para o ENEM”. No entanto, a fim de evitar repetições que poderiam tornar a análise exaustiva, selecionei apenas desses indícios para discutir em cada uma das produções apresentadas a seguir, começando pela **denúncia de uma situação-limite** e pela **busca de outros horizontes possíveis** no cartaz da Figura 31:

Figura 31 – Cartaz da educanda Gabriela.



Fonte: Grupo do curso “Espanhol para o ENEM” no Facebook (acesso restrito).

O cartaz da Figura 31 foi produzido pela educanda Gabriela, a partir da atividade “Belleza a través del arte”. A fim de desconstruir estereótipos de beleza feminina, a educanda busca, em sua produção, estabelecer relações entre três personagens de desenhos animados e três mulheres mundialmente reconhecidas por suas conquistas em diferentes esferas da atividade humana. Desse modo, as personagens Pocahontas (do desenho animado “Pocahontas”), Jasmine (do desenho animado “Alladin”) e Bela (do desenho animado “A Bela e a Fera”) aparecem associadas, respectivamente, à Marielle Franco, Malala Yousafzai e Marie Curie, sobre as quais apresento mais informações na sequência. No centro do cartaz, entre as três personagens e as três mulheres pelas quais a educanda desenvolveu alguma forma de admiração, há uma faixa em branco com a seguinte frase: “No tienes que seguir estereotipos para ser una heroína”.

A seguir, recupero algumas informações gerais a respeito das três mulheres que aparecem no cartaz da Figura 31, tendo em vista que, à exceção de Marie Curie, as demais já foram apresentadas em etapas anteriores deste trabalho: 1) Marielle Franco foi uma parlamentar brasileira executada em 2018, devido à sua militância política em defesa dos Direitos Humanos; 2) Malala Yousafzai foi laureada Prêmio Nobel da Paz em 2014, após ser baleada em decorrência do seu ativismo em defesa do direito à educação de meninas e de mulheres do Paquistão; e 3) Marie Curie foi uma cientista polonesa que desenvolveu pesquisas pioneiras sobre radioatividade, sendo a primeira mulher a ser laureada com o Prêmio Nobel e a única a ganhar o prêmio duas vezes. Como é possível perceber, essas três mulheres realizaram, cada uma à sua maneira, importantes conquistas pela humanidade.

No tocante às personagens, não faltam pesquisas sobre como o modo de representação de heroínas e princesas de obras cinematográficas pode, em muitos casos, reforçar determinados estereótipos com relação às mulheres (CECHIN, 2014; ZIMMERMANN; MACHADO, 2021). A respeito de Pocahontas e Jasmine, especificamente, discute Cechin (2014):

[...] O discurso multiculturalista que cresceu na década de 90 pelas demandas globalizantes fez com que os estúdios da Disney criassem heroínas de diferentes etnias, fomentando a venda dos seus produtos. Nessa época, foram criadas Pocahontas, que representa uma americana nativa, e Jasmine, uma princesa árabe que tem suas características étnicas atenuadas para não se distanciar do padrão de beleza hegemônico [...] Somente em 2019 é que foi criada a primeira princesa negra (CECHIN, 2014, p. 142).

Dessa forma, quando a educanda substitui, em seu cartaz, heroínas estereotipadas dos desenhos animados por mulheres reais que protagonizaram conquistas socialmente relevantes, entendo que está, de alguma forma, mobilizando linguagens e tecnologias não apenas para a **denúncia de uma situação-limite** – isto é, os estereótipos de beleza feminina presentes em obras cinematográficas infantis –, mas também para a **busca de um outro horizonte possível (inédito-viável ou utopia)** – a saber, um mundo em que as mulheres não serão valorizadas porque correspondem a um padrão de beleza hegemônico, mas pela sua relevância social, como é o caso de Malala, Marielle e Marie Curie.

Obviamente, a denúncia de uma situação-limite e a busca de outros horizontes possíveis não são os únicos indícios dos letramentos para a utopia que podem ser observados no cartaz da Figura 31. Porém, conforme comentei anteriormente, de agora em diante, privilegiarei apenas alguns indícios em cada uma das produções, a fim de evitar uma análise redundante. Assim, encaminho a discussão para uma terceira produção discente oriunda do curso “Espanhol para o ENEM”, analisando o GIF animado da Figura 32 sob o aspecto da **multimodalidade** (KRESS, 2010):

Figura 32 – GIF animado da educanda Lygia Fagundes Telles.



Fonte: Grupo do curso “Espanhol para o ENEM” no *Facebook* (acesso restrito).

Na Figura 32, é possível observar um GIF animado produzido pela educanda Lygia Fagundes Telles para a atividade “Soy yo”. A atividade em questão foi produzida a partir do videoclipe da canção “Soy yo” (Bomba Estéreo), em que o eu-lírico descreve uma série de situações difíceis ou frustrantes vivenciadas no passado. Em um dado momento, o eu-lírico alcança uma espécie de “estado de empoderamento”, assumindo

uma postura mais confiante e abandonando completamente suas preocupações quanto ao que outras pessoas pensam ou dizem a seu respeito. No refrão, o eu-lírico apresenta, ainda, um conselho dirigido às pessoas que enfrentam situações semelhantes às que ele vivenciou em outros momentos de sua vida, conforme retomo a seguir: “Y no te preocupes, si no te aprueban / Cuando te critiquen, tú solo di / Soy yo”.

No GIF animado da Figura 32, a educanda produz uma espécie de remix em que associa diferentes recursos semióticos, incluindo uma cena do videoclipe da canção “Soy yo” (Bomba Estéreo), palavras de ordem entoadas pelo movimento feminista (“¡Pelea como una niña!”⁶¹) e efeitos tipográficos que sugerem a ideia de uma tela de televisão com oscilações relativas à sintonização dos canais. Nesse sentido, a fim de instaurar um discurso de autoaceitação e de empoderamento (feminino), a educanda mobiliza, no GIF animado da Figura 32, “[...] representações em vários modos, cada um escolhido a partir de aspectos retóricos para seus potenciais comunicacionais” (KRESS, 2010, p. 22). Essa articulação de diferentes recursos semióticos a partir de propósitos comunicacionais específicos é o que Kress (2010) designa como multimodalidade.

A multimodalidade está associada, em grande medida, ao **modo topológico de construção de sentidos** (LEMKE, 2010), tendo em vista que não se restringe a categorias mutuamente excludentes (linguagem escrita *versus* oralidade, por exemplo), mas considera variações de graus ao longo de vários contínuos de diferença (integração de diferentes recursos semióticos como linguagem escrita, imagens, efeitos tipográficos, entre outras possibilidades). Na Figura 33, é possível observar outros indícios do modo topológico de construção de sentidos no anúncio publicitário da educanda Gabriela:

⁶¹ Durante muito tempo, a expressão “lutar como uma menina” foi utilizada como sinônimo de fragilidade, a fim de descredibilizar o adversário durante uma competição, torneio, luta, entre outros. Em um dado momento da história, o movimento feminista subverteu o sentido dessa expressão, empregando-a como motivo de orgulho, na medida em que, para (sobre)viver em uma sociedade absolutamente violenta e hostil com as mulheres, é preciso ser extremamente forte.

Figura 33 – Anúncio publicitário da educanda Gabriela.



Fonte: Grupo do curso “Espanhol para o ENEM” no *Facebook* (acesso restrito).

Na Figura 33, consta um anúncio publicitário produzido pela educanda Gabriela, a partir da atividade “Representatividad en comerciales”. Ainda que, no anúncio em questão, seja difícil precisar qual produto está sendo comercializado, há indícios de que se trate de um artigo direcionado ao público feminino, uma vez que todas as pessoas da imagem são mulheres. Além disso, tendo em vista que essas mulheres estão de lingerie e/ou biquínis e fazem diferentes poses, é possível inferir que o anúncio publicitário tenha sido desenvolvido para uma marca fictícia de roupas íntimas femininas ou de biquínis para mulher. Outra possibilidade é que o anúncio tenha sido desenvolvido para alguma marca de xampu e/ou condicionador feminino, porém essa alternativa parece menos plausível, tendo em vista que apenas duas mulheres passam a mão pelos cabelos, o que torna essa interpretação menos convincente.

Com relação ao modo topológico de construção de sentidos, chama a atenção, no anúncio publicitário da Na Figura 33, que a educanda considera desenhos que, de alguma forma, celebram a diversidade de tipos físicos, de cortes de cabelo e de raças, entre outros aspectos. Dessa forma, no lugar de um modo tipológico de construção de sentidos, em que se opera a partir de categorias mutuamente excludentes (branco *versus* negro, gordo *versus* magro, entre outros), o anúncio publicitário privilegia o modo topológico de construção de sentidos, considerando variações de graus ao longo de vários contínuos de diferença (diversidade de tipos físicos, cores e cortes de cabelo,

raças etc.). Cumpre salientar, ainda, que a diversidade representada na imagem vem ao encontro da linguagem escrita, que também instaura um discurso contrário aos estereótipos, conforme retomo a seguir: “No cumplir con un estereotipo no te hace menos humano, digno o merecedor que cualquier otra persona”.

Outro indício dos letramentos para a utopia identificado nas produções discentes oriundas do curso “Espanhol para o ENEM” diz respeito à noção de **pós-humanidade** (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). Tal aspecto pode ser vislumbrado no mural-literário da Figura 34, produzido pela educanda Joice, a partir da atividade “Sin poesía no hay ciudad”:

Figura 34 – Croqui de mural-literário da educanda Joice.



Fonte: Grupo do curso “Espanhol para o ENEM” no *Facebook* (acesso restrito).

O croqui de mural-literário da Figura 34 foi produzido a partir da atividade “Sin poesía no hay ciudad”. Nessa atividade, após realizar inúmeras tarefas relacionadas à compreensão das características éticas e estéticas do movimento Acción Poética, o/a educando/a é convidado/a a produzir um croqui se posicionando sobre o tema da xenofobia, tendo em vista um emblemático mural-literário pintado na fronteira entre México e Estados Unidos a respeito do tópico em questão. Além do referido mural, que instaura a mensagem “También de este lado hay sueños”, a atividade recomenda um documentário sobre a xenofobia como sugestão, a fim de que o/a educando/a possa aprofundar seu conhecimento a respeito desse assunto antes de produzir o croqui. Na sequência, a atividade apresenta, também, uma sugestão de ferramenta para a produção do croqui (o aplicativo Canva), assim como um tutorial sobre como utilizá-la.

Na Figura 34, é possível observar que a educanda Joice realmente utiliza a ferramenta indicada na atividade “Sin poesía no hay ciudad”, pois o seu croqui preserva a marca d'água do aplicativo (Canva), indicando que ela selecionou um *template* não gratuito para essa produção. Nesse sentido, é possível considerar que a produção do croqui levou em consideração a agência distribuída entre agentes humanos e não-humanos, na medida em que a seleção de *templates* no Canva é realizada de duas formas complementares, isto é, a partir de um sistema de metadados com palavras-chave e filtros de busca e/ou de sugestões apresentadas pelo algoritmo da própria ferramenta. Além disso, é importante destacar que o croqui foi produzido a partir de um material de ensino digital, bem como que a educanda pode ter utilizado o tutorial disponibilizado na atividade para aprender a respeito da ferramenta Canva. A agência distribuída entre agentes humanos e não-humanos é uma das características atribuídas à pós-humanidade em pesquisas recentes sobre o tópico em questão (PENNYCOOK, 2017; LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020).

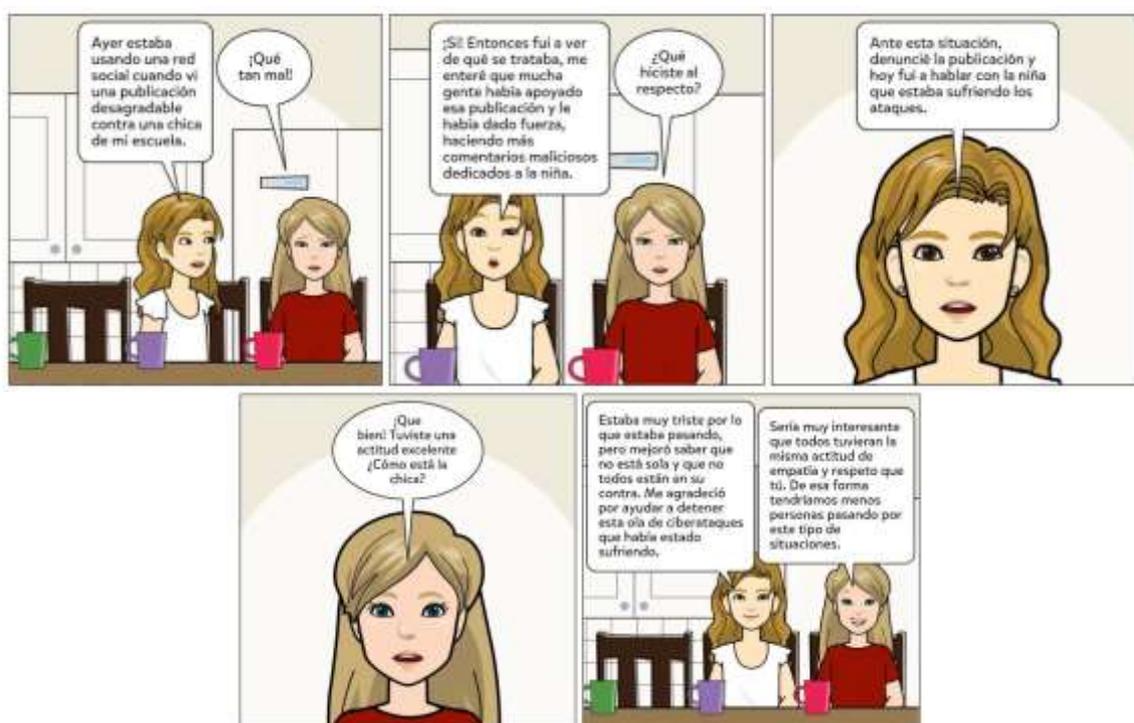
Além da agência distribuída entre agentes-humanos e não-humanos, é possível observar, no croqui da Figura 34, outras características que vêm ao encontro das discussões recentes a respeito da pós-humanidade. É o caso, por exemplo, da expansão da humanidade para além da antiguidade greco-romana e da centralidade europeia (LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020). Com relação ao primeiro aspecto, seria importante destacar que a concepção de humanidade do croqui parece muito mais abrangente do que sugere a tradição greco-romana (indivíduo do gênero masculino, branco, heterossexual e europeu), tendo em vista que a produção da educanda abarca imigrantes e outras pessoas que não apresentam tais atributos. Em outras palavras, a produção propõe o respeito como uma espécie de fio condutor das relações humanas, independentemente de aspectos como classe social, raça, nacionalidade, entre outros.

No tocante ao segundo aspecto, seria válido destacar que o *Acción Poética* é um movimento mural-literário que surgiu na América Latina e foi gradativamente se espalhando pelo mundo, de modo que o croqui da Figura 34 não pode ser visto de outra forma senão como uma produção que amplia a noção de cultura para além da centralidade europeia. Mais do que isso, o *Acción Poética* constitui uma dentre muitas iniciativas que contribuem para a superação de uma visão colonialista do mundo, na medida em que se origina na América Latina e, atualmente, está presente em inúmeros países, incluindo alguns localizados na Europa. A ampliação da noção de cultura para

além da europa, cumpre ressaltar, também seria uma característica atribuída à noção de pós-humanidade (LEFFA; ALVES; FONTANA, 2020).

Há, ainda, outros indícios dos letramentos para a utopia que podem ser observados nas produções discentes oriundas do curso “Español para o ENEM”, como é o caso das **três dimensões do marco analítico** de Fairclough (FAIRCLOUGH, 1992; 2001), isto é, o **texto**, a **prática discursiva** e a **prática social**. Para a demonstração de como essas três dimensões foram levadas em consideração nas produções discentes, selecionei a tirinha da educanda Gabriela, conforma é possível observar na Figura 35:

Figura 35 – Tirinha da educanda Gabriela.



Fonte: Grupo do curso “Español para o ENEM” no *Facebook* (acesso restrito).

Com relação à **dimensão do texto** (FAIRCLOUGH, 1992; 2001), é possível observar que, em geral, a tirinha da Figura 35 apresenta uma linguagem adequada à prática social solicitada, exceto por pequenos desvios léxico-gramaticais identificados, como a ausência do acento agudo na expressão exclamativa “¡Qué bien!” e da contração “al” no fragmento “[...] pero mejoró **al** saber que no está sola y que no todos están en su contra”. Outra pequena sugestão de alteração poderia ser a substituição da expressão “¡Qué tan mal!” pela expressão “¡Qué mal!”, tendo em vista que a segunda parece mais adequada ao significado que se pretende transmitir no contexto da tirinha (em português,

a expressão “¡Qué tan mal!” poderia ser traduzida para “Quão mal!”, ao passo que a expressão “¡Qué mal!” corresponderia a algo como “Que ruim!”). Além disso, o emprego de onomatopéias e de interjeições poderia ser mais explorado na tirinha, inclusive para tornar as construções mais objetivas, concisas e com características de uma interação oral (a própria expressão “¡Qué mal!”, por exemplo, poderia ser substituída pela interjeição “¡uf!”), que geralmente é empregada para denotar cansaço e/ou incômodo diante de uma situação). Vale lembrar que o uso de interjeições e onomatopéias é recorrente nas tirinhas, inclusive pelas características anteriormente discutidas, como a objetividade e a concisão. A integração de diferentes recursos semióticos, como a linguagem escrita e os desenhos, também contribuem para esse aspecto.

No que diz respeito à **dimensão da prática discursiva** (FAIRCLOUGH, 1992; 2001), é importante destacar que a produção da Figura 35 contempla diversas características recorrentes das tirinhas, como a articulação entre desenhos e linguagem escrita, a organização em vinhetas, o uso de balões de fala, entre outros aspectos. Algumas informações relativas ao contexto de produção, distribuição e consumo da tirinha também são fornecidas pela própria plataforma em que ela foi publicada (*Facebook*), como o dia, a hora e a pessoa responsável pela publicação, para citar apenas três exemplos. Algumas sugestões com relação à produção da educanda, a exemplo da inclusão de sua assinatura na última vinheta, também foram negociadas por meio do *feedback* fornecido no grupo do *Facebook* pelas educadoras do projeto.

No tocante à **dimensão da prática social** (FAIRCLOUGH, 1992; 2001), é possível observar que a produção da Figura 35 não apenas instaura a denúncia de uma situação-limite que é o cyberbullying, mas também a busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), isto é, uma tomada de postura mais acolhedora, empática e inclusiva com pessoas que passam por esse tipo de problema. Atitudes como essa, conforme sugere a tirinha, tendem a favorecer o desenvolvimento de uma cultura de paz, de modo que cada vez menos pessoas precisem passar por esse tipo de situação. Assim, entendo que a tirinha problematiza, em alguma medida, aspectos ideológicos e relações de poder que se estabelecem na e pela linguagem.

Para finalizar a presente seção, seria necessário ressaltar que tanto as atividades produzidas pelas docentes para curso “Espanhol para o ENEM” (apresentadas na seção 4.2) quanto as produções discentes oriundas desse curso (discutidas na presente seção) revelam indícios dos letramentos para a utopia sobre os quais discorri em etapas

anteriores desta pesquisa (seção 4.1). Dessa forma, dois aspectos fundamentais merecem destaque no presente estudo, a saber: 1) a produção de materiais de ensino (digitais) e de cursos (online) a partir de uma perspectiva teórico-metodológica específica apresenta uma dimensão formativa; e 2) os materiais (digitais) e o curso (online) forneceram *affordances* (VAN LIER, 2000; 2004) para as produções discentes na perspectiva dos letramentos para a utopia, uma vez que as educandas investigadas foram capazes de mobilizar linguagens (no plural) e tecnologias (também no plural) não apenas para a denúncia de situações-limite, mas também para o anúncio de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia). Para tanto, foi preciso que adotassem uma postura **transgressiva**, no sentido de “[...] transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não apenas entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Embora tais indícios tenham sido discutidos de forma separada por uma questão meramente metodológica, tudo aponta para a sua convergência durante a construção de sentidos nas práticas sociais de linguagem que foram selecionadas para a análise. Na seção a seguir (4.4), será possível ampliar esse debate a partir das entrevistas realizadas com educandas e com as educadoras que participaram da pesquisa, de modo a ratificar algumas das percepções apresentadas até o presente momento.

4.4 Entrevistas

Nesta seção, atendo ao quarto objetivo específico do presente trabalho, ou seja, “descrever a percepção das educadoras e das educandas quanto à experiência de produzirem e participarem do curso ofertado”. Dessa forma, a fim de organizar a apresentação dos dados, divido a seção em dois momentos, sendo o primeiro destinado às percepções das educadoras e o segundo reservado às percepções das educandas.

4.4.1 Entrevistas com as educadoras

A partir das entrevistas realizadas com as educadoras que participaram do Projeto, foi possível observar que, em geral, elas consideram a experiência de produzir e de implementar um curso na perspectiva dos letramentos para a utopia como positiva,

pelo menos pra mim, que não tô na prática, não tô nas escolas, nem sendo tutora de algum curso a distância, me deu uma visão muito mais ampla do que eu tinha... de como que isso funciona e de como se pode fazer.

Na resposta de Emma Watson, a educadora menciona a importância do Projeto no que tange à formação docente para o ensino mediado por tecnologias digitais, estabelecendo algumas relações com a pandemia da COVID-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EAD). A educadora sugere que o Projeto contribuiu de forma significativa para a (re)configuração de sua *práxis* docente, na medida que ampliou sua visão quanto ao funcionamento do ERE e da EAD. Segundo Emma Watson, antes de participar do Projeto, ela não havia tido muita experiência com o ensino mediado por tecnologias digitais. Em uma parte da resposta, a educadora também menciona alguns desafios enfrentados durante o início do curso, sobre os quais discutirei mais adiante.

As demais educadoras também apontam para a relevância do Projeto no que diz respeito à *práxis* pedagógica, não apenas com relação às questões tecnológicas, mas também no que se refere a outros aspectos teórico-metodológicos. É o caso, por exemplo, de Mon Laferte, que reflete sobre a associação entre teoria e prática durante produção de materiais de ensino na perspectiva teórico-metodológica do Projeto, conforme demonstra o fragmento a seguir:

Mon Laferte (Grupo 1): – Eu acho que, pensando muito nisso que a Emma falou, mas, agora, mais no aspecto do letramento crítico, eu penso muito e vejo muito sobre a teoria, mas colocar em prática, com alunos, isso nunca tinha acontecido... Então, assim, essa questão de colocar em prática, de uma forma diferente de como seria no presencial, fazer essas atividades no ELO, construir essas atividades, pensando nesse letramento crítico, pensando nessa prática e pensando em como os alunos veriam esse material, então essa foi, bah, uma baita contribuição, porque é um contato que eu não tenho, ainda, né, com essa questão de produzir materiais para alunos, enfim... Então, eu acho que isso, muito consoante ao que a Emma falou sobre a prática, sobre a questão de estar ali, praticando, e tu ter essa prática, isso foi extremamente importante para o que veio depois, na minha formação acadêmica, então, acho que esse foi um dos maiores pontos, assim.

Na resposta de Mon Laferte, a educadora relata o quanto foi importante a experiência de produzir um material de ensino digital a partir de uma perspectiva teórico-metodológica específica, assim como a sua implementação na prática. Embora a educadora, em sua resposta, faça referência apenas à perspectiva dos letramentos críticos, cumpre salientar que, em outros momentos da entrevista, considera outras

noções discutidas ao longo do Projeto, como é o caso da denúncia de situações-limite e da busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), conforme evidencia o fragmento a seguir:

Mon Laferte (Grupo 1): – Então, o que eu acho que não poderia faltar, pensando em letramento crítico, é pensar nessas “vivências” e “coisas problematizadoras”, “coisas”, não sei se coisas seria o melhor termo a ser usado, mas pensar nesses assuntos e tratar com os alunos de uma forma leve, sem “Ah, você...”, sem, enfim, agora, com tudo isso que vem acontecendo na TV, de militância e coisa e tal, a gente tem uma visão diferente, talvez, de certos temas, né, mas... E a gente percebe, eu percebo, cada vez mais, como a gente tem que tratar com certa leveza essas coisas, porque não é chegando com o pé na porta que a gente vai ensinar alguma coisa, assim, então, chegar devagarinho, né, que nem eu falo, colocando pezinho na porta, nem que seja esmagando o dedo, ali, mesmo, mas tentando chegar devagar, assim, pra desconstruir algumas coisas, e trazer essa vivência, até mesmo, que eu acho que foi uma coisa que a gente fez com muito... Esqueci a palavra, êxito, vou falar assim mesmo, com muito sucesso, que foi a questão de trazer as nossas vivências mesmo, né, de mulheres, pra dentro das atividades... Então, eu acho que isso, assim, pensar nesses temas, mas trazer eles de forma mais acessível e mais leve pra dentro das aulas. Então eu acho que isso é uma coisa que não pode faltar, pensando nesse letramento crítico, pensando e visualizando essa utopia, assim.

No fragmento acima, Mon Laferte reflete sobre quais aspectos não poderiam faltar em práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos para a utopia. Apesar da educadora não mencionar, de forma explícita, o conceito de situações-limite, entendo que sua resposta, em alguma medida, contempla a referida noção, especialmente quando faz referência à necessidade de observar “vivências” e “coisas problematizadoras” em práticas pedagógicas nessa direção. Mais do que isso, a educadora chama a atenção para a necessidade de uma espécie de sensibilidade pedagógica ao tratar de tais assuntos, argumentando que, em sua avaliação, esse foi um dos aspectos bem-sucedidos do Projeto, na medida em que as atividades do curso “Espanhol para o ENEM” problematizaram temas socialmente delicados e/ou controversos de forma “leve” e “acessível”. De acordo com Mon Laferte, tanto ela quanto as outras educadoras que participaram do Projeto tiveram êxito, por exemplo, ao considerar suas próprias vivências como mulheres nas atividades, uma vez que não trataram das questões relativas à mulher de forma impositiva. Ao final de sua resposta, a educadora avalia, ainda, que essa sensibilidade pedagógica é fundamental para a busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia) no ensino de línguas.

Em outros momentos da entrevista, quando indaguei a Mon Laferte e às demais educadoras presentes se elas acreditavam que haviam alcançado o desafio de produzir

materiais de ensino na perspectiva do Projeto, a educadora, mais uma vez, retomou o conceito de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), conforme demonstra o fragmento a seguir:

Mon Laferte (Grupo 1): – Pensando num vídeo que tu trouxe do Galeano pra gente, que ele falava sobre a utopia, né, que a utopia é quando tu chega num lugar que tu acha que é a utopia, tu olha para frente e tem mais o que andar ainda... Eu acho muito isso, acho que, sim, a gente alcançou, mas tem muito mais o que se fazer, ainda, sabe, então... Mas eu acho que sim, eu acho que sim.

No fragmento acima, Mon Laferte recupera o conceito de utopia de Eduardo Galeano para discutir acerca da produção de materiais de ensino na perspectiva do Projeto. Do seu ponto de vista, ainda que tanto ela quanto às demais educadoras tenham alcançado o desafio de produzir materiais de ensino na perspectiva dos letramentos para a utopia, o desenvolvimento desses materiais não deve ser entendido como um ponto fixo, mas como um constante devir. Essa ideia é aprofundada, momentos depois, pela própria educadora, quando explica sobre possíveis reformulações em seu material:

Mon Laferte (Grupo 1): – Depois que eu fiz material, pensando no meu material, que é sobre, o tema, no caso, é representatividade, eu acabei escutando uns *podcasts* e coisa e tal, e eu vi que talvez o termo representatividade não seja o mais aceito por todas as partes e, enfim, então, a questão de procurar mais fontes diferentes, talvez, porque muito o que eu tenho é no Brasil... Mas pensando sobre esse tema nos outros lugares, né, na América Latina... Então revisar isso, talvez.

No fragmento acima, Mon Laferte menciona que, após finalizar o material para o curso “Espanhol para o ENEM”, ouviu alguns *podcasts* sobre o tema de sua atividade, ampliando sua perspectiva a respeito do assunto. Nesse sentido, a educadora menciona que, em uma oportunidade futura, tal aspecto provavelmente seria revisado em seu material. Assim, a educadora explicou de que forma a produção de materiais de ensino pode estar relacionada à noção de utopia, complementando sua resposta anterior.

Quando questionadas, especificamente, sobre a dimensão formativa da produção de materiais de ensino na perspectiva dos letramentos para a utopia, as educadoras também coincidiram ao defender que esse processo contribuiu substancialmente para a sua formação docente. A respeito desse tópico, destaco, a seguir, a resposta de Marielle:

Marielle (Grupo 3): – Uhum. Eu acho que é... É 100% formativo... Se tu pensar no primeiro material que tu organizou, quando tava lá na iniciação científica...

Sei lá, em alguma disciplina que o professor pediu que fosse feito, e tu olhar o que tu fez ontem, que foi o último que tu fez, assim... É anos luz diferente, né? Claro, considerando aqui o interesse que a gente tem por melhorar o material... Porque a gente também olha para materiais que não evoluíram nunca, né? Mas isso é... Eu acho que o material, ele favorece a formação daquele que tem interesse pelo desenvolvimento da sua formação, pela sua melhoria como profissional. Que olha para um material como esse instrumento que é interessante, importante para a interação na sala de aula. Que pode, por exemplo, como o feedback do professor, muitas vezes o professor não vai tá ali e aquele material vai dar conta de auxiliar o aluno. Então, para mim, sim. Para mim, é sempre formativo. Eu consigo, a partir do material, olhar o quanto o meu aluno, e o quanto também quando eu olho para a minha trajetória, o quanto a percepção de língua mudou ao longo... Ao longo desse processo, o quanto ficaram mais claro os procedimentos metodológicos. O que me guia para fazer com que o aluno aprenda da forma como tá aprendendo... Então... Então sim, sabe?

Do meu ponto de vista, a resposta de Marielle vem ao encontro da relação que Mon Laferte estabeleceu entre a produção de materiais de ensino e a noção de utopia, na medida em que ambas registram que as atividades produzidas não são apenas um produto, mas fruto de um processo que inclui ação e reflexão. No caso de Marielle, fica ainda mais explícito que a educadora percebe o quanto avançou desde a produção de seu primeiro material há anos atrás, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. A resposta de Emma Watson, em alguma medida, também reforça a ideia de processo, conforme apresento a seguir:

Emma Watson (Grupo 1): – Acho que pensando no meu caso, né, como estudante de espanhol, foi a primeira vez em que, efetivamente, eu tive que produzir um material, pensar na temática, na prática social, na forma-função e todos essas partes que compõem o material didático, que, até então, eu tinha visto só na teoria. E buscar, porque eu queria trabalhar com um tema bacana, sabe, que fosse realmente divertido, que fosse interessante. Então, eu achei as Cholitas e eu não conhecia elas, então, foi um processo de conhecer, de pesquisar quem elas são, como são e por que, foi um processo muito, muito gostoso, de conseguir aprender isso, de aprender para conseguir ir passar para alguém, então essa, para mim, foi a principal parte, de colocar em prática tudo que eu tinha visto, até então, somente na teoria. E acho muito bacana a possibilidade, principalmente dos materiais didáticos digitais que a gente consegue fazer no ELO, que a gente tem essa possibilidade de, daqui um tempo, olhar para eles e ver “Nossa, eu poderia mudar isso”. E o ELO me dá essa possibilidade, eu posso corrigir falhas ou acrescentar coisas que, no momento em que eu fiz, eu não tinha me dado conta. E é isso...

Na resposta de Emma Watson, a educadora reflete sobre uma série de conhecimentos mobilizados durante a produção de materiais de ensino na perspectiva dos letramentos para a utopia, incluindo desde aspectos relativos à temática da atividade até noções como a de prática social e a de forma-e-função. No que diz respeito, especificamente, à temática da atividade, a educadora descreve a complexidade de

fatores envolvidos nesse processo, como refletir sobre temas potencialmente interessantes para os/as educandos/as, conhecer um tema que, até então, era desconhecido para ela, pesquisar mais a fundo sobre esse tema, entre outros aspectos. Dessa forma, a educadora defende que a produção de materiais na perspectiva dos letramentos para a utopia realmente apresenta uma dimensão formativa.

Ainda no que tange à dimensão formativa da produção de materiais de ensino, seria importante ressaltar, também, a resposta de Sônia Maria, na qual a educadora propõe reflexões análogas às de Emma Watson, discutindo sobre inúmeros conhecimentos mobilizados durante a produção de sua atividade. Além disso, Sônia Maria destaca outros aspectos, como a satisfação em produzir um material de ensino de sua autoria e a importância do grupo nesse processo.

Sônia Maria (Grupo 1): – Dá muito mais trabalho, né, mas eu acho que é muito mais gostoso, também, quando tu vê o produto final, ali, e, no decorrer que tu tá construindo, tu tem que buscar informações, então, tu vai te educando, também, no processo, tu vai errando, acertando, até sair bonitinho como tu quer. Então, assim, e olhando o material, acompanhando o processo das gurias, ali, nas temáticas delas, também, aprendi muito no processo todo, construindo o meu e vendo a construção dos outros. E essa troca eu acho essencial, assim, no grupo, que a gente fez, e que, às vezes, a gente faz o material para atingir o aluno e o maior atingido é a gente mesmo. Então, né, que a gente se surpreende que mudou nosso conceito, porque, dando o exemplo, ali, da atividade dos ciganos, que foi uma atividade que tu fez e que tu trouxe para nós, a gente, às vezes, não para pensar nisso, do quanto as palavras, o conceito das palavras no dicionário, é uma coisa pejorativa, preconceituosa. Então, a gente mesmo, às vezes, quantas vezes a gente fala em cigano assim, eu até lembro da minha mãe, que tinha umas piadas que eu fazia com ela, porque, tipo, uma vez a gente tava em Floripa e tinha uma mulher de trança comprida e saía, né, e ela “Cuidado a cigana, cuidado a cigana!”, daí ela dizia “cuidado a cigana!”, e eu chamei atenção dela, “Porque a mulher tá de trança e saía tu acha que é cigana. E porque tu acha que é cigana tem que ter cuidado”. É uma coisa que a gente escuta de criança, que forma... Então, imagina, né, só no pensar, no refletir sobre isso, o quanto a gente se educa, também, quanto a gente se melhorou desde que a gente iniciou a construção desse material, que pode parecer simples, mas o quanto de vídeo a gente assistiu, quanta leitura a gente fez, quanta gramática a gente teve que voltar a ler, reler e ver em que dava para aplicar. Então, é extremamente importante, sim, o processo. É formativo, sim. É sempre... É contínuo!

Assim como Emma Watson, Sônia Maria também reflete, em sua resposta, sobre inúmeros conhecimentos mobilizados durante a produção de materiais de ensino na perspectiva dos letramentos para a utopia. Sua resposta inclui, porém, outros elementos, como o prazer de produzir um material de ensino de sua autoria e a relevância do grupo nesse processo. De acordo com Sônia Maria, a interlocução com outras educadoras, a possibilidade de acessar seus respectivos materiais e de conhecer sua forma de

trabalhar foi algo que lhe proporcionou muito aprendizado. Além disso, Sônia Maria indica que, apesar de dar mais trabalho, a produção de um material autoral é muito mais prazerosa. Essa reflexão vem ao encontro do que, em pesquisas prévias, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) designam como o prazer da autoria na produção de materiais de ensino. A descoberta da autoria é revelada, também, na resposta de Frida Kahlo, conforme apresento a seguir:

Frida Kahlo (Grupo 1): – Bom... Eu, então, em 2020, foi a primeira vez que eu dei aula de espanhol, né, a escola onde eu trabalho não tinha espanhol, então, eu iniciei o espanhol, ao mesmo tempo em que eu iniciei o curso, e também que iniciei com todas essas coisas de tecnologias e de adaptar. E uma coisa que a minha escola, no caso, não tinha, e não tem, ainda, é material didático. Então, além de ter pegado, assim, de um dia para o outro, “o espanhol é teu”, legal, era o que eu queria, mas a gente não teve o livro didático, então tu começa, né, perfil 6º ano até o ensino médio, a estudar e ir preparando o material, e daí acaba que a gente não tem ninguém pra te guiar, não tem mais um professor da Universidade para te colocar no caminho e dizer “é por aqui que tu vai”. Eu me lembro que, quando iniciou março, eu tava bem preocupada, quase que desesperada, chamando os meus ex-professores, “olha, se tem material, me envia, onde é que eu posso buscar o nível e tal e tal”. E o curso, ele me deu, assim, como eu vou dizer, ele me mostrou que eu posso produzir material legal, que é possível produzir material legal, e que os livros didáticos não são a minha “solução”, eles vão me dar, ali, tipo, o embasamento pra eu chegar naqueles níveis. Foi importante, também, aquele material lá introdutório que a gente leu, essas leituras iniciais foram muito importantes pra mim, enquanto professora, ali, com uma disciplina nova. E o letramento crítico, como a Mon Laferte fala, que ela não tem, ainda, experiência, então eu pude, também, experimentar, e foi o que eu fiz, eu usei dois desses materiais, ali, aquele teu dos ciganos e usei mais um da violência, que a Marielle já tinha produzido fora desse projeto aqui, mas que ela tinha produzido e tava no ELO. Então eu usei os dois em aula e é muito legal quando a gente vê esse retorno do aluno, né, o que te diz assim “Bah, prof., eu adoro quando tu traz esses materiais que a gente pode pensar além do conteúdo”. Então, aí tu vê, que tu “ah, então, de verdade, eu tô no caminho certo”. O grupo me deu essa oportunidade de aprendizagem, que eu não teria em outra formação. Então, pra mim, foi muito gratificante tudo isso, poder iniciar todo o processo da construção, do pensar que material eu quero, também quando a Mon Laferte diz que cada um trouxe... Dava para a gente se identificar com nossas vivências... E é verdade, né? Eu direcionei para aquilo que eu mais tenho identificação, que é no caso das deficiências que, além de eu ter na minha casa, eu tenho, também, um carinho especial por essa área... Então, eu acho que isso é legal, quando a gente consegue produzir a partir de algo que nos motiva, daquilo que a gente tem uma identificação maior... Realmente, ficou bem “show” essa parte! Isso aí...

Na resposta de Frida Kahlo, a educadora comenta que, ao mesmo tempo em que ingressou no Projeto, também começou a dar aulas de espanhol em uma escola de Educação Básica que não dispunha de materiais de ensino para essa disciplina, o que lhe causou certo desconforto em um primeiro momento. Porém, a partir de algumas discussões e atividades propostas no Projeto, a educadora foi, pouco a pouco,

descobrir-se autora de materiais de ensino, ao mesmo tempo em que vislumbrava outras possibilidades, como a reutilização de materiais de outros/as docentes, incluindo uma atividade de minha autoria e uma da autoria de Marielle em suas aulas presenciais na Educação Básica. A educadora relata que, nessa experiência, os/as educandos/as avaliaram positivamente o uso de atividades que exploram “para além do conteúdo”. Além disso, Frida Kahlo menciona que, assim como Mon Laferte, também considerou suas vivências na produção de sua atividade autoral, imprimindo sua “voz” nesse material. Em outras palavras, o fato de que a educadora convive, em seu dia a dia, com uma pessoa com deficiência, influenciou fortemente na escolha pelo tema em questão.

Em direção análoga à resposta de Frida Kahlo, outras colegas também mencionam a inclusão de temas que vivenciam em seu cotidiano, incluindo Roberta Menchú e Malala. Complementando um comentário de Rigoberta Menchú a esse respeito, Malala acrescenta as várias realidades não apenas das docentes que participaram do Projeto, mas também das discentes que fizeram o curso “Espanhol para o ENEM”, conforme segue:

Malala (Grupo 2): – E eu complemento... Eu complemento dizendo que também a gente pode pensar na nossa realidade, nas várias realidades que a gente vive, no contexto de cada estudante e fazê-los se sentir... Não só com uma atividade posta, mas que ele faz parte daquela atividade, né? E as leituras que nós fizemos, os vídeos que tu nos apresentaste, foram bem pertinentes, porque a partir deles a gente começou a pensar... Não só em textos soltos, mas em textos que coubessem nessas várias realidades que os alunos pudessem estar inseridos, né? Então assim... Ah, o canal Tempero Drag, eu fiquei fã, assim é... É um dos canais que eu não perco os vídeos, agora. Então... E as leituras, todas foram pertinentes, eu acho que se tivesse mais leituras, às vezes, no início, a gente olha para tudo o que foi proposto, né, “Meu Deus, eu vou ter condições de fazer todas essas leituras, olhar todos esses vídeos?”. E depois que a gente lê, a gente quer mais, né? Porque contribuem muito e fazem a gente realmente pensar “Que professor eu estou sendo?”, “Que professor eu quero ser?” e “O que que eu estou fazendo para que esse aluno também se sinta não só aprendendo com algo solto, mas que ele se sinta capaz e inserido nessa realidade, né?”

Na resposta de Malala, é possível perceber que, além das educadoras imprimirem sua “voz” nas atividades do curso “Espanhol para o ENEM”, também buscaram contemplar, na medida do possível, discussões que fossem relevantes para os/as educandos/as, por meio de “textos que coubessem nessas várias realidades que os alunos pudessem estar inseridos”. Essa reflexão é extremamente importante, na medida em que não seria possível problematizar a produção de um curso no viés dos letramentos para a utopia sem considerar a perspectiva dos/a educandos/as. De fato, como veremos

na próxima seção do trabalho, as educandas que participaram da pesquisa indicam que se sentiram representadas pelas questões culturais e/ou pelos temas tratados ao longo do curso.

Por fim, quanto às dificuldades encontradas pelas educadoras durante a produção e a implementação do curso “Espanhol para o ENEM”, foi possível identificar que, em suas respostas, a mais recorrente está relacionada à dificuldade de conciliar as atividades do Projeto a outros afazeres da vida cotidiana e/ou laboral, especialmente devido ao contexto de pandemia. É o que demonstra, por exemplo, a resposta de Rigoberta Menchú:

Rigoberta Menchú (Grupo 2): – Ah, eu... Eu, levando em consideração, então, todo o contexto, que, para mim, foi enlouquecedor o ano passado, eu não sei como eu sobrevivi, assim... Porque eu tive um bebê no final de 2019 e eu já não estava muito bem, assim, psicologicamente, porque trabalhar 300 km de casa, tive que ficar três dias fora, o meu bebê veio depois de eu ter um casal de adolescentes, assim, da gente estar com a vida pensando “Bom, agora a gente vai conseguir começar a sair só os dois juntos, nossos adolescentes já ficam sozinhos em casa”... E aí veio o bebê... Eu trabalhando longe, pensando no Doutorado... E aí eu tive que parar tudo, vem a pandemia e eu tenho que trabalhar com a função da pandemia, mas não queria deixar a peteca cair. “Olha, vamos lá, vamos participar desse curso, vai ser legal e tal”. Foi... Pensando nesse contexto, assim, da minha vida, eu acho que eu me dou uma nota boa, sabe? É como eu falei, eu fiquei descontente com algumas coisas, eu acho que eu poderia ter sido melhor, eu demorei a entender, em alguns momentos, assim, parecia que eu não tava conseguindo acompanhar e que “Nossa, meu Deus, que horror, que vergonha, como é que... Como é que eu não tô conseguindo entender?”. Mas, levando em consideração todo esse contexto, eu acho que tudo bem, assim, eu me saí bem... Eu lembro que lá no IFF tinha tantos colegas participando, né, e os colegas começaram a sumir, assim, aos poucos, sumir... Poxa, e isso... E isso era o que eu não queria que acontecesse comigo, né? Quando a gente se coloca à disposição para trabalhar junto, a gente tem que ir trabalhar junto... Então eu... Eu acredito que, sabe, me saí bem, levando em consideração o contexto.

A resposta acima diz respeito ao desempenho de Rigoberta Menchú no Projeto, segundo a sua própria avaliação. Após mencionar uma série de dificuldades de ordem pessoal e/ou laboral, muitas delas, inclusive, relacionadas à pandemia, a educadora salienta que considera que merece uma boa avaliação, tendo em vista que se manteve firme até o final. As avaliações das demais educadoras, em geral, seguem essa mesma linha, isto é, sem deixar de fazer algum tipo de autocrítica, mas também sem desconsiderar que não desistir de um Projeto do qual participaram voluntariamente, durante uma pandemia, foi um ato de coragem, ao que acrescento, uma forma de transgressão. Estou totalmente de acordo com o seu ponto de vista.

Um primeiro aspecto que valeria a pena destacar é a importância do curso “Espanhol para o ENEM” no que diz respeito à formação das educandas em um sentido mais amplo ou geral. Quando questionadas a esse respeito, as educandas apresentaram respostas bastante semelhantes, destacando contribuições dessa experiência para o seu desenvolvimento integral, conforme ilustra a resposta de Gabriela:

Gabriela (Grupo 4): – Sim, sim... Toda a bagagem cultural que o curso nos proporcionou, com certeza a gente pode trazer isso pra nossa vida, aplicar isso na vida. Acho que sim, que contribuiu bastante para a nossa formação como pessoas, seres humanos.

Na resposta de Gabriela, a educanda destaca a “bagagem cultural” adquirida ao longo do curso “Espanhol para o ENEM” como uma das contribuições dessa experiência para a sua formação. De acordo com ela, os conhecimentos culturais adquiridos ao longo do curso serão levados para a sua vida, no sentido de que, a partir de agora, a constituem como “pessoa” e/ou “ser humano”. Em outras etapas da entrevista, a educanda reforça o seu ponto de vista a respeito do curso, conforme é possível observar no fragmento a seguir:

Gabriela (Grupo 4): – Sim, tipo, aquelas ferramentas, ali, que a gente tinha que usar, eu não conhecia nada daquilo, e aquela de montar o cartaz, assim, foi muito interessante, agregou bastante, e além da carga de cultura, também, que o curso trouxe pra gente, muitos assuntos ali, muitos temas, que eu não sabia nem que existiam, muitas das coisas que foram abordadas muito interessantes, assim, agregou bastante.

No fragmento acima, Gabriela destaca o uso de ferramentas, a produção de práticas sociais como o cartaz, os temas e os aspectos culturais discutidos ao longo do curso. Lygia Fagundes Telles apresenta uma resposta parecida, incluindo, ainda, outros elementos, como é possível observar a seguir:

Lygia Fagundes Telles (Grupo 5): – Ah, sim, com certeza... Claro, que além da contribuição na formação acadêmica, porque foi muito útil pra mim em relação à prova do ENEM, é aquilo que eu te falei, da função de vocês abordarem... Trazerem para o curso culturas diferentes em forma de conteúdo... Essas outras ferramentas, também, eu lembro que teve uma atividade que a gente teve que fazer um GIF, e eu jamais, na minha vida, imaginei trabalhar com isso, então, eu achei muito legal, também.

Na resposta de Lygia Fagundes Telles, a educanda menciona que, além da contribuição do curso “Espanhol para o ENEM” para a sua formação em sentido estrito,

especialmente no que diz respeito à preparação para a prova do ENEM, essa experiência também foi importante para a ampliação de seus horizontes culturais. A educanda salienta, também, que o curso propiciou a produção de práticas sociais de linguagem como o “GIF” e o uso de “ferramentas” com as quais nunca imaginou trabalhar. Assim, com base em sua resposta, é possível considerar que a linha entre a contribuição do curso para a sua formação acadêmica e para a sua formação em um sentido mais amplo ou geral é bastante tênue, tendo em vista que essa vivência facilitou a construção de conhecimentos relevantes tanto de um ponto de vista mais objetivo quanto mais subjetivo da vida.

Algumas respostas nessa direção também são apresentadas em outros momentos da entrevista. Quando indaguei se, no entendimento das educandas, o curso havia contribuído, em alguma medida, para a compreensão e/ou para a ampliação do seu entendimento a respeito de algum tópico ou assunto, elas também coincidiram ao afirmar que “sim”. É o que ilustra, por exemplo, a resposta a seguir, da educanda Gabriela:

Gabriela (Grupo 4): – Algo que eu não conhecia foi aquela... A questão das Cholitas e aquela poesia do muro... Eu não tinha tido contato com aquilo, eu não sabia da existência disso... E o que proporcionou, me aumentou a visão sobre assunto, fez com que refletisse mais sobre, foi a das mulheres, questão do gênero, enfim, é um assunto que a gente já conhece, que é nosso cotidiano, mas que acrescentou, fez com que refletíssemos mais sobre.

Na resposta de Gabriela, a educanda menciona dois temas com os quais não havia tido contato antes do curso “Espanhol para o ENEM”, a saber, o movimento mural-literário “Acción Poética” e o grupo de mulheres lutadoras que ficou conhecido como “Cholitas voladoras”. Além disso, Gabriela assinala um tema que conhecia antes do curso, em função de sua própria vivência como mulher, isto é, a desigualdade de gênero com relação às mulheres. Destaca, porém, que as atividades realizadas durante essa experiência a ajudaram a ampliar sua visão quanto ao tópico em questão, uma vez que a fizeram refletir de forma mais profunda sobre o assunto. Uma resposta semelhante é apresentada pela educanda Joice, conforme segue:

Joice (Grupo 4): – Eu não conhecia esse das poesias dos muros, né. Não... Nossa, não conhecia mesmo! Mas das Cholitas eu já tinha ouvido falar, já tinha... Eu tinha visto no Globo Repórter sobre isso, eu me lembro... E, com essa atividade, realmente, ampliou o meu conhecimento sobre... E na questão da desigualdade das mulheres, também, que foi um tema bem...

Pesquisador: – Recorrente?

Joice (Grupo 4): – É... Que, com certeza, quanto mais a gente ouve, mais a gente lê, é mais aprendizado, né? Sempre... E sempre a gente tem que continuar buscando aprender sobre isso e saber sobre isso...

Na resposta de Joice, a educanda destaca que não conhecia o movimento mural-literário “Acción Poética”, mas que já havia ouvido falar sobre as “Cholitas voladoras” em um programa de televisão. Mesmo assim, a educanda considera que a atividade “Cholitas voladoras” a ajudou a ampliar seu conhecimento sobre o assunto. Além disso, Joice também destaca que, apesar de ser mulher e vivenciar a desigualdade de gênero em seu dia a dia, sempre há algo a aprender sobre o assunto, pois o tema em questão não se esgota facilmente. Da minha perspectiva, tal observação vem ao encontro da busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), na medida em que a educanda não determina um ponto de chegada quanto ao tema em questão, mas reivindica uma postura de constante revisão e aprofundamento das questões relativas à mulher.

Cumprе salientar que, ao longo das entrevistas, um dos aspectos mais elogiados pelas educandas foi a seleção dos aspectos culturais e dos temas transversais do curso “Espanhol para o ENEM”. Esse dado é importante porque, na seção anterior do presente trabalho, nas entrevistas com as educadoras, foi possível perceber um empenho na seleção de temas que “coubessem nas várias realidades dos educandos”, conforme ilustra uma das respostas de Malala. Na presente seção, tanto Joice quanto Gabriela demonstram que as educandas, de fato, sentiram-se contempladas pelas questões culturais e pelos temas discutidos ao longo do curso.

Ainda no que diz respeito aos temas e/ou aos aspectos culturais discutidos no decorrer do curso “Espanhol para o ENEM”, seria importante destacar que, em algumas situações, as educandas chegaram a assinalar algumas das atividades e módulos do ELO que lhes chamaram mais a atenção. Além das atividades “Sin poesía no hay ciudad” e “Cholitas voladoras”, ambas mencionadas, de forma implícita, nas respostas de Gabriela e Joice apresentadas anteriormente, também foram destacadas, nas entrevistas, “Los gitanos”, “Belleza a través del arte”, “Ciberacoso” e “Soy yo”. Mais informações sobre os temas transversais, as práticas sociais e os aspectos culturais dessas atividades foram apresentadas na seção 4.2 da presente pesquisa (mais especificamente, no Quadro 7). Com relação aos módulos, ganharam destaque, nas

respostas, “memória”, “cloze”, “eclipse” e “sequência”, conforme ilustra o fragmento a seguir:

Gabriela (Grupo 4): – Eu gostei mais dessa que eu falei da ordem das músicas, de colocar os versos em ordem, e aquelas que eram tipo um joguinho de memória, sabe, aquela atividade eu gostei bastante, e a de preencher os espacinhos da música, também.

Na resposta de Gabriela, a educanda destaca que gostou mais dos módulos sequência, memória e cloze, ainda que sem mencionar, de forma explícita, o nome desses módulos. Em outras respostas apresentadas pelas educandas, elas também apontam o módulo eclipse como um de seus favoritos, chegando a destacar, inclusive, que ele favorece a associação entre a “fala” e a “escrita”.

É importante destacar, porém, que a preferência pelo módulo memória não foi consenso entre as educandas, uma vez que, para Joice, apesar do módulo ter contribuído, em alguma medida, para a sua aprendizagem, ela não precisou raciocinar tanto para completá-lo. Em outras palavras, ela confessa que, em muitas situações, apenas “ia clicando” até finalizar o módulo em questão, sem precisar refletir muito sobre o que estava fazendo.

Do meu ponto de vista, além da preferência intrínseca que cada educando/a pode ter por um módulo ou outro, há aspectos que podem influenciar nessa escolha, como o planejamento do módulo e o nível de autonomia do/a estudante com relação à própria aprendizagem. Em outras palavras, se a tarefa está aquém do nível de aprendizagem do estudante e não o/a desafia a refletir mais a fundo sobre um determinado tema ou assunto, é provável que sua execução seja menos interessante para ele/a. Da mesma forma, se o/a estudante precisa da figura de um/a educador/a e/ou de um sistema que “regule” ou “monitore” constantemente a sua aprendizagem, talvez não faça tanto sentido, para ele/a, uma tarefa que pode ser facilmente “burlada”, como é o caso da memória.

Outro dado importante obtido a partir das entrevistas é que as educandas consideram que o curso “Espanhol para o ENEM” contribuiu para o despertar de seu senso crítico e de sua capacidade analítica e/ou interpretativa. É o que revela, por exemplo, a resposta de Gabriela apresentada a seguir:

Gabriela (Grupo 4): – O que eu acho que ajudou bastante foi a questão da interpretação, de despertar esse senso crítico, de... Enfim, os temas abordados, eles fizeram com que a gente refletisse sobre, e que é o que, na prova do ENEM,

a gente tem que fazer, né, refletir sobre o que tá ali, interpretar... Eu acho que ajudou nesse sentido, melhorou a nossa interpretação.

De acordo com Gabriela, as atividades do curso “Espanhol para o ENEM” fizeram com que ela e suas colegas refletissem de forma mais atenta a respeito de determinados assuntos, ampliando, dessa forma, o seu senso crítico e a sua capacidade analítica e/ou interpretativa. Quando indaguei o que seria, para a educanda, esse senso crítico, ela complementou sua resposta com a seguinte explicação:

Gabriela (Grupo 4): – Tipo assim, tu saber olhar para uma situação e identificar onde seria o problema ali, um pouco, né? A questão daquelas atividades sobre as mulheres, tu saber ver isso de uma forma crítica e analisar outras situações... Foi nesse sentido que eu quis falar...

Pesquisador: – Tá... Não, perfeito... Tipo assim, seria no sentido de ir além da superfície, de aprofundar mais?

Gabriela (Grupo 4): – Isso, isso... É... Saber, muitas vezes, problematizar o olhar... Saber ir além do que tá ali.

Segundo a resposta de Gabriela, o senso crítico, para ela, está relacionado à capacidade de problematizar determinadas situações, analisando diferentes perspectivas e aguçando o olhar para enxergar além da superfície. A resposta da educanda é complementada, em seguida, pela participante Joice, conforme apresento a seguir:

Joice (Grupo 4): – Daí até depois de ver sobre isso a gente parar pra refletir, realmente, né? Ou de como é a nossa realidade ou situações que nós passamos, também.

No entendimento de Joice, além dos aspectos previamente destacados pela sua colega Gabriela, a noção de “senso crítico” abrange, também, a capacidade de refletir sobre a própria realidade e/ou sobre situações do dia a dia. De fato, nos termos da presente pesquisa, a relação entre o que está no campo das ideias (teoria) e o que está no âmbito da vida cotidiana (prática) parece fundamental para o desenvolvimento da criticidade.

Com relação às tecnologias digitais exploradas nas atividades do curso “Espanhol para o ENEM”, as educandas apresentaram respostas bastante diversificadas. Gabriela, por exemplo, indica que as ferramentas sugeridas nas atividades eram totalmente inéditas para ela. Joice, em contrapartida, aponta que conhecia algumas ferramentas como o Canva antes do curso, tendo em vista que já a utilizava para realizar alguns

trabalhos da escola. Lygia Fagundes Telles complementa, ainda, que, mesmo no caso das ferramentas que conhecia antes do curso, foi possível explorar mais a fundo suas possibilidades e recursos, conforme revela o fragmento a seguir:

Lygia Fagundes Telles (Grupo 5): – Outra coisa que eu achei bem interessante, também, é a função de usar plataformas digitais, vocês cobravam muito da gente a função do Canva, que era um aplicativo que eu já conhecia, mas eu não tinha tanto domínio, aí conforme as atividades do curso, eu fui aprimorando, achei bem legal, também.

Na resposta de Lygia Fagundes Telles, é possível observar que, apesar da educanda conhecer a ferramenta Canva antes do curso “Espanhol para o ENEM”, tal experiência propiciou que ela aprimorasse o seu conhecimento a respeito do aplicativo em questão. Além disso, tendo em vista que o Canva é uma ferramenta de *design* para não *designers*, diversas atividades do curso a recomendaram para as produções discentes, uma vez que, a partir dela, é possível encontrar *templates* de inúmeras práticas sociais para adaptar, incluindo cartazes, pôsteres, *posts* de redes sociais, entre outras. Essa informação, de alguma forma, também consta na resposta da educanda.

É interessante observar, também, que, de acordo com as educandas, o curso “Espanhol para o ENEM” contribuiu para o seu desempenho não apenas na prova de espanhol do ENEM, mas também em provas como português e redação. É o que demonstra, por exemplo, a resposta a seguir, da educanda Joice:

Joice (Grupo 4): – Exatamente isso. Tanto no espanhol quanto no português, né, porque o que a gente aprende em uma língua a gente consegue transmitir pra outra. Essa questão mesmo de interpretação, de analisar as coisas, e esse conhecimento a mais até sobre as culturas, querendo ou não, a gente sempre vai conseguir trazer para o Brasil, para o português e até para a redação, né?

Na resposta de Joice, é possível observar que, do ponto de vista da educanda, alguns conhecimentos adquiridos a partir do curso “Espanhol para o ENEM” contribuíram para o seu melhor desempenho não apenas na prova de espanhol do ENEM, mas também nas provas de português e de redação, uma vez que as atividades realizadas durante essa experiência envolviam, por exemplo, interpretação de texto e questões culturais. Em outra resposta apresentada durante as entrevistas, Joice chega a mencionar, até mesmo, aspectos históricos desenvolvidos no curso, ainda que indiretamente.

Quando questionadas se acreditavam que mais cursos como o “Espanhol para o ENEM” deveriam ser ofertados à comunidade, inclusive com foco em outras disciplinas, as educandas também foram unânimes em responder que “sim”. A seguir, apresento a resposta da educanda Gabriela e, na sequência, uma complementação da educanda Joice:

Gabriela (Grupo 4): – Com certeza, eu acho, porque daria a oportunidade, por exemplo, para pessoas que não conseguiriam ter acesso a isso de forma paga, e ajudaria... Porque não são todas as escolas que oferecem um ensino de línguas, enfim, de qualidade, e o cursinho seria muito bom para os alunos aprenderem a mais do que eles têm na escola, ou até mesmo começarem, tipo, porque nem todos têm na escola... Na minha cidade, por exemplo, não é bom o ensino...

A educanda Gabriela explica que, do seu ponto de vista, cursos como o “Espanhol para o ENEM” representam uma importante iniciativa no que diz respeito ao acesso de pessoas que não teriam condições de financiar um curso privado. Além disso, de acordo com a educanda, cursos desse tipo favorecem a ampliação de conhecimentos adquiridos na escola, além de representarem uma oportunidade para aqueles/as que não têm a possibilidade de cursar disciplinas como a de língua espanhola na Educação Básica. Uma resposta semelhante é apresentada pela educanda Joice, conforme segue:

Joice (Grupo 4): – Eu também acho que deveria, sim, ter até mais... Fazer com que o curso tivesse mais visibilidade, né? Porque eu descobri esse curso, assim, “do nada”, meio que por acaso, e foi muito importante até para o ENEM, sabe? Eu acho que seria muito interessante ter até mais vagas e pra ele ter mais visibilidade até pra outras pessoas, de outras faixas etárias, porque assim como eu pensei nesse curso, exatamente, para o ENEM, mas uma pessoa com mais idade que tenha interesse em fazer, ou um aluno mais novo pra complementar na escola, né, eu achei muito legal. É muito interessante, até porque na minha cidade eu não tenho curso de língua nenhuma. Nem curso para o ENEM. Os cursos que têm são em Sobradinho. Então seria muito interessante isso, porque aí qualquer pessoa, de qualquer lugar, qualquer cidade, teria um curso assim pra fazer.

De acordo com Joice, é preciso investir em mais cursos como o “Espanhol para o ENEM”, assim como dar mais visibilidade a propostas desse tipo. Segundo a educanda, ela procurou o curso com interesse em melhorar o seu desempenho na prova de espanhol do ENEM, mas essa experiência também contribuiu em outros âmbitos de sua vida. Dessa forma, a educanda defende que não apenas pessoas interessadas em fazer o ENEM poderiam fazer o curso, mas também outras que quisessem aprender a língua espanhola e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos na escola. Ela conclui dizendo

que, em sua cidade, não há cursos preparatórios para o ENEM nem cursos livres de língua espanhola, chamando a atenção para o papel das tecnologias digitais, também, para a superação de barreiras geográficas. Dessa forma, reforça que o curso “Espanhol para o ENEM” representou uma importante iniciativa de acesso para pessoas que vivem no interior. Em outros momentos da entrevista, a educanda explica que, a partir do curso “Espanhol para o ENEM”, assim como de outros cursos massivos e/ou materiais que comprou pela internet, construiu uma espécie de Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA) (FIALHO *et al.*, 2017), uma vez que não era viável, para ela, financiar um curso privado presencial, conforme registra o fragmento a seguir:

Joice (Grupo 4): – Eu fiz só... O “Descomplica” é um cursinho online, sabe? Só que, mesmo assim, é difícil, né, ter esse foco, não procrastinar, então... E eu comprei, na verdade eu comprei uns materiais pra estudar em casa, porque eu não ia pagar, sei lá, R\$ 600,00 de cursinho por mês, sabe? Aí eu tinha comprado os materiais e daí eu complementei no cursinho do “Descomplica”, que era o quê, 20 “pila” por mês.

Conforme evidencia o fragmento acima, a fim de se preparar para o ENEM, Joice não apenas se inscreveu no curso “Espanhol para o ENEM”, mas também comprou materiais e fez um curso online chamado “Descomplica”, cujo valor da mensalidade é de aproximadamente R\$20,00. Além disso, a educanda menciona que teve dificuldade para manter o foco e para não procrastinar durante seus estudos remotos. Essa dificuldade também é registrada pelas demais educandas que participaram da pesquisa, conforme ilustra o fragmento a seguir, de Lygia Fagundes Telles:

Lygia Fagundes Telles (Grupo 5): – Ah, com certeza, a má administração do meu tempo, eu acho que isso foi uma das coisas que impediu que eu tivesse um desempenho melhor, mas... E eu acho que a minha formação no espanhol, que é muito, muito básica, porque eu só tive um ano, um ano e meio de espanhol, eu tive no segundo ano do médio, e ano passado, na pandemia, mas que foi uma coisa muito falhada, né, então não chegou a fechar um ano completo de aula no ano passado.

Quando questionadas a respeito de possíveis desafios encontrados durante a realização do curso, um aspecto recorrente, nas respostas das educandas, foi que elas tiveram algumas dificuldades quanto à gestão do tempo. Algumas delas chegam a mencionar, de forma mais explícita, o quanto foi difícil conciliar as atividades do curso com outras tarefas da escola e/ou da vida cotidiana em geral. Do meu ponto de vista, isso não é, necessariamente, um problema, uma vez que a capacidade de melhor

administrar o tempo também pode ser vista como um aprendizado que a experiência do curso remoto proporcionou às educandas. No caso específico de Lygia Fagundes Telles, é possível observar que a educanda destaca, também, a pouca experiência com a língua espanhola como um aspecto que prejudicou o seu desempenho no curso, entre outras questões inerentes à vida em pandemia, como a necessidade de reorganização e/ou adaptação das práticas pedagógicas devido à situação emergencial.

Quando questionadas a respeito de possíveis adequações no curso em uma próxima edição, as educandas apresentam algumas sugestões bem pontuais, como a oferta de mais horários de monitorias via *Google Meet* e o acréscimo de mais tarefas que estimulassem a interação com as colegas. É o que demonstra, por exemplo, a resposta a seguir, também da educanda Lygia Fagundes Telles:

Lygia Fagundes Telles (Grupo 5): – Eu acho que seria interessante se houvesse mais interação com os colegas, mas eu acho que por ser... Por a gente estar se adaptando, porque, pessoalmente, é mais fácil de ter essa integração, essa troca, e aí acho que como a gente está recém se acostumando com EAD, é mais difícil tu conseguir juntar toda a turma, mesmo online, mas eu acho que seria interessante... Se elas expusessem mais, assim, as dificuldades delas no grupo do *Whats* mesmo, essas pessoas que desistiram, se elas tivessem colocado ali o motivo ou terem exposto o que estavam pensando, eu acho que teria sido bem válido.

Na resposta de Lygia Fagundes Telles, é possível observar que a educanda faz uma pequena confusão conceitual entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EAD). A diferença fundamental entre esses dois termos é que a EAD é uma modalidade consolidada, com diretrizes bem delineadas e papéis bem definidos, ao passo que o ERE é uma adaptação curricular temporária devido à situação de crise. De qualquer forma, é importante observar que, de acordo com a educanda, tanto ela quanto suas colegas ainda estavam em processo de adaptação ao ERE, de modo que o acréscimo de mais tarefas que propiciassem a interação entre elas seria interessante, na medida em que favoreceria a consolidação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (FIALHO, 2011).

É importante destacar, também, que a educanda chega a manifestar certa preocupação quanto aos/às colegas que desistiram do curso ao longo do semestre. Ao insistir que ela falasse um pouco mais sobre isso, questionando-a sobre possíveis causas da evasão, ela elaborou a seguinte resposta:

Lygia Fagundes Telles (Grupo 5): – Eu percebi que uns quantos não postavam atividades, mas eu não sei se, de repente, por falta de acesso ou alguma coisa assim, por não ter recurso pra conseguir acessar e acompanhar o curso, porque de resto ele é bem acessível, no mais, assim. Só tem a função de precisar de um computador ou de um celular pra acompanhar.

Na resposta de Lygia Fagundes Teles, a educanda menciona que, apesar do curso “Espanhol para o ENEM” ser bastante acessível, para realizar as atividades propostas, o/a estudante precisaria ter, pelo menos, um computador e/ou um dispositivo móvel com internet. Dessa forma, a educanda pondera que a dificuldade de acesso a tecnologias digitais e à internet pode ter sido uma das causas da evasão de alguns/mas de seus/suas colegas.

Vale lembrar, ainda, que problemas relativos à pandemia também foram apresentados, pelas próprias educandas que participaram da pesquisa, como uma das dificuldades encontradas no decorrer do curso. Dessa forma, é possível interpretar que problemas inerentes à vida em pandemia também podem ter dificultado a permanência de alguns/mas estudantes no curso. Além disso, é importante destacar que uma das educandas que evadiu do curso chegou a enviar uma mensagem agradecendo a oportunidade, parabenizando a equipe e justificando a sua saída. De acordo com ela, seu pai estava com problemas de saúde e passaria por uma cirurgia cardíaca naquele período, de modo que precisaria do cuidado e da atenção de seus familiares. Nesse sentido, ela não conseguiria mais acompanhar as atividades do curso.

Por fim, quando indagadas se, em algum momento e/ou atividade do curso, as educandas se sentiram induzidas e/ou coagidas a concordar com algum ponto de vista específico ou a chegar a uma determinada conclusão, elas foram unânimes ao afirmar que “não”. Esse dado é importante porque rompe, definitivamente, com a tese de que práticas pedagógicas em uma perspectiva crítica têm como objetivo a “doutrinação” dos/as educandos/as, conforme acusam alguns detratores desse tipo de trabalho. Um exemplo das respostas apresentadas pelas educandas a esse respeito é exibida a seguir:

Joice (Grupo 4): – Eu, em momento algum, eu me achei, sabe? Porque, isso eu converso sempre muito com os meus professores, também, eu não vou mudar uma opinião porque queiram que eu mude, sabe? Então, se é isso que eu acho, eu vou pontuar e vou mostrar determinados argumentos, se pedir na atividade, né, mas eu nunca me senti induzida a nada.

A educanda Joice é bastante incisiva ao afirmar que não vai mudar de opinião porque alguém queira. Ela explica que, se a atividade solicitar, ela pode apresentar argumentos para fundamentar e/ou justificar o seu ponto de vista, mas que nunca se sentiu induzida a nada. A resposta da educanda vem ao encontro do que pesquisadores como Cassany e Castellà (2010) defendem, no âmbito teórico, a esse respeito, conforme é possível observar na citação a seguir:

A prática habitual de descobrir o que se esconde por trás das linhas leva facilmente ao alunado a um desejo de justiça e igualdade, sem necessidade de pressioná-lo. A nosso ver, não se trata de doutrinação, mas de acabar conhecendo muito bem as intenções das doutrinas a que estamos expostos (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 363, minha tradução⁶³).

Da mesma forma que Cassany e Castellà (2010), entendo que não há, nesse tipo de prática educativa, nenhum tipo de doutrinação. No caso do curso “Espanhol para o ENEM”, as atividades produzidas pelas educadoras não fizeram nada além de problematizar o papel de linguagens e tecnologias para a denúncia de situações-limite e para a busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), pela via da transgressão, no sentido apresentado em etapas anteriores do trabalho. Isso não significa, de nenhuma forma, que as educandas tenham sido coagidas e/ou pressionadas a concordar com algum ponto de vista específico ou a chegar a uma determinada conclusão, conforme elas mesmas argumentam em suas respostas.

4.5 Breve fechamento das análises

Esta seção foi dividida em quatro etapas, sendo que, em cada uma delas, busquei responder a cada um dos quatro objetivos específicos do presente trabalho, conforme recupero a seguir: 1) estabelecer, pela via da transgressão, possíveis aproximações entre os conceitos de letramentos críticos e de utopia; 2) produzir, com um grupo de educadoras da área de línguas, um *LOOC* na perspectiva dos letramentos para a utopia; 3) identificar, nas produções discentes oriundas desse curso, se existem indícios dos letramentos para a utopia; e 4) descrever a percepção das educadoras e das educandas

⁶³ “La práctica habitual de descubrir lo que se esconde tras las líneas lleva fácilmente al alumnado a un deseo de justicia e igualdad, sin necesidad de presionarlo. A nuestro parecer, no se trata de empezar adoctrinando sino de acabar conociendo muy bien las intenciones de las doctrinas a las que estamos expuestos” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 363).

quanto à experiência de produzirem e/ou participarem do curso em questão, respectivamente. Ao atingir esses quatro objetivos específicos, foi possível atingir, também, o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar em que medida um Pequeno Curso Aberto e Online (LOOC) fornece *affordances* para o desenvolvimento de letramentos para a utopia. Para isso, a pesquisa incluiu participantes que atuam em diferentes níveis (Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação), em diferentes modalidades (presencial e a distância) e em diferentes realidades educacionais (escola pública, cursos de línguas, universidade, Institutos Federais, Programa Idiomas sem Fronteiras, entre outros), envolvendo tanto educadoras quanto educandas.

Dessa forma, foi possível identificar indícios de letramentos para a utopia nos materiais produzidos para o curso “Espanhol para o ENEM”, nas produções discentes oriundas desses materiais e, até mesmo, nas entrevistas realizadas com as educadoras e com as educandas que produziram e participaram do curso em questão, respectivamente. Assim, é possível encaminhar o estudo à seção de “Considerações finais”, na qual retomo os principais resultados encontrados na pesquisa, demonstrando em que medida os objetivos delimitados foram alcançados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em certa medida, a transgressão sempre esteve presente no âmbito científico, sendo indispensável ao avanço do conhecimento e ao próprio desenvolvimento das sociedades. Quando Galileu Galilei postulou, por exemplo, no século XVII, que a terra não estava no centro do universo, mas que orbitava em torno do sol, é inegável que o astrônomo italiano estava, de alguma forma, adotando uma postura “transgressiva” com relação ao conhecimento. Vale lembrar que, em razão dessa postura, Galileu foi, inclusive, condenado pela Santa Inquisição. Para evitar que o queimassem vivo, Galileu concordou em abdicar de suas ideias, passando o resto de seus dias nas masmorras do Santo Ofício, sob a acusação de que havia cometido “crimes abomináveis” contra a Igreja. Há relatos de que, após o veredito, Galileu chegou a proferir, em voz baixa, “*eppur se muove*”, isto é, “mas, ela se move”. A devoção de Galileu Galilei pelo conhecimento, como é possível perceber, teve um preço bastante alto, custando-lhe a própria liberdade. Se Galileu e seus seguidores não tivessem transgredido, ainda hoje, possivelmente acreditaríamos que a terra está no centro do universo.

Galileu Galilei não foi o único, ao longo da história, a adotar uma postura transgressiva com relação ao conhecimento. Para citar outro exemplo, também no século XVII, Sórora Juana Inés de la Cruz, uma talentosa filósofa, poetisa e dramaturga mexicana, a fim de driblar uma série de barreiras relativas ao acesso das mulheres à educação e ao conhecimento, renunciou ao matrimônio e à vida conjugal, tornando-se freira em um convento que lhe serviu como refúgio para escrever seus poemas e peças teatrais, assim como para investigar a respeito de temas como filosofia, astrologia, mitologia, entre outros. Vale lembrar que, naquela época, o acesso ao conhecimento era reservado a membros da nobreza e do clero – especialmente aos homens, uma vez que a curiosidade epistemológica e o livre pensamento eram características extremamente desencorajadas nas mulheres. Nesse sentido, apesar de enfrentar, inclusive dentro da Igreja, inúmeros percalços em decorrência de ser uma intelectual mulher, Sórora Juana Inés de la Cruz encontrou, no sacerdócio, uma possibilidade para desafiar a sociedade de sua época, dando continuidade à sua trajetória intelectual e literária por mais algum tempo, até ceder às constantes ameaças e ataques em função dessa posição.

No âmbito da Química e da Física, há também o exemplo de Marie Curie, cientista polonesa que desenvolveu pesquisas pioneiras sobre radioatividade no século XIX, quando o espaço reservado às mulheres na academia ainda era extremamente reduzido. Além dos desafios inerentes à pesquisa em si, Marie Curie precisou enfrentar inúmeros outros, como a dificuldade de se afirmar como uma cientista mulher, a desconfiança da população a respeito de suas pesquisas e os comentários invasivos e/ou desrespeitosos da sociedade sobre a sua vida privada. Apesar de seus detratores, por efeito de suas investigações, a humanidade teve acesso a tratamentos contra o câncer como a radioterapia, além de descobertas posteriores como o Raio-X. Marie Curie foi a primeira mulher a ser laureada com um Prêmio Nobel e a única a receber o prêmio duas vezes, em áreas distintas. Para ocupar esse lugar que, historicamente, não era destinado às mulheres, Marie Curie também precisou transgredir.

Em diferentes períodos da história e contextos socioculturais e políticos, não faltam exemplos para ilustrar o quanto a transgressão pode ser necessária para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento das sociedades. No transcurso do tempo, sempre houve artistas, cientistas, escritores/as e intelectuais que, para defender suas ideias e teorias, foram levados/as a pensar e agir fora dos limites do pensamento e da ação tradicionais, “[...] não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar

o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Além dos exemplos apresentados anteriormente, seria importante acrescentar, ainda, alguns outros, como Martin Luther King, Malcom X, Rosa Parks, Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Chico Mendes e, mais recentemente, Malala Yousafzai e Marielle Franco. Para defender os direitos civis das pessoas negras, o fim da segregação racial, a igualdade entre nações, a preservação do meio ambiente, o direito das mulheres à educação, os direitos das pessoas LGBTQIAPN+ e os direitos humanos em geral, todos esses ícones, de alguma forma, também precisaram transgredir, uma vez que pensar e agir dentro das fronteiras do que seria permitido e/ou autorizado dificilmente provocaria alguma mudança substancial com relação às causas que defendiam.

Neste trabalho, meu interesse foi pensar a importância da transgressão no âmbito da educação linguística e, mais especificamente, no campo dos novos estudos do letramento. Conforme expliquei nesta tese, uma premissa fundamental do presente estudo é que as práticas pedagógicas nesse campo devem ir além do papel de linguagens e tecnologias para a denúncia de situações-limite, de modo a vislumbrar, também, a busca por outros horizontes possíveis (inérito-viável ou utopia). A tese que defendi nesta investigação é que essa busca por outros horizontes possíveis no ensino de línguas não é possível senão pela via da transgressão, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Entendo que o presente estudo apresentou avanços tanto do ponto de vista teórico quanto prático, ao privilegiar alternativas para a transgressão que envolvem, paralelamente, essas duas dimensões. Do ponto de vista teórico, a pesquisa avançou ao estabelecer uma aproximação entre os conceitos de letramentos críticos, transgressão e utopia, dando forma à proposta que designei como letramentos para a utopia. Esse avanço, na realidade, corresponde ao primeiro objetivo específico do presente trabalho, demonstrado na seção “Letramentos para a utopia: uma proposta”.

Do ponto de vista prático, o trabalho também avançou em diferentes direções, incluindo aspectos relacionados tanto à dimensão docente quanto à dimensão discente. No que diz respeito à dimensão docente, entendo que o presente estudo apresentou uma possibilidade de transgressão ao fomentar, durante a pandemia da COVID-19, a formação de um coletivo de educadoras interessadas não apenas em aperfeiçoar a própria prática pedagógica, mas também em estabelecer conexões com outras docentes

da área, a fim de contribuir para a construção de algo significativo nesse período. Assim, a partir do esforço mútuo e da interlocução entre educadoras de diferentes níveis, modalidades e realidades educacionais, surgiu, no âmbito do Projeto *LOOC*, o curso “Espanhol para o ENEM”, que teve como objetivo ampliar o acesso das pessoas à língua espanhola, com ênfase na prova de espanhol do ENEM.

Essas educadoras também transgrediram ao aderir, imediatamente, à concepção do projeto, de modo a privilegiar, durante a produção de seus materiais, não apenas uma língua que, no contexto brasileiro, tem perdido muito espaço nos últimos anos, mas também temas, práticas sociais, recursos tecnológicos e modos de construção de sentidos que, provavelmente, nunca tenham recebido a devida atenção nas práticas pedagógicas do ensino de línguas. Entre outros aspectos, seria importante considerar, por exemplo, que o lugar destinado à língua espanhola no currículo da Educação Básica brasileira tem diminuído progressivamente nos últimos anos, bem como que a permanência dessa língua na prova do ENEM tem sido questionada pela entidade responsável pela elaboração do exame. Além disso, conforme mencionei neste trabalho, nos últimos anos, livros didáticos de língua espanhola deixaram de ser distribuídos às escolas da Rede Pública pelo PNLD, e temas transversais como “orientação de gênero” têm sido gradativamente substituídos por outros como “cidadania e civismo” em documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Dessa forma, ao tratar, em suas atividades autorais, do ensino de língua espanhola associado a práticas sociais e tecnologias que não costumam ser discutidas na escola, assim como de temas transversais que têm sido tangenciados pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no Brasil, as educadoras do projeto adotaram, mais uma vez, uma postura transgressiva.

A produção de um *LOOC* na perspectiva dos letramentos para a utopia com um grupo de educadoras da área, vale salientar, diz respeito ao segundo objetivo da presente pesquisa, o qual acredito que também tenha sido alcançado com êxito, conforme apresento na seção “A produção do curso Espanhol para o ENEM”. Na seção “Horizontes metodológicos”, é possível encontrar, ainda, mais informações sobre as educadoras que participaram da pesquisa, assim como sobre o processo de produção do curso em questão. Conforme destaco na referida seção, o Projeto *LOOC* foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2020, de forma totalmente remota, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e de redes sociais como o *Facebook*. Ao

longo desse período, foram realizadas diversas atividades teórico-práticas relacionadas aos objetivos do projeto, conforme retomo a seguir: 1) a elaboração progressiva de um REA no ELO, com a ajuda de tutoriais em vídeo disponibilizados semanalmente em um grupo do projeto no *Facebook*; 2) a participação em uma “atividade problematizadora” semanal, relacionada a tópicos de interesse do projeto, incluindo letramentos críticos, transgressão e utopia (por exemplo: assistir um vídeo e responder a perguntas e/ou participar de um fórum de discussão sobre ele; comparar uma atividade na perspectiva do projeto a uma atividade desenvolvida com outra finalidade etc.); 3) a leitura de pesquisas acadêmicas relacionadas ao projeto; e 4) o envolvimento em reuniões pedagógicas mensais, tanto para dialogar sobre as leituras realizadas quanto para tratar de outros assuntos relativos ao andamento do projeto; entre outras. Essas atividades, deram subsídios para que as educadoras do Projeto *LOOC* conseguissem produzir materiais na perspectiva dos letramentos para a utopia, articulando-as no curso “Espanhol para o ENEM”, a partir do qual foi realizada uma pilotagem com educandos/as interessados/as em aprender espanhol e/ou em obter um bom desempenho na prova de espanhol do ENEM.

Quanto à dimensão discente, também foram inúmeras as formas de transgressão, sendo algumas delas, inclusive, repetidas com relação à dimensão docente, como é o caso da própria afirmação da língua espanhola no contexto nacional. A confiança na proposta do curso, a discussão de temas socialmente relevantes para a formação integral, a produção de práticas sociais de linguagem que nunca haviam imaginado produzir e a ampliação de horizontes linguísticos, tecnológicos e culturais são apenas algumas das inúmeras formas de transgressão que poderiam ser mencionadas. Durante a análise das produções discentes, que incluem amostras de práticas sociais como cartaz, GIF animado, pôster, croqui de mural literário, publicidade e tirinha, foi possível concluir que as educandas que participaram da pesquisa foram capazes de mobilizar diferentes linguagens e tecnologias não apenas para a denúncia de situações-limite, mas também para a busca de outros horizontes possíveis (inédito-viável ou utopia), pela via da transgressão. Dessa forma, o terceiro objetivo do presente trabalho também foi alcançado, conforme discuto na seção “Indícios de letramentos para a utopia nas produções discentes”.

No presente trabalho, foi possível apresentar, também, a percepção das educadoras e das educandas quanto à experiência de produzirem e de participarem de

um curso na perspectiva dos letramentos para a utopia. A descrição de suas percepções foi dividida em duas etapas, sendo a primeira destinada à visão das educadoras e a segunda reservada à visão das educandas. Na primeira etapa, foi possível destacar aspectos como a contribuição dessa experiência para a formação das educadoras, assim como a apreensão de determinadas noções relacionadas à perspectiva dos letramentos para a utopia. Foi possível constatar, ainda, a dimensão formativa da produção de materiais de ensino autorais, além de algumas dificuldades enfrentadas durante o processo de elaboração e de implementação do curso “Espanhol para o ENEM”, sobretudo devido à pandemia da COVID-19. Na segunda etapa, foi possível constatar diversas contribuições do curso para a formação das educandas, como a ampliação de seus horizontes culturais, a reflexão a respeito de temas socialmente relevantes, o uso de tecnologias que ainda não conheciam e/ou que ainda não haviam explorado suficientemente, a produção de práticas sociais de linguagem de natureza multissemiótica e/ou multimidiática, entre outros aspectos. Em suma, foi possível perceber, a partir das entrevistas, que as educandas compreendem a importância e a necessidade de um trabalho na perspectiva dos letramentos para a utopia, sem que, para isso, fosse necessário qualquer tipo de doutrinação e/ou indução, conforme elas próprias relatam em suas respostas. A descrição das percepções das educadoras e das educandas que participaram da pesquisa corresponde ao quarto objetivo específico do presente trabalho, conforme explicitarei na seção “Entrevistas”.

A partir dos quatro objetivos específicos discutidos anteriormente, foi possível constatar que os materiais de ensino produzidos para o curso “Espanhol para o ENEM” forneceram *affordances* para o desenvolvimento de produções textuais-discursivas na perspectiva dos letramentos críticos para a utopia. Nesse sentido, esses quatro objetivos específicos contribuíram para que fosse alcançado, também, o objetivo mais amplo e/ou geral da presente pesquisa, a saber, “investigar em que medida um Pequeno Curso Aberto e Online (em inglês, *LOOC*) fornece *affordances* para o desenvolvimento de letramentos para a utopia”.

No que se refere às possibilidades futuras de pesquisa, penso que, após a reformulação de alguns aspectos do curso “Espanhol para o ENEM”, seria interessante ofertar uma segunda edição desse curso, a fim de obter outras produções e percepções, tanto de docentes quanto de discentes, a partir dessa experiência. Seria relevante, também, estender a oferta de cursos nesse formato a outras línguas, não no sentido de

apenas replicar a experiência descrita e analisada na presente tese, mas de ampliar e/ou reformular a proposta apresentada a partir de necessidades e interesses de cada contexto. Uma terceira e última possibilidade de pesquisa futura seria o desenvolvimento de cursos abertos e online, também, para outras áreas do conhecimento, incluindo disciplinas como História, Matemática, Geografia, Biologia, entre outras. Cumpre destacar que algumas dessas sugestões foram apresentadas pelas próprias participantes da pesquisa durante as entrevistas.

À modo de fechamento, seria importante salientar que a noção de transgressão, assim como a própria noção de utopia adotada no presente trabalho, não é um ponto fixo, mas um conceito em devir. Em outras palavras, o presente trabalho apresenta alternativas para a transgressão no período em que a pesquisa foi desenvolvida, mas isso não significa que, futuramente, essa noção não possa ser ampliada e/ou reformulada. É preciso considerar que, enquanto as últimas linhas desta pesquisa são escritas, um horizonte mais democrático, humano e promissor para a pesquisa e para a educação linguística se desenha no Brasil. De certa forma, isso reforça a relevância de um trabalho na direção que apresentei ao longo desta pesquisa, ao demonstrar que a busca por outros horizontes possíveis não está perdida. Para finalizar, fica a ideia de que transgredir, no decorrer dos séculos, sempre foi uma necessidade. No presente, tanto quanto, ou até mais, do que no passado, transgredir é preciso.

REFERÊNCIAS:

A VIDA é Bela. Direção de Roberto Benigni. [S.L.]: Paris Filmes, 1997. (116 min.), color. Legendado.

A INCRÍVEL História da Ilha das Rosas. Direção de Sydney Sibilia. [S.L.]: Netflix, 2020. (117 min.), color. Legendado.

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ALTINPULLUK, H.; KESIM, M. The evolution of MOOCS and a clarification of terminology through literature review. In: Conferência Anual da Rede Europeia de Educação a Distância e E-learning, 2016, Budapste. **Anais...** Budapeste: Rede Europeia de Educação a Distância e E-learning, 2016. p. 220-231.

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: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

BACON, F. **Nova Atlântida**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAKHTIN, M. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1999. p. 248-293. Tradução Tatiana Bubnova.

BARROS, F. **Recursos educacionais abertos (REA): um estudo da transposição didática e informática no ensino de língua on-line (ELO)**. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2018.

BENI, G.; WANG, J. (ed.). Swarm Intelligence in Cellular Robotic Systems. **Robots And Biological Systems: Towards a New Bionics?**, [S.L.], v. 102, p. 703-712, 1993.

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.

BEVILÁQUA, A. F. **Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. O poder está no *touch*: produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos. In: CARDOSO, R. M. *et al.* (Org.). **Tendências contemporâneas na pesquisa em Linguística e Literatura**: Rede Sul Letras. Campinas: Pontes, 2019, p. 308-324.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; KIELING, H. dos S. Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), Acción Poética e Xenofobia: uma experiência pedagógica com um Recurso Educacional Aberto na perspectiva dos Letramentos Críticos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 58, p.1-20, mai./ago. 2019.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Made in Brazil: Inovações tecnológicas no âmbito de um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 8–29, 2020.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. Letramentos Críticos para a Utopia. **Letrônica**, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 1-14, 8 out. 2020.

BEVILÁQUA, A. F. *et al.* Para Fazer Mais e Melhor: REA, SAA e Colaboração em Massa no ensino de línguas. In: MALLMANN, E. M. *et al.* **REA: teoria e prática**. [S.L.]: Pimentel Cultural, 2020. p. 182-198.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. Recursos Educacionais Abertos e o ensino crítico de línguas: experiências na formação de docentes. In: CAIADO, R; LEFFA, V. (Org.). **Linguagem: tecnologia e ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 32-54.

BEVILÁQUA, A. F.; VETROMILLE-CASTRO, R.; LEFFA, V. J. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para letramentos críticos e competência simbólica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 929-954, set. 2021.

BEVILÁQUA, A. F. *et al.*; Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. **Ilha do desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

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

BOURDIEU, P. A. **Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CAZDEN *et al.* Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. Boston: **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, mar./mai. 1996.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CASTELA, G. da S.; RODRIGUES, A. de O.; CITON, J. M. de O. Reflexões sobre um curso de produção de atividades através do programa Ensino de Línguas On-line (ELO). **Varia Scientia: Revista Multidisciplinar da Unioeste**, [S.L.], v. 9, n. 16, p. 23-34, ago./dez. 2009.

CASSANY, D.; CASSELLÀ, J. Aproximación a la Literacidad Crítica. **Perspectiva**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. 2010. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CECHIN, M. B. C. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-A-Seis**: Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, [S.L.], v. 1, n. 29, p. 131-147, jan./jul. 2014.

CHAUÍ, M. Notas sobre a Utopia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. spe1, p.7-12, jul. 2008.

CHAVARRO, D.; RÀFOLS, I.; TANG, P. To what extent is inclusion in the Web of Science an indicator of journal 'quality'? **Research Evaluation**, [S.L.], v. 27, n. 2, p.106-118, 29 jan. 2018. Oxford University Press.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: a pedagogy of multiliteracies, revisited. In: COPE, B.; KALANTZIS, M.; ZAPATA, G. C. (ed.). **Multiliteracies in International Educational Contexts**: towards education justice? London: Routledge, 2023.

CORINGA. Direção de Todd Phillips. [S.L.]: Warner Bros, 2019. (122 min.), color. Legendado.

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 em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

COSTA, A. R. *et al.* **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020

COSTA, F. V. Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 1, n. 50, p. 374-397, jan./mar. 2018.

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.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FERRAZ, D. de M.; MASSINI, T. C. R. Relações étnico-raciais e educação linguística em língua inglesa. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 16-32, 25 nov. 2019. Universidade Federal de Sao Paulo.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: Magalhães, C. M. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FIALHO, V. R. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade**. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2011.

FIALHO, V. R. *et al.* Ambientes Pessoais de Aprendizagem e Colaboração na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. In: FAGUNDES, A.; ZIESMANN, C. I. **Construindo a profissão**: a formação de professores de línguas e literaturas. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2017. p. 237-255.

FIALHO, V. R. *et al.* Formação docente num viés crítico: entre o projeto pedagógico de um curso de letras e a prática na sala de aula. In: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.) **Letras para a liberdade**: perspectivas no ensino de línguas e literaturas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 49-70.

FONTANA, M. V. L.; LEFFA, V. J. LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCs comunicativos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p.460-468, 30 dez. 2018.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. 5. ed. Buenos Aires: Catálogos S.R.L., 2001.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: mitologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179. Tradução: Federico Carotti.

GIROUX, H. Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, P. *et al.* **Paulo Freire**: Poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 191-202.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p.15-46, 1997.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2013.

HEAT, S. B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. **Language in Society**, [S.L], v. 11, n. 1, 1982, p. 49-76.

hooks, b. bell hooks Fala sobre Paulo Freire: O Homem, seu Trabalho. In: MCLAREN, P. *et al.* **Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 121-129.

HORKHEIMER, Max. **Teoría Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

HINE, C. Virtual Methods and the Sociology of CyberSocial-Scientific Knowledge. In: C. HINE (Org.), **Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet**. Oxford: Berg, 2005.

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.

JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. **Educational Review**, [S.L.], v. 52, n. 2, p. 175-186, jun. 2000.

JANKS, H. **Literacy and power**. Nova York: Routledge, 2010.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas: Pontes editores, 2016, p. 21-39.

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.

KOZINETS, R. V. On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. **Advances In Consumer Research**, Provo: Association for Consumer Research, v. 25, p.366-371, jan. 1998.

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRAMSCH, C. From Communicative Competence to Symbolic Competence. **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006.

KRAMSCH, C; WHITESIDE, A. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. **Applied Linguistics**, v. 29, 4, p. 645-671, 2008.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v. 44, 3, p. 354-367, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

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

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola**: o papel dos livros didáticos e dos professores. 2019. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 257 p.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: An introduction to actor-network-theory. Oxford, England: Oxford University Press, 2005.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

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

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006a, p. 27-49.

LEFFA, V. J. Nem tudo o que balança cai: Objetos de Aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p.15-45, 2006b.

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006c.

LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 139-158, 2008.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

LEFFA, V. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In JUNQUEIRA, E. S., BUZATO, E. K. **New Literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality**: past, present, and future trends. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013, p. 69-87.

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

LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R. *et al.* **Transitando e transpondo (n)a Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editora, 2019. p. 267-297.

LEFFA, V. J.; ALVES, C. F.; FONTANA, M. V. Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à linguística aplicada das coisas. In: LEFFA, V. J. *et al.* **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020. p. 225-251.

LEFFA, V. J. *et al.* (org.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. dos S. O ensino da língua estrangeira em conflito: a busca de atitudes críticas conciliadoras. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021.

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

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2010.

LIMA-LOPES, R. E. de; BIAZI, T. M. D. Cartografia de pesquisas nacionais sobre REA. **Revista Linguagem em Foco**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 172-196, 22 jan. 2021. Revista Linguagem em Foco.

LITTO, F. M. Recursos educacionais abertos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LOBO, J. C. Uma outra pandemia no Brasil: as vítimas da violência doméstica no isolamento social e a "incomunicabilidade da dor". **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, Pelotas, v. 8, p. 21-26, jun. 2020.

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. da S.; FIGUEIREDO, S. Ferramentas digitais para o ensino remoto de línguas adicionais em tempos de pandemia. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (Educitec)**, [S.L.], v. 6, p. 1-20, dez. 2020.

MCLAREN, P.; SILVA, T. T. da. Descentralizando a Pedagogia: Alfabetização Crítica, Resistência e Política da Memória. In: MCLAREN, P. *et al.* **Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 35-75.

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.

MOITA-LOPES, L. P. da. 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.

MONTE-MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MÓR, W. M. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 315-333.

MORE, T. **Utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004. (Clássicos IPRI). Prefácio: João Almino; Tradução: Anah de Melo Franco.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. O modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Reflexões e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

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

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics**. New York, NY: Routledge, 2017.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2. p. 161-176, 1990.

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.

PIRES, J. D. A. Visões sobre o feminino e o corpo na Idade Média. **Revista Feminismos**, [S. L.], v. 3, n. 2/3, 2016.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTOS, A. I. **Open educational resources in Brazil: state of the art, challenges and prospects for development and innovation**. Moscou: UNESCO, 2011.

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.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências revisitado'**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. de S. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro.** Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.

SANTOS, B. de S.; GUILHERME, M.; DIETZ, G. Da universidade à pluriversidade: reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, [S.L.], v. 31, n. 31, p. 201-212, fev. 2016.

SANTOS, B. de S. Aula 1: Por que as epistemologias do Sul? In: SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 24-54. Seleção, revisão e edição Maria Paulo Meneses e Carolina Peixoto.

SIEMENS, G. *et al.* **The MOOC Model for Digital Practice.** Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf. 2010. Acesso em: 15/08/2019.

SILVA, P. L. Ensino e aprendizagem de Português em nuvem: análise de um sistema de autoria aberto. **Diálogo e Interação**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 74-94, dez. 2018.

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

SUROWIECKI, J. **A Sabedoria das Multidões: por que muitos são mais inteligentes que alguns e como a inteligência coletiva pode transformar os negócios, a economia e a sociedade.** São Paulo: Editora Record, 2006.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. **Wikinomics: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

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>. Acesso em: 28 jul. 2017.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VAN LIER, L. From Input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

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.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: Reflexões sobre o papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas: Pontes, 2017. p. 195-219.

VÍRSIDA, G. E. A. Una Experiencia de Lectura y Construcción de Conocimientos Culturales Utilizando el Sistema de Autoría “Elo”. **Informática na Educação:** teoria & prática, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 65-81, maio 2006.

VÍRSIDA, G. E. A. Un panorama sobre el uso y perspectivas de la enseñanza de español mediadas por las tecnologías. In: **Actas del XXII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes.** Embajada de España/Consejería de Educación, 2014, p. 181-214.

ZIMMERMANN, T. R.; MACHADO, A. A. Construção de princesas em filmes de animação da Disney. **Diversidade e Educação**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 662-688, 30 jul. 2021. Lepidus Tecnologia.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 2009.

WILEY, D. **The Access Compromise and the 5th R.** 2014. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 02 set. 2022.

WILEY, D. A. **On the inanimate nature of learning objects.** 2006. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/244>. Acesso ago. 2019.

Apêndices

APÊNDICE A - Perguntas das entrevistas semiestruturadas com as educadoras

1. Você poderia falar um pouco sobre si? Qual o seu nome? Onde você reside atualmente? Já atua como professora de espanhol? Fique à vontade para comentar o que quiser sobre você.
2. Você poderia compartilhar como foi a sua experiência no curso em geral?
3. Você vislumbra alguma contribuição do projeto de extensão para a sua formação? Qual(is)?
4. Que acertos você identifica no projeto? O que, na sua opinião, poderia ter sido diferente?
5. Como você concebe a noção de letramentos para a utopia? Que elementos você acredita que essa perspectiva deve considerar?
6. Você acredita que seu material ficou em conformidade com a perspectiva em questão? Em que sentido?
7. Se você fosse reformular o seu material hoje, faria algo diferente? O quê?
8. Você acredita que a produção de materiais possui uma dimensão formativa? Por quê?
9. Você considera que o processo de *design* de um material para o curso, concomitantemente com outras atividades desenvolvidas no projeto, favoreceu uma melhor compreensão da perspectiva dos letramentos para a utopia? De que forma?
10. Como você considera que foi o seu desempenho no decorrer do projeto?
11. Qual(is) foram seus maiores desafios?
12. Você pretende utilizar esses materiais em outros contextos?

APÊNDICE B - Perguntas das entrevistas semiestruturadas com as educandas

1. Você poderia falar um pouco sobre si? Qual o seu nome? Onde você reside atualmente? Que faculdade você pretende cursar? Fique à vontade para comentar o que quiser sobre você.
2. Você poderia comentar como foi a sua experiência no curso em geral?
3. Você conseguiu realizar a prova do ENEM?
4. Você fez a prova do ENEM no formato impresso ou digital?
5. Caso tenha feito o ENEM digital, você acredita que o curso “Espanhol para o ENEM” contribuiu para o seu desempenho em uma prova nesse formato? De que forma?
6. Por que você escolheu fazer a prova de Língua Espanhola no exame?
7. Você gostou de fazer o curso “Espanhol para o ENEM”?
8. Quais atividades você mais gostou e quais atividades você menos gostou? Por quê?
9. Que acertos você identifica na proposta do curso? O que, na sua opinião, poderia ter sido diferente?
10. Por que você acha que houve tanta evasão no curso?
11. Você acredita que mais cursos desse tipo deveriam ser ofertados à comunidade?
12. Como você considera que foi o seu desempenho individual no curso?
13. Quais foram seus maiores desafios ao longo do curso?
14. Você acredita que o curso contribuiu para o seu melhor desempenho na prova de Língua Espanhola do ENEM? E no eixo de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” em geral?
15. Você enxerga alguma contribuição do curso para a sua formação em um sentido mais amplo ou geral? Qual(is)?
16. Você acredita que o curso lhe ajudou a ampliar seu entendimento sobre algum assunto? Qual(is)?
17. Você observa algo de “diferente” na proposta do curso? O quê?
18. Em algum momento do curso você se sentiu induzida a chegar a um determinado raciocínio ou interpretação? Comente o seu ponto de vista da forma mais sincera possível.

APÊNDICE C - Cartaz do projeto de extensão (1ª etapa do projeto)

Projeto de extensão

Línguas na comunidade: planejando e implementando um pequeno curso aberto e online para o ensino crítico de espanhol como língua adicional



Público-alvo:

- Acadêmicos/as do curso de Letras Espanhol matriculados/as a partir do 6º semestre;
- Educadores/as de espanhol da rede municipal, estadual ou federal (Educação Básica).

Inscrições e mais informações:
projetolooc.20@gmail.com

ATIVIDADES:

- Participar de uma reunião presencial por mês;
- Produzir materiais de ensino digitais;
- Realizar as leituras propostas;
- Desempenhar atividades relativas à tutoria;
- Fazer atividades a distância;





APÊNDICE D - Cartaz do curso “Espanhol para o ENEM” (2ª etapa do projeto)

**ESPAÑHOL
PARA O ENEM**

Curso intensivo preparatório para a
prova de espanhol do Exame
Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Inscrições:
<https://is.gd/espanholparaoenem>

Curso gratuito!

Vagas limitadas!

Mais informações:
espanholparaoenem@gmail.com

APONTE A CÂMERA DO SEU
SMARTPHONE AQUI

APÊNDICE E - Exemplos dos módulos do ELO

Módulo (hiperlink)	QR CODE exemplo:
Hipertexto	
Memória	
Sequência	
Eclipse	
Cloze	
Quiz	

<u>Organizador</u>	
<u>Composer</u>	
<u>Vídeo</u>	

Anexos

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (educadoras)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: André Firpo Beviláqua
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Endereço: Rua Gomes Carneiro, 1 –, CEP 96010-610 – Pelotas, RS, Prédio B – Centro de Letras e Comunicação/CLC – andar térreo, sala 102
Telefone: (53) 32843812

Concordo em participar da pesquisa “Letramentos críticos, transgressão e utopia: a construção do inédito-viável no ensino de línguas”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do referido estudo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral do estudo será “Investigar em que medida os materiais de ensino de um Pequeno Curso Online e Aberto (em inglês, LOOC) fornecem *affordances* para o desenvolvimento de letramentos para a utopia”, bem como de que seus resultados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Tomei conhecimento, ainda, de que a participação na pesquisa incluirá os materiais de ensino de minha autoria e fragmentos de minhas interações ao longo do curso, assim como a transcrição de minhas respostas durante a entrevista semiestruturada.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Estou ciente de que os riscos em participar da pesquisa são mínimos, como algum constrangimento ou incômodo que possa surgir a partir de alguma pergunta ou da exposição dos materiais que produzi para o curso. Diante de qualquer desconforto, sei que posso ficar à vontade para desistir de minha participação na pesquisa.

BENEFÍCIOS: Fui alertado de que, entre os principais benefícios de minha participação na pesquisa, está o uso de minhas informações para a construção de conhecimento sobre o tema investigado e para o desenvolvimento de uma proposta teórico-prática para o ensino de línguas.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Estou ciente de que minha participação neste estudo será voluntária e que poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Tomei conhecimento de que não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, tampouco irei receber compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de

Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados coletados para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes à pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Prof. Dr. Vilson J. Leffa, orientador da pesquisa, pelo telefone _____ e/ou pelo e-mail _____.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (educandas)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador responsável: André Firpo Beviláqua
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Endereço: Rua Gomes Carneiro, 1 –, CEP 96010-610 – Pelotas, RS, Prédio B – Centro de Letras e Comunicação/CLC – andar térreo, sala 102
Telefone: (53) 32843812

Concordo em participar da pesquisa “Letramentos críticos, transgressão e utopia: a construção do inédito-viável no ensino de línguas”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente desse estudo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral do estudo será “Investigar em que medida os materiais de ensino de um Pequeno Curso Online e Aberto (em inglês, *LOOC*) fornecem *affordances* para o desenvolvimento de letramentos para a utopia”, bem como de que seus resultados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Tomei conhecimento, ainda, de que a participação na pesquisa envolverá minhas produções e interações ao longo do curso, assim como a transcrição de minhas respostas durante a entrevista semiestruturada.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Estou ciente de que os riscos em participar da pesquisa são mínimos, como algum constrangimento ou incômodo que possa surgir a partir de alguma pergunta ou da exposição de minhas produções e interações no curso. Diante de qualquer desconforto, sei que posso ficar à vontade para desistir de minha participação na pesquisa.

BENEFÍCIOS: Fui alertado de que, entre os principais benefícios de minha participação nesta pesquisa, o uso das informações fornecidas ocupa um lugar de destaque, uma vez que poderá contribuir para a construção de conhecimento sobre o tema investigado, bem como para o desenvolvimento de propostas alternativas para o ensino de línguas.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Estou ciente de que minha participação neste estudo será voluntária e que poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Tomei conhecimento de que não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ___ / ___ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPeI – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone: (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

ANEXO C – Divulgação do curso "Espanhol para o ENEM" em jornal local (printscreen)

