# ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ: NARRATIVAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E TECNOLOGIAS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

## *BETWEEN PAST AND FUTURE: NARRATIVES AND PRACTICE ON FOREIGN LANGUAGE CRITICAL EDUCATION AND TECHNOLOGY IN UNIVERSITY*

**Cláudia Hilsdorf Rocha**[1]

**Denise Akemi Hibarino**[2]

**Guilherme Jotto Kawachi**[3]

**Luisa Ianhes Moyses**[4]

**Natália Franzoni de Oliveira**[5]

**RESUMO:** O objetivo colocado para este texto é o relato de experiências didáticas vivenciadas em uma disciplina eletiva voltada ao ensino crítico de línguas estrangeiras ministrada em um curso de Letras de uma universidade estadual paulista. A partir de uma perspectiva pluralista e crítica de educação linguística, que se alimenta do pensamento que embasa a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000; 2015), o foco desses relatos recai, primeiramente, na reflexão teórico-prática acerca da elaboração de um objeto educacional digital (OED) especificamente desenvolvido para a disciplina de língua inglesa III do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS). Além disso, as narrativas são articuladas a discussões teórico-práticas voltadas às tecnologias digitais no contexto educacional, sob um enfoque discursivo e crítico, conforme propõe Selwyn (2013; 2014) e Bachmair e Pachler (2014), visando a construir propostas de possíveis atividades envolvendo o OED construído.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação linguística; línguas estrangeiras, multiletramentos

**ABSTRACT:** This article aims at discussing the didactic experiences as far as a state university course focused on the critical teaching and learning of foreign languages is concerned. From a pluralistic and critical perspective of language education, based on the principles of the Pedagogy of multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015),

1 Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. claudiahrocha@iel.unicamp.br

2 Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. denise.hibarino@utp.br

3 Centro de Ensino de Línguas/Universidade Estadual de Campinas. guilhermekawachi@gmail.com

4 Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. luisaianhes@gmail.com

5 Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. nataliaoliveira.eq@gmail.com

the focus of the discussions presented in the text lies, first of all, in theoretical and practical reflections concerning the development of a digital learning object (OED) for the English Language course which is part of ProFIS (Interdisciplinary Higher Education Program) implemented at the named university in 2011. Besides, from a critical and discursive point of view, as proposed by Selwyn (2013; 2014) and Bachmair and Pachler (2014), the narratives and reflexions are linked to theoretical and practical discussions about digital educational technologies, aiming at the development of learning activities involving the OED created.

**KEYWORDS:** foreign language; teaching and learning; multiliteracies

As discussões apresentadas neste artigo têm como foco experiências didáticas vivenciadas junto a estudantes de uma disciplina eletiva destinada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LA710 - *Tópicos em Língua Estrangeira/Segunda Língua)*, ministrada na graduação do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por uma das pessoas que se propuseram a escrever o presente artigo. O texto é escrito a muitas mãos, pois a experiência aqui relatada e discutida foi construída pelo trabalho colaborativo de um grupo e entendemos que seria mais significativo se o relato fosse também construído a partir das visões e posições de integrantes desse grupo, composto pela docente responsável pela mencionada disciplina, por duas graduandas envolvidas no projeto proposto na disciplina e por uma das doutorandas que colaboravam com a disciplina por meio do Programa de Estágio Docente (PED) em vigência na referida universidade. A participação do quinto autor, um docente do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp, cumpre o propósito de expandir as discussões teórico-práticas a que nos propusemos a apresentar neste capítulo.

A partir de uma perspectiva pluralista e crítica de educação linguística, que se alimenta, principalment e, das teorizações desenvolvidas por autores ligados ao conceito de multiletramentos (NLG, 1996) e seus impactos educativos, as reflexões aqui tecidas seguem em torno da elaboração de um objeto educacional digital (OED), construído ao longo da disciplina em questão e especificamente desenvolvido para uso na LA093 – Língua Inglesa III, uma disciplina do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)[6] e que se encontra vinculada ao CEL. O olhar do professor de línguas atuante nesse contexto, e coautor deste artigo, traz suas contribuições ao trabalho aqui discutido na medida em que nos ajuda a criar a ponte entre o material desenvolvido e possibilidades de práticas educativas futuras envolvendo o OED construído. Esse enfoque de natureza mais prática e situada é aqui apresentado por meio de reflexões que envolvem as tecnologias educacionais sob um viés discursivo e crítico, conforme propõe Selwyn (2013; 2014), bem como conceitos e ideias ligadas à Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015), como já citado.

[6] O ProFIS é um programa de estudos interdisciplinares que visa a expansão da inclusão social na UNICAMP, servindo de porta de entrada para os cursos de graduação. Ele garante aos alunos uma formação geral, de caráter multidisciplinar, que proporcione uma visão integrada do mundo contemporâneo, preparando-os para as mais variadas profissões - link para acesso ao site (http://profis.prg.unicamp.br/).

Têm sido bastante difundidas no campo da Educação Linguística as teorizações do Grupo de Nova Londres (NLG) e discussões correlatas sobre o conceito de multiletramentos em sua estreita ligação com uma pedagogia orientada pela ideia de pluralidade linguística, identitária e cultural. Essas discussões, grosso modo, tomam como base a noção de *letramentos*, necessariamente no plural, a fim de que se reforce sua natureza multifacetada e situada, sendo o conceito compreendido, de modo bastante sucinto, conforme destaca Rojo (2009) ao problematizar essas teorias, como práticas sociais que, de modo direto ou indireto, envolvem a escrita. Para o NLG, o termo *letramento*, no singular, tende a revelar ligação com uma orientação demasiadamente grafocêntrica, homogeneizadora e autoritária que, no contexto escolar, privilegia uma pedagogia pautada pela ideia de aquisição das habilidades de leitura e escrita de textos da sociedade moderna, centrada em visões idealizadas de língua padrão e focada na literatura canonizada, bem como em práticas sociais e expressões culturais socialmente e unilateralmente privilegiadas (COPE; KALANTZIS, 2015).

As particularidades de uma sociedade marcada pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), na qual práticas letradas são continuamente ressignificadas pelas constantes, intensas e complexas mudanças em termos de relações humanas, compreensão, construção e divulgação do conhecimento, aliadas ao decorrente surgimento de formas outras de expressão de sentidos e, portanto, também de gêneros organizadores das atividades sociais, acentuaram a necessidade de uma revisão na ideia tradicional ou conservadora de letramento, em favor de uma pedagogia renovada, conforme discutem Cope e Kalantzis (2000; 2015). Essa pedagogia, denominada *Pedagogia dos Multiletramentos*, buscava atender às demandas da sociedade contemporânea, constituída na/pela tensão entre forças globalizantes e manifestações locais e fortemente caracterizada por desigualdades de diversas ordens. Esse direcionamento explica o *por quê* da Pedagogia dos Multiletramentos, fazendo com que seu alicerce se construísse em torno da necessidade da construção de uma aprendizagem de bases mais reflexivas e colaborativas que fortalecesse as capacidades do cidadão pós-moderno de "navegar nas diferenças" (COPE, KALANTZIS; 2015, p.2). O rompimento com visões de natureza monolítica, monocultural e monolíngue marcou uma dimensão intitulada *O quê* da Pedagogia dos Multiletramentos, que se caracterizava, por um lado, pelo reconhecimento da pluralidade de contextos em que práticas de linguagem são realizadas, bem como da multiplicidade de formas pelas quais se dá a construção de sentidos, diante do caráter complexo e multissemiótico das práticas linguísticas e padrões de comunicação. Por outro, essa faceta da Pedagogia reforçava a natureza pluricultural das relações humanas, enfatizando que as diferenças em termos de sentidos ocorriam devido a uma série de fatores e evidenciavam que, de forma ou outra, toda prática de linguagem é *cross-cultural* (COPE; KALANTZIS, 2015).

O projeto pedagógico da LA710 levou em consideração essas premissas e orientou-se mais fortemente por outro pilar da Pedagogia dos Multiletramentos: o *Como*. Nesse âmbito, entende-se que essa pedagogia seja constituída por quatro dimensões ou partes, que se articulam de modo imbricado, sobreposto, e que operacionalizam o conceito de *design*, por sua vez, sucintamente entendido como um processo dinâmico de construção de sentidos. Esse processo de construção de sentidos – *design* - depende da inter-relação ativa entre três outros processos, quais sejam, o processo ligado ao

*available design*, levando em conta o que é padronizado, ou seja, as formas já convencionalizadas de se produzirem os sentidos, o *designing*, que se refere aos diferentes e singulares modos pelos quais nos apropriamos desses padrões já estabelecidos e, por fim, o que se entende por *redesigned*, envolve as realizações nesse processo de apropriação e transformações.

As quatro dimensões do *Como* da Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2015), constituem-se pela prática situada (*situated practice*), instrução explícita ou aberta (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). O que se buscou fazer na disciplina LA710 foi promover a formação dos discentes com relação a conceitos e práticas no ensino-aprendizagem de línguas, em sua interface com as tecnologias, levando-se em conta essas dimensões ao longo do desenvolvimento do projeto proposto no curso, ou seja, da elaboração do OED. Esse processo será aqui discutido a partir das perspectivas de diferentes participantes desse projeto, conforme já explicitado, buscando problematizar a educação linguística pautada por uma pedagogia marcada pela ideia de pluralidade linguística e cultural e de bases reflexivas.

## ALGUMAS PALAVRAS DA DOCENTE RESPONSÁVEL SOBRE OS ESTEIOS DO CURSO MINISTRADO

A partir de minha experiência junto ao ProFIS, já há algum tempo venho discutindo a importância de olharmos de modo crítico o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente do inglês, em contexto acadêmico-universitário (ROCHA, 2013). Corroboro a problematização de Benesch (2011) com relação à orientação essencialmente instrumentalista do ensino (de línguas) nesse âmbito, advogando em favor de uma prática criticamente orientada, que venha favorecer rupturas frente a visões reducionistas e monolíticas de língua e de cultura e oferecer possibilidades de realização de um processo educativo de bases formativas, pautado pelas ideias de pluralidade linguística e diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2000).

Levando-se em consideração essas premissas, na LA710, a prática situada, ligada ao ensino-aprendizagem de línguas, foi vivenciada a partir da experiência de desenvolvimento de um OED para uma disciplina de língua inglesa ministrada na universidade. Essa proposta permitiu que os graduandos, na posição de professores em formação inicial, pudessem engajar-se em uma tarefa significativa e propositada, na medida em que havia um contexto específico no qual o material desenvolvido iria ser utilizado. Paralelamente, esses alunos-professores envolveram-se também em experiências *novas*, uma vez que essa atividade deveria ser desenvolvida de forma colaborativa com professores que ministravam a disciplina de inglês, o que poderia trazer uma visão mais ampla e situada do processo de ensino-aprendizagem em foco.

A instrução explícita, por sua vez, desenvolveu-se por meio do trabalho com conceitos ligados à educação de línguas, em sua relação com as novas tecnologias, permitindo que os alunos, na medida em que iam desenvolvendo o OED, fossem compreendendo e também sintetizando suas experiências de ensino e de aprendizagem de línguas, apropriando-se de teorias, de forma ativa e significativa. Ao mesmo tempo, com o auxílio de diários reflexivos (construídos em ambientes digitais), esses futuros professores

puderam, por um lado, envolver-se em um exercício analítico e crítico, através de uma atividade capaz de propiciar a reflexão sobre como recontextualizar as teorias discutidas, realizando-as por meio do desenvolvimento de um OED, como também acerca de como as práticas educativas, a serem ainda realizadas a partir do uso desse objeto, poderiam possivelmente ser explicadas a partir das teorias estudadas.

Esse exercício contínuo de análise crítica favoreceu o desenvolvimento de metalinguagem e meta-reflexão, promovendo, por decorrência, uma postura mais questionadora diante de teorias e práticas pedagógicas. Além disso, essa experiência de construção de narrativas digitais permitiu que os alunos também refletissem sobre como poderiam relatar suas experiências e reflexões levando-se em conta as múltiplas formas de se construir sentidos, ou seja, considerando-se a linguagem verbal (escrita e oral) e também outras linguagens, como as imagens, desenhos, símbolos, entre outras formas de expressão. Por fim, a prática transformada pode ser continuamente vivenciada por meio da criação de um OED, como resultado desse processo analítico e reflexivo descrito, que permitiu aos alunos repensarem suas visões e posturas.

Conforme relatado no trabalho de Rocha e Azzari (2016), o OED construído, foco deste trabalho, teve como base uma plataforma digital síncrona, o *Edmodo*[7]. Essa foi uma escolha interessante do grupo de alunas responsáveis por sua elaboração, pois evidenciou a ampliação do próprio conceito de OED, uma vez que a referida plataforma permite que sejam a ela acoplados outros objetos educacionais. Isso implica, ainda, a abertura para que seus futuros usuários sigam reutilizando e modificando continuamente esse espaço, conforme suas necessidades, evidenciando, assim, a possibilidade de que esses usuários, na posição de aprendizes de inglês, envolvam-se em práticas situadas de ensino-aprendizagem. Nesse amplo OED, de natureza complexa e híbrida, foram inseridas dicas referentes ao uso da plataforma, entre outras, para os professores responsáveis pela LA093, disciplina para qual o objeto foi pensado. Pautados pelo currículo da mencionada disciplina, as alunas que propuseram o OED acoplaram à plataforma outros objetos, plataformas e recursos, a fim de permitir que os alunos de inglês, futuros usuários, pudessem engajar-se em experiências situadas e significativas de aprendizagem, ligadas aos conteúdos e temas estudados em sala, tais como a criação de apresentações em vídeo, construídas por meio do *Powtoon*[8], por exemplo, conforme será mais adiante comentado, entre outras. Os objetos e recursos inseridos na plataforma encontram-se voltados, portanto, a atividades que integram o programa da disciplina de língua inglesa III, como por exemplo, o trabalho proposto com o gênero *entrevista*. Objetos ligados à aprendizagem sobre como uma entrevista pode ser conduzida em inglês foram introduzidos no *Edmodo*, com o propósito de auxiliar o desenvolvimento de uma gama de letramentos, entre eles os letramentos em LE, que se revelam importantes para o envolvimento dos alunos do ProFIS, uma vez que espera-se que esses alunos, por meio do projeto de curso estabelecido na LA093, engajem-se na construção de matérias informativas para comporem o site do Programa. O referido *site* cumpre o

7 http://edmodo.com

8 http://powtoon.com

propósito de divulgar o ProFIS para a comunidade interna e externa à universidade. Entrevistas e matérias informativas elaboradas por alunos de grupos egressos da LA093 foram também incluídos no OED proposto, com o intuito de evidenciar a importância de se resgatarem experiências prévias, relativas ao mesmo projeto de construção do *site*, contrapondo-as às visões e propostas dos discentes que encontravam-se cursando a disciplina no momento.

Nessa direção, o trabalho com o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2001; LUKE, 2014), discutido nas aulas da LA710, também se fez presente na proposta de OED apresentada pelas alunas, uma vez que, materializando possibilidades de um processo contínuo de problematização e questionamentos,

> a plataforma recupera e disponibiliza, para que sejam reutilizados, outros projetos desenvolvidos por alunos egressos do ProFIS, em que se problematiza, por meio de jornais online, entrevistas, matérias informativas diversas, entre outros, o próprio Programa e a universidade, em variados aspectos e temas, tais como a internacionalização; a alimentação; a moradia no campus, etc. (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 175).

Avalio, portanto, que a proposta da LA710 evidenciou-se muito positiva no que diz respeito a oportunizar o fortalecimento da criticidade e de uma postura mais agentiva por parte dos alunos cursantes, ao mesmo tempo em que permitiu que esses futuros professores se engajassem em um processo analítico e ativo de *redesign*, ou seja, de reconstrução de suas práticas, ideias e discursos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ao mesmo tempo, a partir de suas propostas e do OED elaborado, pode-se dizer que a LA710 promoveu oportunidades de aprendizagem de inglês como um processo colaborativo, situado e crítico, conforme postula a Pedagogia dos Multiletramentos.

## BREVE RELATO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO OED A PARTIR DA VISÃO DISCENTE

Como alunas participantes da disciplina eletiva LA 710, *Tópicos em Língua Estrangeira/Segunda Língua*, do curso de Letras da Unicamp, no 1º semestre de 2015, e elaboradoras do OED produzido na referida disciplina, seguimos relatando, nesta parte do artigo, a experiência e o processo de construção conjunta desse material.[9] Descreveremos como essa experiência didática vivenciada por nós, duas graduandas, junto à docente responsável pela disciplina e às monitoras PED ligadas a esse projeto, pôde contribuir para a nossa formação tanto acadêmica, quanto docente, por meio de novos olhares e novas reflexões.

A disciplina propunha-se à discussão e reflexão crítica acerca dos multiletramentos no ensino de língua estrangeira, sob a ótica da teoria dos gêneros do discurso. Dessa forma, após discutir diferentes metodologias e abordagens de ensino de línguas, as leituras voltaram-se principalmente para a Pedagogia dos multiletramentos e para os letramentos críticos, em sua interface com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A proposta da disciplina era que, com base em todas as discussões desenvolvidas,

[9] Um relato mais especificamente voltado às bases conceituais em torno da proposta pedagógica da disciplina – LA710 e do OED desenvolvido pode ser encontrado em Rocha e Azzari (2016).

nós pudéssemos elaborar um OED para as aulas práticas da disciplina -LA093, Língua inglesa III do ProFIS, ministradas por docentes do CEL. As aulas práticas são aulas que geralmente ocorrem nos laboratórios de línguas e que têm como objetivo central a prática da língua inglesa por meio de uma diversidade de atividades e projetos estabelecidos no curso.

Além da construção do OED, seríamos avaliadas continuamente por nosso empenho nas leituras dos textos e suas decorrentes discussões em sala, e, virtualmente, pelas reflexões em diários narrativos em alguma plataforma digital que nos fosse interessante.

Ademais, para que começássemos a nos inserir no contexto de produção do OED, a professora de inglês do ProFIS, e uma de nossas PED na disciplina, fez uma apresentação minuciosa sobre o programa, desde como acontece o processo de seleção dos alunos, até como as aulas se dão após o ingresso destes na faculdade, discutindo os objetivos das aulas e o perfil de alunos que se visa formar. A disciplina do ProFIS, com a qual iríamos trabalhar, tinha como objetivo central, conforme consta em sua ementa, *expandir e consolidar o ensino da língua inglesa, ampliando-se o escopo para além dos objetivos gramaticais e estritamente instrumentais do idioma, focalizando-se o desenvolvimento linguístico, cultural e educacional do aluno*. A partir dessa orientação e do conteúdo programático da LA093, estabelecemos os conteúdos que seriam abordados no OED. É importante recuperar a informação de que a disciplina de Língua inglesa III tinha como propósito prático o desenvolvimento de um site, pelos alunos, com o objetivo central de ampliar o conhecimento da comunidade docente e discente da Unicamp acerca do ProFIS. Para tanto, os alunos trabalham ao longo da disciplina com a produção de vídeos, entrevistas e outros textos em língua inglesa, a fim de compor o referido *site*.

Por conseguinte, ao longo da nossa disciplina, fizemos, juntamente à professora e às PEDs, reflexões das leituras realizadas acerca da linguagem, suas composições de sentido, as práticas de letramentos em sua ligação com o meio digital, pensando sempre como meios multimodais podem auxiliar na construção de sentidos e de conhecimento, de modo a subverter muitas das vezes a ordem tradicional de ensino, e como essas reflexões e orientações poderiam influenciar na produção de um OED (nosso objetivo de produção final para o curso) para a LA093.

Para pensarmos na construção do objeto de aprendizagem, enumeramos alguns questionamentos que pudessem nos nortear nessa montagem: Qual o seu objetivo de ensino? A quem se destina? Que tipo de material mediado por tecnologia digital será utilizado? E por que a sua escolha? O objeto será reutilizável (seja pelo professor ou pelo estudante)? Como torná-lo acessível para essa reutilização? Como torná-lo flexível em relação aos currículos, de acordo com os contextos específicos e situacionais de produção?

Partindo de Aguiar e Flôres (2014), entendemos um OED como

> (...) qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos, visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. (TAROUCO *et al.*, 2003 *apud* AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 14).

Dessa forma, esses recursos didáticos digitais podem propiciar tanto aos docentes que os usufruem, como aos alunos do curso, diversas maneiras de ampliação de seus ensino-aprendizagens, por intermédio de sua estrutura composicional digital que permite o seu remanejamento e compartilhamento de reflexões constantemente. Logo, para sua construção, é preciso a delimitação dos objetivos pedagógicos que norteiam seu uso, apresentando os seus pré-requisitos, ou uma lista dos conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento do conteúdo; apresentação do material didático necessário para que o aluno possa atingir os objetivos propostos; e permissão ao aluno para (re)utilizar o material e receber retorno sobre o atendimento dos objetivos propostos no objeto de aprendizagem.

A partir das diversas leituras que compunham a bibliografia da LA710 pudemos debater diversas abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que nos levou a discussões sobre a produção do OED em questão. Então, com base na visão de língua enquanto prática social, na pedagogia dos multiletramentos e no letramento crítico no ensino-aprendizagem de línguas, procuramos, ao delinear esse objeto educacional, levar em conta o aluno de inglês como um sujeito social, crítico, com valores e ideais, que deveria construir conhecimentos e capacidades, também a partir do uso do OED, que permitissem seu engajamento em situações de uso da língua estrangeira em contexto universitário, principalmente. Buscamos considerar o perfil do aluno do ProFIS como um sujeito que constrói seus conhecimentos de modo colaborativo, que possui valores próprios das culturas que vivencia e das práticas letradas das quais participa e que deve assumir uma postura reflexiva sobre o uso da língua estrangeira, a fim de que essa aprendizagem possa contribuir para a ampliação de seus conhecimentos e para fortalecer sua formação. Buscamos, portanto, através das visões que amparam a Pedagogia dos multiletramentos e da noção de letramento crítico, elaborar um OED que possibilitsse experiências de aprendizagem que envolvessem as múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos e que pudessem levar os alunos a refletirem criticamente sobre o mundo e sua pluralidade.

Para elaborarmos esse objeto, levamos também em consideração os objetivos e propostas da LA093. As aulas práticas dessa disciplina tinham como projeto o desenvolvimento de um *site* bilíngue sobre o próprio ProFIS, como já indicado. A ideia era que toda a turma, dividida em grupos, trabalhasse na construção desse *site*, a fim de que o projeto acontecesse de forma colaborativa. Vale dizer que nosso conhecimento sobre esses dados mais específicos da disciplina de língua inglesa só foi possível por contarmos com a participação, em nossas aulas, da monitora PED do ProFIS e, eventualmente, com uma das professoras do programa. Esse fator, a nosso ver, aponta para a importância da construção conjunta e colaborativa de conhecimentos que pautava os princípios da LA710 e que marcou também a experiência de construção do OED aqui relatada.

Levando em conta esse contexto, decidimos desenvolver um OED que utilizasse uma plataforma digital síncrona, o *Edmodo*, o qual funcionaria como uma sala de aula virtual que acoplaria, além do OED por nós criado, outros objetos educacionais. A ideia em utilizar o *Edmodo* ocorreu por estarmos fazendo uso dessa plataforma em outra disciplina da graduação naquele mesmo semestre e termos notado as possibilidades que oferecia tanto ao docente quanto aos discentes. Essa possibilidade de ampliação de objetos e recursos na plataforma foi considerada um elemento importante porque refletiria a ideia da aprendizagem ser um processo situado e ativo de

construção de conhecimentos. A abertura oferecida pelo *Edmodo* poderia oferecer aos usuários a possibilidade de ir além do uso dos objetos já disponibilizados por nós, permitindo a eles editar, inserir e/ou excluir outros objetos de acordo com suas vontades e necessidades, como também trabalhar coletivamente, disponibilizando suas produções aos colegas e fazendo e/ou recebendo sugestões. A plataforma colabora, então, para a construção de um OED que seja reutilizável, de forma significativa e contextualizada, o que faz com que nossa escolha reflita a noção de agência discutida pela Pedagogia dos multiletramentos, a qual é reiterada pela ideia de que "(...) o conhecimento não é algo passível de ser assimilado e controlado, de forma verticalizada, mas sim um processo dinâmico, situado, aberto e de bases colaborativas" (ROCHA; AZZARI, 2016, p.174).

Outro ponto a ser destacado em nosso processo de construção do OED é que o uso do *Edmodo*, com as possibilidades que apresenta, nos ajudou a resolver uma das dificuldades que tínhamos inicialmente, que diz respeito à possibilidade de construir um objeto que utilize as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de forma mais inovadora, isso é, sem correr o risco de estar somente substituindo a lousa de giz pela digital, ou ainda de estar repondo antigas tecnologias por meio de novos recursos.

Tendo decidido a plataforma que utilizaríamos como sala de aula virtual, construímos um objeto educacional que pudesse auxiliar os alunos na elaboração de entrevistas, já que esse era um gênero discursivo previsto no currículo da LA093. Havíamos sido informadas pela docente responsável pela disciplina de língua inglesa do ProFIS que uma das seções do *site* a ser construído era o de entrevista com professores, ex-alunos do programa e demais pessoas que pudessem contribuir para o desenvolvimento das matérias temáticas do mesmo e, por consequência, entendemos que seria muito produtivo focalizar esse gênero ao elaborarmos nosso OED.

Assim, com base em Bakhtin (2003 [1952-53/1979] *apud* ROJO, 2003, p.12), buscamos trabalhar diferentes aspectos do gênero, focalizando sua situação de produção, estilo, formato composicional, ou seja, o que é uma entrevista, onde circula, quais os tipos de entrevista e os propósitos de cada tipo, como são compostas em termos de aspectos linguísticos etc. Dentro das questões linguístico-discursivas do gênero, optamos por abordar algumas formas de fazer perguntas em inglês, trabalhando com as *yes/ no questions* e *Wh-questions*, a fim de problematizar com os alunos as possibilidades de resposta que cada tipo de pergunta admite, já que para que se obtenha uma resposta adequada em uma entrevista, é preciso saber que pergunta fazer. Ademais, abordamos também as *indirect questions*, já que, segundo as professoras do ProFIS, essa era a dificuldade de muitos alunos. Nota-se, assim, que embora o OED apresente características que nos permita classificá-lo como algo reutilizável, ele foi também preparado considerando as especificidades e necessidades de determinada turma, já que quando se fala em letramento crítico, fala-se em práticas localizadas e contingentes e em adequação contextual (JORDÃO, 2016). Quando trabalhamos esses aspectos no OED, propusemos explicações que pudessem fundamentar o trabalho com a gramática, mas também que levassem os alunos a pensar nas perguntas, conforme descrito, no que se refere a seus impactos na situação de comunicação. Buscamos também promover reflexões sobre o contexto universitário vivenciado pelos alunos, a partir de problematizações sobre o possível entrevistado, o tema da entrevista, etc.

O OED[10] acima descrito foi produzido no *Prezi* (vide figura 1) e disponibilizado na página do *Edmodo*. Inserido nesta apresentação do *Prezi* está o vídeo[11] que construímos no *Powtoon* (figura 2), relativo às formas de fazer perguntas em inglês. Destaca-se, então, por meio dessas propostas, o uso de recursos variados para a construção de nosso objeto educacional, inclusive de diferentes plataformas e aplicativos, tais quais o *Prezi* e o *Powtoon*, o que faz com que a sala de aula virtual ofereça aos docentes e alunos a oportunidade de conhecerem e se envolverem com aplicativos diversos, podendo, inclusive, tornarem-se *autores* de futuros objetos. Esse aspecto reforça o conceito de agência no processo de construção de conhecimento, conforme já destacado.

Figura 1: OED sobre entrevistas produzido no Prezi e inserido no Edmodo




Fonte: https://prezi.com/y_xbwemaoho0/preparing-an-interview/

Figura 2: Vídeo sobre como fazer perguntas em inglês produzido no Powtoon e inserido do Edmodo




Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8TSytNuVG9Y&rel=0

Buscando, ainda, explorar a (re)construção de ideias e práticas por parte dos alunos ao longo da disciplina de língua inglesa enquanto sujeitos críticos e cidadãos, bem como a forma como se dá o processo de sua constituição identitária mediado pelas TDICs, disponibilizamos no *Edmodo* um aplicativo para criação de um fórum de discussões. Assim, os alunos poderiam compor narrativas e discussões acerca do processo de construção do *site* com o qual estavam envolvidos. Nosso OED apresenta, portanto, preocupação em possibilitar a reflexão crítica de seus usuários, além das já citadas

10 Disponível em: https://prezi.com/y_xbwemaoho0/preparing-an-interview/. Acesso em 05 jul. 2016.

11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8TSytNuVG9Y&rel=0. Acesso em 05 jul 2016.

possibilidades de reutilização do OED e do exercício de agência, proporcionadas pela natureza aberta e plural do objeto proposto.

Como dito anteriormente, a escolha do *Edmodo* como plataforma para inserção do OED por nós construído justificava-se, dentre vários motivos, pela possibilidade de acoplar outros objetos que auxiliassem os alunos na construção do *site* do ProFIS. Sendo assim, disponibilizamos também na plataforma objetos educacionais, em forma de sequências didáticas, voltados para a produção de reportagens, além de exemplos de diferentes tipos de entrevistas, bem como de jornais e/ou sites produzidos por turmas anteriores do ProFIS. Desse modo, todos esses objetos, além de dicas para o professor e demais usuários sobre o uso da plataforma, feitas em postagens, integram nosso OED, formando uma rede que pode ser continuamente ampliada e modificada, o que corrobora o entendimento de que o trabalho aqui exposto se apresenta como inacabado e reutilizável, e fundamentado pela teoria dos letramentos críticos, já que:

> Cada elemento acrescentado a essa rede torna-a distinta do que era antes e estabelece dentro da rede novas relações, modificando cada um dos outros elementos e a si mesmo nessa nova organização – uma organização estabelecida apenas momentaneamente, pois está sempre pronta para ser desestabilizada pela entrada de um outro elemento. (JORDÃO, 2016, p. 52).

A partir de tudo o que expusemos nesse breve relato, supomos ter compartilhado nosso entendimento de que a construção do OED possa ser vista como uma experiência bem sucedida, uma vez que nos proporcionou, na posição de alunas e futuras professoras, a oportunidade de refletirmos criticamente sobre práticas pedagógicas e sua relação com teorias nesse campo. Nessa mesma linha, achamos válido ressaltar o quanto foi positiva a experiência acadêmica que tivemos ao longo da disciplina. As discussões realizadas com a docente responsável, bem como com as PEDs, fizeram-nos pensar e refletir sobre o que estávamos produzindo, propiciando que também nós estivéssemos em constante reflexão crítica sobre nossa constituição identitária e agência docente. Podemos dizer que a construção desse OED ocorreu, de fato, de forma colaborativa, já que docente, monitoras e discentes trabalharam juntas, empenhando-se em criar, opinar e revisar.

Desta forma, acreditamos que, com esta disciplina eletiva, nossas habilidades e práticas docentes foram ampliadas, no que diz respeito aos estudos de língua estrangeira, aos multiletramentos e ao letramento crítico - possibilitando sempre, em meio as tantas leituras e discussões, a problematização acerca da nossa formação docente. Esperamos, portanto, que com a criação colaborativa do OED, as futuras turmas do ProFIS possam, na prática, compreender que nosso intuito fora integrar, de forma reflexiva, uma forma de aprendizagem que contemplasse a reutilização de materiais, em que eles próprios podem e devem intervir e (re)discutir o papel da língua estrangeira em seus cotidianos.

## EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O OED: PROPOSIÇÕES PRÁTICAS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

A partir de nossas experiências como docentes de Língua Inglesa no contexto educacional descrito (ProFIS), tanto na disciplina de inglês focalizada neste trabalho (LA093) quanto em outras integrantes da grade curricular do ProFIS, julgamos

pertinente revisitar o OED desenvolvido buscando avaliar, de modo também prospectivo, as possibilidades de trabalho que esse objeto proporciona e quais letramentos podem ser potencializados nesse processo de aprendizagem.

É importante salientar que pensamos tanto nas propostas práticas quanto nas bases teóricas que as amparam sob o viés da **mobilidade**, a qual em uma perspectiva socialmente situada do mundo, de discursos e da linguagem, pode ser considerada, como sugerem Bachmair e Pachler (2014), um elemento-chave para a concepção de fronteiras menos rigidamente estabelecidas[12], visando a uma ressignificação de limites que, em tese, nos separam em meio a nossas histórias, vivências e repertórios.

Com isso, acatamos os ecos da mobilidade e de tecnologias digitais na era em que vivemos e entendemos que o papel desses elementos em contextos educacionais está, em nossa visão, vinculado à ideia de letramentos críticos. Isso porque, nessa ótica, considerar as potencialidades das TDIC na sala de aula implica, também, fomentar o questionamento, reflexões, críticas, entre outros processos de levantamento de suspeitas que possam favorecer "(...) a desconstrução de normatividades, pela desestabilização, sem negligenciar o direito de cada um à igualdade de acesso a saberes socialmente valorizados" (ROCHA; AZARRI, 2016, p.163). Assim, a concepção de uma educação linguística crítica atravessada pela mobilidade está ligada à constante busca por caminhos mais justos em uma sociedade amplamente desigual e intolerante.

Ademais, concordamos com Bachmair e Pachler (2014) quando os autores se referem aos dispositivos móveis, bem como os conteúdos produzidos e difundidos por meio deles, como **recursos culturais**. Isso significa, sob nosso ponto de vista, que em um ambiente de estudo e desenvolvimento de práticas culturais como a escola e universidade, não parece fazer sentido, nessa perspectiva, desconsiderar o potencial dos dispositivos móveis e de seus recursos em um contexto em que a construção de sentidos ocorre de maneiras cada vez mais multifacetadas, principalmente nas práticas sociais e discursivas diárias nas quais nossos alunos se engajam.

Nesse sentido, defendemos que contar com o apoio das TDIC em contextos educacionais pode contribuir para a conciliação da prática social (isto é, o universo do aluno) com a prática acadêmica (aquilo que se aprende na escola / universidade) (MONTE MOR, 2012). Não obstante, entendendo processos de mobilidade e os próprios dispositivos móveis como recursos culturais, podemos vislumbrar possibilidades de ressignificação de ideias estanques e restritas de cultura (que, em muitos casos, ainda prevalecem em contextos educacionais) em vistas à abertura para um olhar mais amplo de cultura, que envolva práticas culturais além do *mainstream*, conforme já argumenta Rojo (2009; 2013).

Em meio a todos esses reposicionamentos que impactam diretamente no ensino de línguas, entendemos, junto a Bachmair e Pachler (2014, p. 55), que "a aprendizagem está em um processo de transição", o que nos leva a buscar amparo em bases teóricas e práticas que consideramos mais pertinentes para o contexto social e político de ensino-aprendizagem de línguas que vivenciamos atualmente. Portanto, conforme já pontuado, pautamo-nos nas teorias de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000;

12 Os autores entendem esse fenômeno como "boundary blurring" (BACHMAIR; PACHLER, 2014).

2015), letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e críticos (MONTE MOR, 2010; 2012), e nas problematizações acerca da relação mobilidade, tecnologia e educação linguística (BACHMAIR; PACHLER, 2014; ROCHA; AZARRI, 2016) para discutir possíveis desdobramentos práticos do OED apresentado previamente.

Para pensarmos nos encaminhamentos que apresentamos na sequência, apoiamo-nos na categorização proposta por Bachmair e Pachler (2014) a respeito de pontos-chave para o planejamento da aprendizagem móvel. Buscamos respaldo nessa teorização pois acreditamos que os pontos delineados pelos autores podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos diversos em uma língua estrangeira, estando, ao mesmo tempo, alinhados a noções de criticidade, que, como já exposto, não pode, em nossa visão, ser desvinculada do trabalho com tecnologia e mobilidade. Destacamos, portanto, 5 pontos que podem auxiliar o planejamento da aprendizagem em contextos de mobilidade e tecnologias digitais:

a. Integrar a aprendizagem informal a contextos de aprendizagem formais;
b. Criar momentos para aprendizagem situada;
c. Gerar contextos de mídia e de aprendizagem;
d. Dispositivos móveis servem como tópicos (propulsores) conversacionais;
e. Apoiar os estudantes como especialistas.

(BACHMAIR; PACHLER, 2014, p. 67)

Um primeiro olhar para a interface do *Edmodo* já nos permite perceber a noção de mobilidade mencionada inicialmente: é uma plataforma gratuita que pode ser utilizada tanto em *laptops* quanto *tablets* e telefones celulares. Basta que o usuário crie sua senha e faça seu download, caso dos dois últimos, para que tenha acesso aos materiais e realize as tarefas, sem ficar dependente de um computador na escola ou em casa para acessá-lo. Deste modo, seu uso pode ocorrer em diferentes espaços, independente da sala de aula e de acordo com a disponibilidade de horário do usuário.

Um segundo olhar nos mostra que a configuração das postagens e as possibilidades de comentários, compartilhamento e de outras formas de "interação" com as mensagens possibilita um envolvimento mais intuitivo e natural do aluno, remetendo até mesmo ao Facebook, com o qual muitos deles estão familiarizados, reforçando a relação entre a prática social e a prática acadêmica, conforme exposto anteriormente. Além disso, é importante notar que essa forma de organização do conteúdo não segue uma linearidade estática, dando a oportunidade para que os usuários visualizem as mensagens mais comentadas e que também insiram seus próprios conteúdos a qualquer momento.

Figura 3: Ilustração das formas de interatividade na plataforma Edmodo




Fonte: www.edmodo.com

Essas características tornam o ambiente propício a diálogos e discussões ancorados em linguagens diversas, resultando, portanto, em práticas conversacionais que podem favorecer o desenvolvimento de letramentos em língua inglesa, a depender, é claro, da mediação dos professores. A potencialidade dessa ferramenta poderia ser explorada em diversas situações pertinentes à sala de aula, como, por exemplo, após a exibição de um documentário ou outro tipo de vídeo. Nesse caso, um filme poderia ser selecionado de acordo com os temas abordados em sala de aula e, como oportunidade de contato com a língua inglesa fora da escola/universidade, e também visando estender o processo de construção da crítica para além da sala de aula, os alunos poderiam ser incentivados a compartilhar suas percepções acerca do vídeo por meio de postagens na plataforma. Posteriormente, os textos escritos serviriam como recurso (meta)linguístico na sala de aula, em trabalhos de correção em pares ou de aprofundamento de aspectos gramaticais que tenham se apresentado problemáticos na redação e leitura das postagens.

Esse tipo de proposta didática já foi utilizada por alguns de nós em momentos anteriores, porém em outras plataformas, como o TELEDUC. Com base nessas experiências, julgamos válido salientar que apenas o uso de uma tecnologia digital, por mais que tenha um "potencial transformador", não garante, por si só, deslocamento discursivo (BRAGA, 2010, p. 374). Isso significa que é preciso oferecer instruções claras aos estudantes e estabelecer previamente os objetivos que se deseja atingir com a proposta para evitar que os diálogos online sejam calcados somente no embate de opiniões, evidenciando posicionamentos individualizados.

Ainda assim, acreditamos que a não-linearidade do conteúdo e a fluidez da linguagem que se apresenta nessa plataforma podem contribuir para o trabalho com letramentos em LI em meio ao desenvolvimento da crítica em contextos de mobilidade e tecnologia.

Outro aspecto chave para a aprendizagem móvel destacado por Bachmair e Pachler (2014) é a criação de conteúdos e de mídia por parte dos usuários, em meio a uma situação de aprendizagem, previsto no item c. Este nos parece ser um ponto nevrálgico da educação linguística permeada pelas TDICs, pois junto aos mesmos autores, ponderamos que são poucos os conteúdos produzidos em meios de comunicação de massa que têm como público alvo usuários passivos. Nessa era de efervescência tecnológica, a construção dos conteúdos não é estritamente linear: os alunos são também autores, produtores e desenvolvedores de conteúdos, em práticas culturais cada vez mais diversas. Projetos colaborativos como a elaboração de um website bilíngue (vide o exemplo da seção anterior), vídeos com entrevistas sobre os profissionais que trabalham na área das novas tecnologias, narrativas pessoais e notícias da atualidade contados a partir de animações produzidas no Powtoon ou Movie Maker são exemplos de práticas que, primeiramente, promovem a criação de conteúdos de mídia e, consequentemente, favorecem a aprendizagem linguística da língua inglesa (escrita, oralidade, compreensão oral e leitura). Sobretudo, esta condição de produtores de conhecimentos também os permitem pensar sobre os impactos e a responsabilidade social desta função, conforme destacam Rocha e Azzari (2016).

Outro possível encaminhamento para o uso do OED é utilizá-lo como repositório de atividades antigas, já previsto anteriormente. Ao disponibilizar os vídeos produzidos pelas turmas anteriores, por exemplo, conforme já citado, os alunos poderão não somente usá-los como referência mas também se apropriarem do que já está pronto para produzir algo novo, isto é, ressignificar e problematizar a partir de seus olhares situados.

Todos esses elementos se mostram relevantes para o projeto discutido neste texto, na medida em que toda a produção realizada na plataforma parte dos próprios estudantes: são eles quem têm a possibilidade de criar e editar postagens; iniciar diálogos visando à produção do *site* para o ProFIS; criar vídeos e editá-los a partir dos vários aplicativos disponíveis[13] com base nos editorais postados pelos professores, entre muitas outras atividades. A participação do aluno na construção de sentidos neste OED é, nessa perspectiva, fundamental para o andamento do trabalho. Diferentemente de abordagens centradas no professor, não há hierarquias verticalizadas na concepção das propostas discutidas aqui; os alunos são produtores, avaliadores e, ao mesmo tempo, especialistas (remetendo ao ponto "e", mencionado por Bachmair e Pachler, 2014) do conteúdo.

Concordando com Bachmair e Pachler (2014), o desenvolvimento do letramento digital e o uso das mídias da educação favorecem o potencial agentivo. Quando enfatizamos o processo de autoria, produção e desenvolvimento de conteúdos, o uso do termo *agência* torna-se relevante para caracterizar o papel discente, uma vez que estamos indo além de uma noção de independência e autonomia. Estamos, de fato, priorizando a formação de sujeitos enquanto construtores de sentidos, "(...) engajados/descobridores ávidos, perpetuadores, redatores e editores de conhecimento (...)[14]" (KALANTZIS; COPE, 2009, s.n.) que transitam pelos mais variados contextos e, de cada um deles, apropriam-se de conhecimentos de seu interesse e os ressignificam em um processo de *redesign* (COPE; KALANTZIS, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015).

Sobre este processo, interessa-nos explorá-lo não como produções criativas ou meramente reprodutivas para uma possível avaliação semestral/bimestral. É preciso percebê-lo como uma prática transformada, rearticulada entre passado, presente e futuro e como os discentes percebem seus papeis e seu impacto enquanto autores desta prática. Para isso, o papel da metalinguagem torna-se fundamental em atividades como autoavaliação e relatos de experiência em diários online como o *Penzu* e *LiveJournal*, ou até mesmo em blogs gratuitos como o *Wordpress.com*.

Nesse sentido, a noção de agência passa a ter um caráter *discursivo*, conforme propõe Medina (2006). Ao se perceberem enquanto sujeitos autores, editores, produtores de conhecimento e engajados em seus contextos, em concordância com Kalantzis e Cope (2009), e não mais como sujeitos passivos, é improvável que este processo ocorra de forma homogênea e desprovido de tensões. A responsabilidade social de novos posicionamentos traz confrontos entre vozes de autoridade pautadas por estruturas normativas e vozes que as desestabilizam, as quais provocam inquietações, rupturas e novos entendimentos. Portanto, a agentividade discursiva dos sujeitos é este processo constante e dinâmico de re/desconstrução de si, de forma sempre dialógica com o outro, que passa a acontecer em meio à relação com as TDICs.

Ademais, essa concepção de Medina está vinculada aos espaços de ruptura/fronteira (*elsewhere*) pois é deles que se originam discursos desestabilizadores. Sob esta ótica, consideramos as aulas de língua inglesa/ProFIS como este espaço de aprendizagem situada por contar com um currículo não-engessado, sem a obrigatoriedade de adoção livros didáticos pautados por visões estruturalistas de língua e, por permitir,

13 iMove, Yakit, PicPlayPost, Lapse it são exemplos de editores de vídeo.

14 "(...) active discoverers, recorders, reporters and publishers of knowledge (...)

acima de tudo, um trabalho voltado para uma agência discursiva, aliando prática social e prática acadêmica por meio das TDICs.

Nessa linha de raciocínio, amparar as propostas práticas em atividades **situadas** (remetendo ao item b, mencionado por Bachmair e Pachler, 2014) favorece o engajamento do aprendiz com os objetos de ensino e aprendizagem, como também verificado por Kawachi (2015). De acordo com dados de sua pesquisa também conduzida com alunos do ProFIS/Unicamp, as propostas didáticas que tomavam o contexto do ProFIS como centro das discussões se mostraram mais favoráveis à negociação de sentidos, ao deslocamento discursivo e à construção de conhecimentos e letramentos em LI. A nosso ver, isso se deve à identificação do alunado com os temas discutidos, que foram, no caso da pesquisa citada (KAWACHI, 2015), questões relativas ao próprio ProFIS (como as comparações entre esses alunos e outros dentro da universidade; o preconceito enfrentado por muitos deles; a maneira como suas identidades enquanto comunidade colidem com suas identidades individuais; entre outros).

Essa contextualização é importante pois ilustra que tomar o universo dos alunos como mote para produção de conteúdos em meio ao OED apresentado pode resultar em um processo fértil para a construção da crítica e de letramentos tanto dentro quanto fora da sala de aula. Na plataforma *Edmodo*, assim como em outros recursos que podem ser agregados a ela, o ProFIS foi o pano de fundo para os conteúdos desenvolvidos, permitindo, em nossa visão, uma aprendizagem situada e motivadora aos aprendizes.

A fim de buscarmos expandir o trabalho com tecnologias digitais e ensino de inglês, poderíamos, em situações futuras (tanto na disciplina focalizada neste texto - LA093 - quanto em outras), amparar a orientação de atividades em três perspectivas diferentes: individuais, comunitárias e globais, seguindo a teorização de Monte Mor (2010)[15]. Assim, poderíamos pensar em uma sequência didática que tivesse como objetivo geral, por exemplo, problematizar movimentos estudantis presentes no contexto acadêmico -universitário (além de aspectos linguísticos diversos). Nesse caso, adaptando a sugestão prática apresentada por Bachmair e Pachler (2014), o professor poderia solicitar que os alunos tirassem algumas fotos da universidade pensando em que maneira essas imagens se relacionam com suas personalidades, afinidades e identidades. Um aluno que goste de artes e se identifique com diferentes expressões artísticas poderia fotografar exposições nos museus da Unicamp ou em alguns Institutos da universidade. Posteriormente, os alunos postariam uma imagem na plataforma escolhida (*Edmodo*, ou qualquer outra que se mostre favorável à construção não-verticalizada de conhecimento) e explicariam, por meio da legenda em inglês, o porquê de terem selecionado tal figura como representativa de sua relação individual com a universidade.

Em um âmbito comunitário, os alunos poderiam ser divididos em grupos e, então, buscariam uma (pequena) seleção de textos que ilustrassem as causas e desdobramentos

15 Resumidamente, ecoando Monte Mor (2010), essas perspectivas podem ser entendidas da seguinte forma: no âmbito **individual**, o aluno é estimulado a expressar suas percepções pessoais e, eventualmente, a compará-las com as de um colega; em um nível **comunitário**, esses posicionamentos individuais são repensados em meio aos grupos sociais aos quais os alunos pertencem, levando a reflexões sobre as relações entre percepções individuais e suas consequências para um grupo maior; em um plano **global**, o trabalho comparativo em relação a aspectos sociais, culturais e políticos é estendido a grupos sociais mais amplos, buscando relacionar as comunidades aos quais os alunos se identificam com os países, nações e culturas geralmente vistos em um plano mais amplo e, portanto, global.

políticos de movimentos estudantis na Unicamp, como a greve e paralisações. Esses textos, caso estivessem português, poderiam ser resumidos ou resenhados em inglês, e essa produção em LI seria postada em um fórum de discussões nos quais os grupos teriam a oportunidade de apresentar seus pontos de vista e debater com os colegas acerca de outras visões.

No âmbito global, a discussão anterior poderia ser estendida para os diversos movimentos estudantis que ocorrem em universidades estrangeiras. Alguns questionamentos que poderiam direcionar a pesquisa seriam: como se dá a mobilização política e social de estudantes em universidades fora do Brasil? Existe greve? Se sim, como ela ocorre e quais são suas características? Existe um centro acadêmico estudantil? Se sim, como ele se configura? Essas e muitas outras perguntas dariam aos estudantes a possibilidade de refletir, de modo comparativo, a respeito de universos teoricamente distintos, mas que podem ser analisados à luz de suas semelhanças, sempre buscando, nesse processo, vislumbrar deslocamentos e rupturas com posicionamentos extremistas, em vistas à construção de letramentos críticos na língua estrangeira, sem perder de vista a responsabilidade social que, de forma individualizada e também coletiva, assumimos diante de tudo e de todos.

A apresentação dessas comparações poderia ser feita por meio de recursos como o *Prezi* ou o *Powtoon*, já descritos anteriormente, e a discussão poderia ocorrer tanto em ambientes virtuais quanto presencialmente, oferecendo ao professor a possibilidade de se trabalhar com o desenvolvimento da oralidade ou da escrita em LI, de acordo com os níveis dos alunos e das ementas da disciplinas.

O quadro abaixo resume essas propostas e as relações com as perspectivas descritas.

| | PERSPECTIVA INDIVIDUAL | PERSPECTIVA COMUNITÁRIA | PERSPECTIVA GLOBAL |
|---|---|---|---|
| Resumo da proposta prática | alunos fotografam espaços da universidade focalizando aqueles que têm maior representatividade em suas vidas; | em grupos, alunos selecionam textos voltados à discussão sobre movimentos estudantis na universidade (Unicamp). | extensão da discussão sobre movimentos estudantis para universidades fora do Brasil e seus impactos em termos de micro e macro contextos |
| Letramentos críticos trabalhados | explicação, por meio de linguagens diversas (fotos, textos, vídeos, figuras), da relação entre identidades pessoais e as figuras escolhidas | seleção crítica de textos e reflexão acerca das direções que os argumentos parecem apontar; construção de resumo/ resenha em face desses argumentos. | construção da crítica por meio de pesquisa comparativa entre a configuração de movimentos estudantis (e seus desdobramentos) em universidades estrangeiras, a partir de uma perspectiva questionadora |
| Relação entre tecnologia e ensino de LI | trabalho com sites que priorizam a não-verticalidade e não-linearidade do conhecimento; foco na prática escrita e redação sucinta (legendas) em inglês | apresentação do resumo ou resenha em um fórum de discussões; foco em um gênero discursivo específico; prática de escrita e, possivelmente, oralidade. | apresentação da pesquisa por meio de vídeos ou outros recursos (Prezi; Powtoon; Movie Maker; etc.); prática de discussão escrita e/ou oral com foco nas produções resultantes da pesquisa, analisando criticamente posicionamentos discursivos e ideologicamente marcados nessas práticas, suas bases de sustentação e seus impactos sociais. |

Com isso, o trabalho com tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento de letramentos diversos, especialmente os críticos, quando o que se deseja é a formação de alunos ativos e engajados, como temos argumentado ao longo deste texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes visões trazidas nesse texto, em relação a uma proposta didática e a experiências no campo do ensino-aprendizagem de línguas, evidenciam a noção de que a educação linguística crítica, também em contexto universitário, norteada pelas ideias de pluralidade linguística e cultural, vinculada às novas tecnologias e permeada pelos novos letramentos, envolve um processo contínuo, ativo e complexo de reconstrução de dizeres e fazeres, bem como de ressignificação de espaços, discursos e subjetividades.

As experiências e práticas aqui relatadas e propostas nos mostram que a perspectiva educativa defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos, em articulação a outras teorizações de bases críticas e formativas, atendem positivamente à demanda atual por um processo educativo preocupado com o fortalecimento da agência e da criticidade, permitindo que o ensino-aprendizagem de línguas na atualidade revele-se um exercício analítico e ativo, voltado à participação social e à ativa (re)construção de projetos de futuros, como estabelecem Cope e Kalantzis (2000), marcadamente éticos e colaborativos.

A partir de uma onto-epistemologia de bases pluralistas e reflexivas, como a que dá embasamento às ideias discutidas, podemos também compreender que há muito a se discutir, a se pesquisar e a se (re)construir no que se refere a orientações e práticas mais abertas, simétricas e socialmente referenciadas no campo da educação linguística crítica na atualidade. As respostas às demandas, em sua ampla e complexa natureza, surgem necessariamente de práticas locais, em sua ativa relação de complementaridade e ruptura com práticas de ordem global. Essas respostas só ganham validade e vida, ou seja, sentido, a partir da visões dos participantes envolvidos, em todo o antagonismo das relações que mantêm entre si e com o mundo. Além disso, na perspectiva defendida neste artigo, é importante que práticas, sejam elas ligadas à pesquisa, à educação, ou a ambos os campos, evidenciem uma profunda preocupação com o bem estar coletivo e assumam, assim, uma responsabilidade social de cunho transformador, em direção a relações mais éticas e igualitárias. Assim sendo, percebemos que por mais que tenhamos já construído nessa direção, essa será sempre uma realidade em devir e, portanto, é o movimento que importa, com sua capacidade de evidenciar que nada é fixo ou simples e que transformações ocorrem a partir de deslocamentos e de nossa predisposição a ouvir e a mudar a nós mesmos.

# REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V.B.; FlôRES, M.L.P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, L.M.R. **et al** (Org.) **Objetos de aprendizagem** – teoria e prática. Porto Alegre: editora Evangraf, 2014, pp.12-28.

Bachmair, B.; Pachler, R. **A cultural ecological frame for mobility and learning**. Disponível em: http://www.medienpaed.com/globalassets/ medienpaed/24/bachmair_ pachler1409.pdf. Acesso em julho 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social features. London: Routledge, 2000.

____. The things you do to know. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. A pedagogy of multiliteracies: learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015, pp.1-36.

JANKS, H. Language and the design of texts. **English Teaching: Practice and Critique** December, 2005, v. 4, n. 3, pp. 97-110, 2005. Disponível em: http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2005v4n3art6.pdf

JORDÃO, C.M. No tabuleiro da professora tem...Letramento crítico? In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp.41-53.

KALANTZIS, M., COPE, B**. et al.** New learning: a charter for change in education. College of Education, University of Illinois, Champaign, IL, 2009. Disponível em: http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/kalantzis-and-cope-a-charter-for-change-in-education/. Acesso em julho 2016.

KALANTZIS, M., COPE, B. **New Learning**: elements of a science of education. Melbourne, VIC: Cambridge University Press, 2012a.

____. Literacies. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012b.

KAWACHI, G. Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2015.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J.Z.; ÁVILA, J. (Org.) **Moving critical literacies forward:** a new look at praxis across contexts. New York: Routledge, 2014.

MEDINA,J. **Speaking from elsewhere**: a new contextualist perspective on meaning, identity and discursive agency. New York: State University of New York Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiai: Paco editorial, 2011.

MONTE MOR, W. Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira-Inglês: etapas complementar e final. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

____. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de Língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp.171-190, 2012.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, n. 20, pp. 9-35, 2013.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 157-182.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

___. **A teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin e os Multiletramentos**. 2012 Disponível em: https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf. Acesso em julho 2016.

___. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R.H. R. (Org.) **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, pp. 13-36, 2013.

SELWYN, N. **Education and Technology** - key issues and debates. New York,: Continuum, 2011.

_____. **Education in a digital world** - global perspectives on technology and education. New York: Routledge, 2013.

_____. **Distrusting educational technology** - critical questions for changing times. New York: Routledge, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, pp. 60-93, 1996.