

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HELLEN BOTON GANDIN**

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA QUALIFICAÇÃO LEITORA EM  
LÍNGUA INGLESA: VIVÊNCIAS DIGITAIS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO  
MÉDIO**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

**HELLEN BOTON GANDIN**

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA QUALIFICAÇÃO LEITORA EM  
LÍNGUA INGLESA: VIVÊNCIAS DIGITAIS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto.

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

**HELLEN BOTON GANDIN**

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA QUALIFICAÇÃO LEITORA EM  
LÍNGUA INGLESA: VIVÊNCIAS DIGITAIS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto (Orientadora)**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

**Profa. Dra. Elena Maria Mallmann**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

---

**Profa. Dra. Kátia de Oliveira**

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

---

**Profa. Dra. Luana Teixeira Porto**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

## AGRADECIMENTOS

Cada conquista testemunha a presença de muitas mãos, rostos, gestos e sentimentos. Ao olhar para a minha caminhada durante o Curso de Mestrado em Educação é evidente a importância que teve cada amigo, professor, colega e familiar para que eu pudesse chegar aqui, no final desta jornada, diferente da estudante que ingressou no curso há dois anos. Expressar a minha gratidão em palavras é meio para rememorar os momentos de alegria, de descobertas e de incertezas que foram fundamentais para a concretização de mais um sonho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser esperança, luz e exemplo em meu caminho. Ele que sempre esteve no meu lado, apontando as direções e colocando as pessoas certas ao meu redor.

Aos meus pais, Jaime e Edilene, que me ensinaram tudo o que eu sei sobre amor, respeito e responsabilidade e que me incentivaram a acreditar que o caminho dos estudos sempre vale a pena. O quanto eu amo vocês, é inexplicável!

À minha irmã Lara que coloriu a minha vida, mostrando outras perspectivas de ver o mundo e à minha querida nona Lourdes, com a qual tenho o privilégio de aprender todos os dias com sua força e fé. Sigamos juntas, sempre, com muito amor.

Ao meu companheiro de vida e de sonhos, Jackson, aquele que sempre acreditou na minha capacidade, que trouxe novos versos a poesia de minha vida e que nunca soltou a minha mão nos momentos de incerteza. Amo você!

Aos amigos que o Mestrado me presenteou e aos que já são constantes em minha vida. Obrigada pelo companheirismo, pelos diálogos descontraídos e de consolo e, sobretudo, de encorajamento para continuar.

À professora doutora Ana Paula Teixeira Porto, minha querida e brilhante orientadora, agradeço por acreditar em mim desde a graduação em Letras e por me impulsionar a ir além, sempre! Seu exemplo de responsabilidade, ética, empatia e criatividade deixou marca em meu coração e, por isso e tantos outros motivos, sempre será minha inspiração.

Agradeço também aos demais professores do PPGEDU, por todos os ensinamentos e experiências valiosas que ampliaram meus horizontes acerca do campo educativo.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, Profa. Dra. Elena Maria Mallmann, Profa. Dra. Kátia de Oliveira e Profa. Dra. Luana Teixeira Porto por contribuírem na qualificação de minha pesquisa através da leitura atenta, dos apontamentos e sugestões. Todas foram essenciais e continuarão sendo referências em minha vida acadêmica.

Agradeço, por fim, à URI, minha segunda casa, por ter me acolhido e transformado minha vida por meio da pesquisa e do acesso ao ensino de qualidade; e à CAPES pela concessão da bolsa de estudos que permitiu a concretização da pesquisa.

A todos(as), meu muito obrigada!

*Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.*

(Pierre Lévy)

## RESUMO

Os Recursos Educacionais Abertos – REA, relacionam-se diretamente ao movimento de educação aberta na medida em que objetivam, através de licenças e práticas abertas, a democratização do acesso à educação de qualidade por meio do compartilhamento, apropriação e criação de recursos com fins pedagógicos de forma colaborativa. Tais recursos possibilitam importantes e positivas transformações ao ensino, sobretudo, na era digital, pois ampliam as formas de acesso a materiais diversos, oportunizam a personalização de recursos pedagógicos conforme os diferentes contextos de ensino e aprendizagem, impulsionam práticas colaborativas entre professores e estudantes, possibilitando, assim, novas práticas educativas que qualificam a formação do estudante. A partir de tais considerações, essa pesquisa objetivou discutir a construção de Recursos Educacionais Abertos – REA para a qualificação de práticas leitoras em Língua Inglesa no Ensino Médio, considerando a promoção de experiências pautadas na perspectiva intercultural e na vivência digital, a fim de elaborar um referencial norteador para a produção de REA como meio de auxiliar a autoria de tais recursos por professores de língua inglesa. Para atender as propostas investigativas, o percurso metodológico é pautado na pesquisa bibliográfica que contemplou, como fontes de leitura e de embasamento teórico-crítico, autores como: Lévy (1999), Leffa (2002), Santos (2009), Santaella (2007), Fleuri (2001), Amiel (2012), assim como os principais documentos que norteiam a educação básica do país e demais materiais publicados pela UNESCO. A dissertação organiza-se em três capítulos que abarcam reflexões a respeito do ensino de língua inglesa na etapa formativa do ensino médio, as contribuições dos Recursos Educacionais Abertos quando associados a esse contexto e, ainda, as potencialidades e possibilidades da perspectiva intercultural às práticas de leitura em língua inglesa. As abordagens temáticas subsidiaram a elaboração do referencial norteador para a produção de REA, organizado em forma de tutorial de nível prático, para auxiliar a autoria de professores que atuam na educação básica e que necessitam de novas perspectivas para trabalhar a leitura em língua inglesa em uma perspectiva intercultural com exploração de tecnologias digitais. O referencial elaborado destaca o potencial transformador dos REA em práticas de formação leitora em língua inglesa, pois além de ampliarem os horizontes de leitura a partir de suportes digitais e de novos caminhos interpretativos, possibilitam a criação personalizada de materiais, permitindo a associação da abordagem intercultural. Portanto, em tempos em que a intolerância e o etnocentrismo ganham mais espaço, práticas leitoras que promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural que permeia a língua inglesa no mundo tornam-se cada vez mais necessárias.

**Palavras-chave:** Autoria de REA. Ensino de Língua Inglesa. Interculturalidade. Vivências digitais.

## ABSTRACT

Open Educational Resources – OER, are directly related to the open education movement insofar as they aim, through licenses and open practices, to democratize access to quality education through sharing, appropriation and creation of resources for pedagogical purposes in a collaborative way. Such resources enable important and positive transformations to teaching, especially in the digital age, as they expand the ways of accessing diverse materials, provide opportunities for the personalization of pedagogical resources according to the different teaching and learning contexts, promote collaborative practices between teachers and students, enabling, thus, new educational practices that qualify student training. From these considerations, this research aimed to discuss the construction of Open Educational Resources - OER for the qualification of reading practices in English in High School, considering the promotion of experiences based on the intercultural perspective and digital experience, in order to elaborate a guiding reference for the production of OER, as a means of assisting the authorship of such resources by English language teachers. To meet the investigative proposals, the methodological course is based on bibliographic research that contemplated, as sources of reading and theoretical-critical basis, authors such as: Lévy (1999), Leffa (2002), Santos (2009), Santaella (2007), Fleuri (2001), Amiel (2012), as well as the main documents that guide basic education in the country and other materials published by UNESCO. The master's dissertation is organized into three chapters that cover reflections on the teaching of English in the formative stage of high school, the contributions of Open Educational Resources when associated with this context and, also, the potential and possibilities of the intercultural perspective to the practices of reading in English. The thematic approaches supported the elaboration of the guiding reference for the production of OER, organized in the form of a practical level tutorial, to help the authorship of teachers who work in basic education and who need new perspectives to work on reading in English in an intercultural perspective with the use of digital technologies. The guiding reference elaborated highlights the transforming potential of OER in reading training practices in English, as in addition to expanding reading horizons from digital supports and new interpretive paths, they enable the personalized creation of materials, allowing the association of the intercultural approach. Therefore, in times when intolerance and ethnocentrism gain more space, reading practices that promote the recognition and appreciation of the cultural diversity that permeates the English language in the world are increasingly necessary.

**Keywords:** OER authorship. English Language Teaching. Interculturality. Digital experiences.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Particularidades do ciberespaço no campo educativo.....	33
Figura 2 – Potencialidades da apropriação crítica de tecnologias digitais para o ensino de línguas.....	37
Figura 3 – Diferenças entre monoculturalismo e multiculturalismo.....	47
Figura 4 – Diferenças entre transculturalidade e interculturalidade.....	50
Figura 5 – Desafios e perspectivas didáticas para o desenvolvimento da Competência Intercultural.....	54
Figura 6 – Liberdades de utilização dos REA.....	69
Figura 7 – Princípios do conceito de REA.....	74
Figura 8 – Processo de leitura em LI.....	85
Figura 9 – Leitura em Língua Inglesa: conceituações e vieses importantes.....	90
Figura 10 – Contribuições dos REA para o processo de ensino-aprendizagem de LI.....	91
Figura 11 – Possibilidades de exploração de REA na promoção de leitura de LI.....	94
Figura 12 – Licença CC BY.....	98
Figura 13. Ciclo de produção de REA.....	104
Figura 14 – Licenciamento Creative Commons.....	112
Figura 15 – Metadados opcionais para licenciamento Creative Commons.....	113
Figura 16 – Opções de ícones para licenciamento Creative Commons.....	114
Figura 17 - Aspectos de produção de REA digital com foco na leitura em LI.....	122
Quadro 1 – Combinações das licenças e os tipos de aberturas.....	76
Quadro 2 – Formatos e softwares para a criação de REA.....	108
Quadro 3 – Repositórios online para publicação de REA.....	116

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

EM – Ensino Médio.

REA – Recursos Educacionais Abertos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LI – Língua Inglesa

CC – Creative Commons

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LEM – Língua Estrangeira Moderna

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

EAD – Educação a Distância

OER — Open Educational Resources

FTP – Fluência Tecnológico-Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

HTML - Hyper Text Markup Language

PDF - Portable Document Format

XML - Xtensible Markup Language

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PERSPECTIVA INTERCULTURAL .....</b>	<b>21</b>
1.1 Ensino de língua inglesa no ensino médio: perspectivas atuais.....	21
1.2 Ensino de língua inglesa e aporte tecnológico digital .....	28
1.3 Interculturalidade no ensino de língua inglesa .....	42
<b>2 EDUCAÇÃO ABERTA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS .....</b>	<b>58</b>
2.1 Educação aberta.....	58
2.2 Recursos educacionais abertos: definição, particularidades e potencialidades .....	66
<b>3 A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>80</b>
3.1 Leitura em Língua Inglesa .....	80
3.2 Possibilidades de Recursos Educacionais Abertos na promoção da leitura em língua inglesa .....	91
3.2.1 Desenvolvimento de competências e habilidades com exploração de Recursos Educacionais Abertos no ensino médio .....	97
<b>3.3 Referencial norteador para a construção de Recursos Educacionais Abertos com foco na leitura em língua inglesa .....</b>	<b>102</b>
3.3.1 Pressupostos essenciais docentes .....	104
3.3.2 Planejamento .....	105
3.3.3 Desenvolvimento.....	107
3.3.4 Exploração .....	114
3.3.5 Depósito .....	115
3.3.6 Publicação/Compartilhamento.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

As tecnologias, ao longo dos anos, possibilitaram importantes avanços nas mais diversas áreas de atuação humana. Atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, as práticas educativas também visualizam novos horizontes, uma vez que se ampliam as possibilidades de acesso a informações e de comunicação humana. O contato com artefatos digitais modernos que alteraram atividades cotidianas deixa claro, no ramo educativo, que a ação e a criticidade humana são indispensáveis para transformar ferramentas em potenciais auxiliares no processo de aprendizado.

Ao considerar a digitalização das tecnologias como parte de um momento histórico (RIBEIRO, 2011), compreende-se que elas necessitam compor as práticas atuais de ensino de línguas, a fim de aproximar de forma coerente as vivências escolares com as práticas sociais contemporâneas. A apropriação de tecnologias digitais em práticas pedagógicas no contexto mundial de globalização possibilita um novo horizonte ao ensino de línguas, tendo em vista que, além de auxiliar no desenvolvimento de importantes habilidades linguísticas e comunicativas, facilita o contato, através dos dispositivos móveis, com situações reais do uso da língua a partir do diálogo com falantes do idioma. Em tais relações comunicativas, o ensino de língua inglesa a abordagem crítica de tecnologias aponta caminhos para o reconhecimento da cultura do Outro, a partir do olhar sensível, crítico e solidário à diversidade linguística, cultural e social existente.

Contudo, para isso é necessário pensar a respeito da apropriação crítica dos recursos tecnológicos. Scheifer e Rego (2020, p. 113) destacam a ideia de que “é preciso pensar a tecnologia no campo educacional para além da ideia de algo que simplesmente possuímos e acessamos para pensá-la como um dispositivo ou um artefato complexo capaz de engendrar a produção de subjetividades”. O repensar sobre o fundamento das tecnologias assim como as suas possibilidades torna-se cada vez mais necessário, uma vez que as ferramentas digitais podem ser consideradas artefatos culturais do século XXI, principalmente pela irreversibilidade de sua exploração nas mais variadas áreas de conhecimento humano.

Dessa forma, a escola, como instituição que compõe a sociedade, precisa estar constantemente em transformação para acompanhar os movimentos que emergem a partir das evoluções sociais. Repensar a apropriação dos artefatos

digitais, na perspectiva de que eles não são apenas ferramentas de manuseio para entretenimento, mas também provocam transformações na área educativa é uma prática urgente que deve ser efetivada no espaço educativo, como também nas esferas sociais. A estimulação do raciocínio, desenvolvimento de subjetividade e a comunicação são algumas das práticas ressignificadas pelas tecnologias, tendo em vista as novas formas de tratamento, leitura e manuseio que são necessários para interagir ativamente com os novos artefatos digitais, uma vez que estes recursos se distanciam dos convencionais que até então mediavam as práticas pedagógicas.

Fava (2014, p. 69) reafirma essa perspectiva na medida em que apresenta novos rumos ao processo de aprendizagem, que possibilita ao aluno, através do contato com recursos interativos, uma maior autonomia na construção de seu conhecimento:

Cada vez mais, as mídias passivas e tradicionais serão substituídas por mídias participativas e interativas. A convergência mediática forçará uma transformação cultural à medida que os estudantes sejam incentivados a procurar novas informações, fazer conexões para buscar conteúdos esparsos, soltos, dispersos.

Nessa perspectiva, a presença das tecnologias digitais no campo educativo propicia o contato com novas formas de leitura, interpretação e manuseio de diferentes suportes de leitura, como também modifica os contextos de aprendizagem, que são facilitados pelos múltiplos meios de propagação e acesso a materiais na rede. Com a possibilidade de manuseio de aparelhos digitais móveis com acesso à internet, os estudantes podem navegar em diferentes plataformas e sites educativos, que possibilitam o contato com textos de diferentes idiomas, materiais audiovisuais, livros, atividades interativas, conexão síncrona com nativos, isto é, vivências educativas por meio de recursos educacionais digitais que contribuem para a construção de conhecimento, em que o acesso não se limita somente no espaço escolar.

Desta forma, as reflexões que irão fundamentar esta pesquisa partem do pressuposto de que atualmente existem inúmeros recursos digitais disponíveis de forma aberta ao público que possibilitam o aprimoramento da leitura em língua inglesa, assim como a aproximação do estudante com realidades do uso do idioma que está sendo aprendido e também uma formação ampla, através do diálogo intercultural entre diferentes culturas, contextos sociais e históricos. Por outro lado,

tais recursos também se tornam bons aliados para a qualificação da prática docente, isso porque, segundo Fava (2014, p. 70) “a tecnologia de informação e comunicação não modifica o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos”, e, considerando essa perspectiva, novos recursos e abordagens podem contribuir para a concretização de práticas de ensino e aprendizagem associadas à realidade conectada em que se vive.

A busca pela coerência do ensino com a realidade tecnológica e digital é necessária principalmente ao considerar o papel da escola para a formação humana no mundo digital, global e interativo e também o novo perfil de estudante e de leitor que transita no espaço escolar. Fava (2014, p. 65) alerta que atualmente, “os jovens são melhores em termos da capacidade de ler imagens visuais como representações do espaço tridimensional; capacidade de criar mapas mentais; focar várias coisas ao mesmo tempo, responder rapidamente a estímulos inesperados”. Por outro lado, o modelo de escola tradicional que ainda permeia muitos contextos educativos atuais, objetiva a prática de memorização de informações e repetição de conteúdos. A partir disso, observa-se que há a possibilidade de construção de espaços dialógicos capazes de articular os saberes tradicionalmente trabalhados na escola, a partir de novos horizontes metodológicos condizentes com a realidade tecnológica e conectada em que se vive atualmente, com as habilidades que os estudantes possuem.

Diante disso, essa pesquisa aborda, de forma reflexiva e crítica, a construção autoral de Recursos Educacionais Abertos no contexto de ensino de língua inglesa e as potencialidades destes para a consolidação dos aspectos citados, no que tange à oferta de um ensino atrelado a realidade conectada em que se vive, a partir de novas metodologias e recursos didáticos; que facilite o acesso a diferentes culturas e demais falantes do idioma; e que oportunize práticas de leitura plurais que contribuam para o aprimoramento desta habilidade em língua inglesa, através dos novos suportes e gêneros digitais. Seja na modalidade presencial ou online de ensino, a usabilidade desses recursos apresenta-se ainda como uma potencial forma de proporcionar o acesso a materiais didáticos diversos a estudantes e professores. Ainda, oferece o contato com práticas que oportunizam experiências desafiadoras e de estímulo à criatividade a partir de atividades de criação, remixagem, combinação, colaboração, compartilhamento de recursos didáticos, e,

sobretudo, o conhecimento de como navegar nas redes móveis de forma ética e responsável sem infringir a autoria de materiais que estejam disponíveis.

Os Recursos Educacionais Abertos, também conhecidos pela sigla REA, são materiais que podem ser explorados a partir de uma finalidade pedagógica e que estão disponíveis de forma aberta, ou seja, em domínio público ou sob licença aberta, pois assim práticas de apropriação serão permitidas. Em sua maioria, os REA estão disponíveis em repositórios digitais e, através do licenciamento aberto, possibilitam práticas de apropriação, adaptação e reuso, práticas essas que oferecem ao docente maior flexibilidade e autonomia para o planejamento personalizado<sup>1</sup> e para a seleção de recursos conforme a proposta pedagógica desejada. Uma das potencialidades a ser destacada no contexto educativo proposta pelo movimento REA é a mudança de paradigma a respeito da exploração de recursos didáticos, nos quais vislumbra-se a possibilidade de os professores deixarem de ser apenas consumidores de materiais prontos e distribuídos em massa para tornarem-se também autores de seus próprios recursos.

Disponíveis no formato impresso ou digital, inúmeros materiais podem ser REA, como, por exemplo, imagens, vídeos, livros didáticos, materiais de cursos, infográficos, entre outros. Contudo, para melhor esclarecer aspectos dessa pesquisa, serão consideradas, de forma privilegiada neste trabalho, reflexões apenas sobre os REA produzidos e compartilhados no formato digital. Isso se deve ao fato de que, considerando que os REA podem ser editados, atualizados, remixados e novamente compartilhados para que mais pessoas possam se beneficiar do recurso, o formato digital facilita a realização de tais práticas que são características destes recursos. Leffa (2016) contribui nesta perspectiva na medida em que afirma que os REA, para serem utilizados pelo aluno, precisam ser expostos em algum suporte, seja o papel ou a tela de algum dispositivo digital, mas entre esses dois suportes, o digital se destaca pela acessibilidade, principalmente de recursos móveis como *smartphones*.

A partir da delimitação do suporte e da compreensão de que o formato digital potencializa o compartilhamento e a troca de saberes, pontua-se outro aspecto da pesquisa e que se relaciona à exploração de REA que é a formação leitora em

---

<sup>1</sup> A palavra personalização é compreendida ao longo do texto na perspectiva de (co)autoria de REA tanto na elaboração, como na remixagem ou adaptação do recurso. Nesse sentido, considera como elementos de personalização: diferentes contextos de ensino e aprendizagem, enfoques temáticos, objetivos de ensino; identidade e estilo do docente; perfil dos estudantes.

língua inglesa no ensino médio. Visualiza-se a possibilidade de aprimoramento leitor através de recursos educacionais digitais que permitam a personalização do ensino de acordo com a realidade global conectada, caracterizada pela instantaneidade e pela multimodalidade, buscando ainda atender às demandas e dificuldades de ensino de cada contexto educativo. Neste viés, a pesquisa considera ainda a importância da perspectiva intercultural atrelada ao ensino de línguas, em que a língua seja apresentada de forma contextualizada, e que objetive o acesso ao conhecimento, assim como o diálogo e a reflexão diante das diferenças culturais, as organizações, vivências sociais e os diferentes percursos históricos que cada país possui.

O enfoque intercultural no ensino de línguas propõe um olhar sensível às relações existentes entre os falantes do idioma, compreendendo as diferenças e as semelhanças como forma de estabelecer experiências construtivas e solidárias para o combate aos contextos de desvalorização, preconceito e opressão. Desta forma, este trabalho destaca a necessidade de proporcionar um ensino de língua inglesa para além da compreensão de aspectos gramaticais, pois, a partir da abordagem intercultural, que se solidifica no diálogo ativo entre diferentes culturas, o estudante expande a sua visão de mundo e reaviva os valores de empatia, solidariedade e respeito diante de outras realidades. Aspectos esses que necessitam ser reconfigurados para que seja possível uma formação coerente com a realidade atual, que cada vez mais necessita de leitores críticos, diálogos humanos sensíveis e empáticos, conhecimentos interculturais e, sobretudo, a valorização e respeito à diversidade.

Portanto, a pesquisa pretende, como objetivo geral, discutir a construção de Recursos Educacionais Abertos – REA para a qualificação de práticas leitoras em Língua Inglesa no Ensino Médio, considerando a promoção de experiências pautadas na perspectiva intercultural e na vivência digital, a fim de elaborar um referencial norteador para a produção de REA, como meio de auxiliar a autoria de tais recursos por professores de língua inglesa. Dessa forma, destaca-se que o foco deste trabalho está centrado na ação docente, no que tange ao processo de formação leitora em língua inglesa, a partir da autoria de REA.

Enquanto objetivos específicos que norteiam esta dissertação estão: a) refletir sobre o ensino de língua inglesa na etapa formativa do ensino médio, a fim de apontar contribuições das tecnologias digitais quando associadas a esse contexto de



ensino-aprendizagem de línguas; b) contemplar uma discussão sobre a perspectiva intercultural, como meio para compreender as suas potencialidades e possibilidades de desdobramento quando atrelada às práticas de leitura em língua inglesa em contexto da cibercultura; c) compreender definições, características e particularidades apresentadas pelos fundamentos da educação aberta e dos Recursos Educacionais Abertos; d) identificar potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos para a promoção de leitura em língua inglesa no ensino médio, a fim de apresentar a língua – enquanto objetivo de ensino e aprendizagem - em uma perspectiva intercultural; e) elaborar um referencial norteador para a produção de REA, que objetive o aprimoramento da leitura em língua inglesa, pautando-se na perspectiva intercultural e no contato crítico com tecnologias digitais, como meio de auxiliar a autoria de tais recursos por professores de língua inglesa.

Justifica-se o enfoque desta pesquisa a partir de contribuições que transitam na esfera científica, social e profissional. Inicia-se, portanto, expondo a abordagem temática dos Recursos Educacionais Abertos, que vêm ganhando maior visibilidade no que tange às pesquisas científicas, devido ao seu potencial transformador diante das práticas de ensino e aprendizagem. Por conta disso, são recursos que merecem maior aprofundamento teórico-crítico, como forma de ampliar os conhecimentos a respeito da temática e, assim, contribuir para a criação e qualificação de REA, sobretudo daqueles com foco no aprimoramento leitor em língua inglesa. A pesquisa oferece contribuições no sentido de dialogar com os demais trabalhos que abordam a temática dos REA, possibilitando assim a expansão teórica das discussões, como também a construção de diferentes enfoques investigativos que podem ir além da associação à formação leitora em língua inglesa, por exemplo.

Contudo, a partir de uma busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período do dia 22 a 29 de junho de 2021<sup>2</sup>, destacou-se que dentre todos os trabalhos encontrados, apenas vinte e uma pesquisas associam-se de alguma forma com a proposta de investigação desse projeto, mas nenhuma aborda a criação de Recursos Educacionais Abertos como forma de qualificar a prática leitora em Língua Inglesa no Ensino Médio, a partir da perspectiva intercultural e da

---

<sup>2</sup> A pesquisa objetivou a investigação de lacunas que necessitam de exploração científica mais aprofundada no que diz respeito à temática investigativa e à quantidade de produções. As temáticas exploradas e combinadas entre si no catálogo foram: REA; interculturalidade e língua inglesa; e leitura em língua inglesa e Ensino Médio.

vivência digital. Este é um indicador que reitera a importância da pesquisa por conta do seu teor inédito, de forma a sinalizar seu enfoque singular e interessante para ampliação da discussão acerca dos REA especificamente para leitura em Língua Inglesa no sentido ora proposto.

Considerando as particularidades temáticas desta pesquisa, destaca-se que as reflexões propostas podem auxiliar na construção de novos horizontes ao ensino de língua inglesa na atualidade, principalmente na perspectiva de exploração de recursos didáticos interativos e que ofereçam maior alcance a diálogos interculturais e experiências plurais de uso da língua e atividades centradas na competência leitora. Ao mesmo tempo, propõe considerações sobre a autoria, compartilhamento e a produção colaborativa de materiais didáticos, como forma de romper a barreira da individualidade na produção de recursos pedagógicos e, a partir disso, instituir uma organização colaborativa que favoreça a multiplicação das ideias, dos conhecimentos e das culturas.

A proposta de elaboração de um referencial norteador para a produção de REA reafirma as possibilidades que esses recursos oferecem a partir da oportunidade das práticas de autoria e de reuso e, sobretudo, atua como meio para empoderar professores para incorporar tais vivências em suas práticas docentes. Nessa perspectiva, contribui também para construção de novos campos de planejamento didático para o professor de língua inglesa na era da cibercultura e da globalização, uma vez que o professor pode: a) ampliar a gama de recursos pedagógicos em suas práticas de ensino, não se limitando somente na utilização de materiais impressos, como livros didáticos convencionais; b) ter a liberdade de produzir atividades e adequá-las conforme suas demandas de uma forma eficiente e rápida, utilizando recursos que já compõem as vivências diárias dos estudantes; c) reutilizar recursos já disponíveis em repositórios, sem que haja a necessidade de criar novamente outro material desde o seu princípio.

À vista disso, o processo de autoria de recursos também é ponte ao reconhecimento e mobilização a práticas abertas na educação, fomentando práticas colaborativas, novas formas de acesso, e a qualificação do ensino. Amiel (2012, p. 26) contribui afirmando que

A abertura implica em fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência, como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada. O ciclo de produção de recursos educacionais abertos é uma porta

de entrada e um convite para essas atividades, e servirá de exemplo para outras.

Para tender a proposta investigativa, a metodologia selecionada quanto à natureza do estudo, compreende a pesquisa básica, que “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências básicas” (GIL, 2002, p. 42). Dessa forma, considerando que, dentre os objetivos, pretende-se discutir a construção de REA para a qualificação de práticas leitoras em Língua Inglesa no Ensino Médio, a pesquisa básica auxiliará na concretização de tais aspectos, pois evidencia a pretensão de não aplicação das reflexões em estudo.

Quanto aos objetivos, a investigação está alicerçada a pesquisa do tipo analítica, que, segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 37), caracteriza-se por “envolver o estudo e a avaliação, em profundidade, das informações disponíveis na tentativa de explicar fenômenos complexos”. Portanto, a abrangência vai além de um estudo descritivo e exploratório, já que prioriza um enfoque mais analítico nas discussões propostas.

No que tange aos procedimentos, a investigação baseia-se em pesquisa bibliográfica. De forma detalhada, são usados, como fontes de leitura a respeito do ensino de língua inglesa no ensino médio, os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996); a Base Nacional Comum Curricular (2018); a Matriz de Referência do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (2009); e por fim, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Sobre o ensino de língua inglesa e o aporte tecnológico digital a discussão será realizada a partir de autores como Lévy (1999); Moran (2000-2012); Quintela (2018); Fava (2014); Aragão e Jesus (2017); Motta-Roth (2006); Kawachi (2015) e Leffa (2002-2012). A respeito da abordagem intercultural no ensino de língua inglesa autores como: Candau (2011); Leffa (2006-2002); Freire (1981-1992); Kramsch (2013); Fleuri (2001); Motta-Roth (2006); Sercu (2002); Welsch (1999); Nanni (1998) e declaração publicada pela UNESCO (1978).

No segundo capítulo são explanadas as temáticas de educação aberta e Recursos Educacionais Abertos. Para um aprofundamento teórico-crítico os autores Santos (2009-2012); Santarosa, Conforto e Schneidder (2013); Amiel (2012); Leffa (2016) e Mallmann e Mazzardo (2020) irão compor o diálogo sobre educação aberta, juntamente com informações obtidas no *Curso de Formação Inicial em REA* (2021).

Na sequência, sobre os REA, autores como: Leffa (2016); Mallmann e Mazzardo (2020); Wiley (2014); Santos (2009); Müller (2012); Litto (2009); Zanin (2017); Pacheco, Yoshizawa e Camas (2017); Rossini e Gonzalez (2012) e ainda documentos como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e declarações advindas da UNESCO (2012-2015-2019).

Por fim, no último capítulo, o tema leitura em língua inglesa tem como fundamentação teórica autores como: Silva, Gandin e Porto (2021); Santaella (2013-2007); Souza *et al* (2005) e documentos como a BNCC (2018) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). A respeito das possibilidades de REA na promoção da leitura e a construção de REA com foco na língua inglesa destacam-se Wiley (2007); Silva, Gandin e Porto (2021); Mallmann e Mazzardo (2020); Furniel, Mendonça e Silva (2019a-2019b) e a BNCC (2018).

Por fim, quanto ao percurso metodológico, a pesquisa centra a sua abordagem em uma análise qualitativa, que segundo André e Gatti (2014, p. 03) “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores são intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. A pesquisa de cunho qualitativo auxilia de forma significativa no alcance dos objetivos propostos porque envolverá a obtenção de dados descritivos, enfatizará mais o processo do que o produto e a partir de questionamentos feitos pelo pesquisador e seus conhecimentos e leituras é que o conhecimento será construído e novas evidências serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

É importante ressaltar que este trabalho está centrado na Linha de Pesquisa “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, uma vez que investiga a tecnologia como ferramenta e artefato cultural que se destaca pelas possibilidades de aproveitamento e de intervenção didática em práticas de ensino de língua, bem como de aprimoramento leitor em língua inglesa. Com isso, tem-se abertura para associar as práticas educativas com as especificidades do contexto contemporâneo, o que garante a excelência e o comprometimento com as ações formativas na educação básica tanto nas práticas locais como também no aprofundamento e o compartilhamento dos resultados da pesquisa para outros educadores e pesquisadores interessados na temática.

Para atender às propostas investigativas e os objetivos traçados, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro serão discutidos aspectos relacionados ao ensino de língua inglesa no ensino médio, considerando a exploração de tecnologias digitais e a abordagem da perspectiva intercultural no ensino de línguas. Já o segundo capítulo, abordará a temática da educação aberta e ainda as definições, particularidades e potencialidades dos Recursos Educacionais abertos. Por fim, o terceiro capítulo contemplará reflexões a respeito da prática de construção de REA com foco na leitura em língua inglesa e, como meio para auxiliar a criação de tais recursos por professores de língua inglesa, apresentará um referencial norteador para a produção de REA, evidenciando a presença de tecnologias digitais e o enfoque à interculturalidade no ensino de línguas.

Por fim, acrescenta-se que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa em Nível Superior – CAPES, a partir da Bolsa PROSUC/CAPES modalidade II.

## **1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Nesse primeiro capítulo, como forma de melhor compreender o contexto investigativo, serão apresentados aspectos teóricos a respeito das seguintes temáticas: o ensino de língua inglesa no ensino médio, as tecnologias digitais como um campo que apresenta transformações e possibilidades para esse processo de ensino, bem como a abordagem intercultural, que também pode ser associada a esse contexto de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo, no contexto atual da globalização e do diálogo constante entre países.

### **1.1 Ensino de língua inglesa no ensino médio: perspectivas atuais**

Assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 26 no parágrafo 5º, o ensino de língua inglesa na educação básica é inserido no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, e se expande até o ensino médio seguindo as orientações do documento que prevê, no art. 35-A no parágrafo 4º, na seção do ensino médio:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996)

Dessa forma, observa-se que a lei brasileira privilegia o ensino de língua inglesa, declarando obrigatório o seu estudo, em comparação com as outras línguas estrangeiras, que passam a ser de carácter optativo nas escolas. A oferta do ensino de língua inglesa na educação básica, considerando a etapa formativa do ensino médio em que a pesquisa possui enfoque, contribui para uma formação humana pautada na reflexão crítica acerca do processo comunicativo multifacetado e intercultural da atualidade, bem como possibilita o contato com questões relacionadas à cultura mundial, globalização, função social e política de uma língua.

Todas essas questões importantes a serem discutidas quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa vão ao encontro da proposta de ensino apresentada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da etapa do ensino médio publicada em 2018. Contudo, os aspectos abordados na seção do ensino médio, em grande

parte, reafirmam o que já foi exposto na seção do ensino fundamental – anos finais. Desta forma, para um maior aprofundamento e compreensão dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, serão explanados alguns fatores que demarcam o campo formativo do ensino fundamental, mas que como já destacado, permanece até a etapa do ensino médio.

A língua inglesa está apresentada no documento dentro das propostas da área de Linguagens e suas Tecnologias e, assim como nas demais áreas, nela estão organizadas e definidas as competências e habilidades a serem desenvolvidas e aprimoradas no contexto de aprendizagem do idioma e ao longo da respectiva etapa formativa. De maneira mais ampla, o documento aponta a língua inglesa como uma forma de ampliar a participação dos estudantes no contexto social atual, em que o processo de globalização e digitalização das ações diminui cada vez mais as fronteiras territoriais e de comunicação, isso porque

o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

Nessa perspectiva, a língua inglesa possui caráter formativo que exprime concepções para além da dimensão pedagógica, nas quais associam-se aspectos ligados à política do país, possibilitando ao estudante a reflexão sobre as relações existentes entre a língua, a cultura e o território, tendo em vista que os falantes de inglês não se encontram somente no país em que a língua inglesa é oficial, pois esta é uma língua falada mundialmente. Diante disso, o documento apresenta pelo menos três implicações importantes para o currículo de ensino de língua inglesa. A primeira implicação é o reconhecimento da língua inglesa como uma língua franca, o que expõe a complexidade e o âmbito de expansão do idioma e as consequências desse processo nas práticas de ensino:

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241)

A partir do reconhecimento da diversidade linguística e cultural existente nas práticas de comunicação em língua inglesa, observa-se que a educação intercultural surge como uma prática coerente na medida em que se associa ao ensino de língua, oportunizando práticas críticas diante das diferenças e potencializando os valores sociais de reconhecimento, empatia e respeito para com as diferentes culturas, valores e formas de comunicação.

A segunda implicação diz respeito às práticas sociais do mundo digital que requerem novas formas de leitura e análises, pois os formatos para leitura não são mais os mesmos devido à evolução dos aparatos tecnológicos. Nesse sentido, surgem novas formas de (multi)letramentos, que buscam dar conta das novas práticas de leitura, escrita e compreensão mediadas pelos sinais, gestos, vídeos, imagens que vão além do texto formado apenas por palavras. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) reitera a perspectiva de que na era digital “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação”, principalmente nas redes móveis. Nesse sentido, por meio da aprendizagem de um novo idioma, as possibilidades são expandidas, proporcionando maior interação, participação, circulação e acesso a diversos materiais, notícias e conteúdos que estão em circulação na internet, bem como aproxima o estudante das diferentes semioses e linguagens da era digital.

Já a terceira implicação busca tornar o olhar do estudante sobre a língua inglesa mais amplo, no sentido de proporcionar múltiplas possibilidades de fala e reconhecimento de variação linguística, legitimando e acolhendo diferentes formas de expressão da língua. Ou seja, apresentar ao estudante, sobretudo do ensino médio, que é a etapa final da educação básica, a variedade de expressões existentes, bem como seus contextos de uso de significados. Tal prática contribui para a aprendizagem do idioma, pois amplia a bagagem linguística do aluno e a compreensão da língua em uso, em contextos reais de comunicação. Nesse sentido a BNCC defende a ideia de que é preciso

[...] tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (BRASIL, 2018, p. 242)



Por meio das implicações citadas, a BNCC (2018) propõe os eixos organizadores para o componente de Língua Inglesa, que são eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. Os eixos condizem com as quatro habilidades básicas a serem desenvolvidas e aprimoradas no processo de aprendizagem de uma língua sendo o reading (ler), writing (escrever), listening (ouvir) e speaking (falar), em consonância com a perspectiva cultural que a BNCC atribui.

Os eixos também atentam para análise e reflexão da língua em uso, pois esta deve estar contextualizada em situações do cotidiano e de maneira articulada com a realidade do aluno, em que diferentes temáticas e contextos sejam explorados, contribuindo para a aprendizagem do idioma e para a qualificação da formação humana e social. Ou seja, deve ser apresentada ao estudante “a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2018, p. 245) sem que haja o ensino embasado em apenas um eixo, como por exemplo a leitura, mas sim a abordagem de diferentes práticas educacionais que objetivem o desenvolvimento das cinco vertentes de forma crítica e construtiva.

Finalmente, na seção do ensino médio, o documento expõe que a língua inglesa deve ser exercitada nesse contexto formativo a partir da compreensão do caráter global, da diversidade linguística e de uso e também na perspectiva de que essa é desterritorializada por conta do viés de língua franca. Entretanto, no ensino médio, a contextualização das práticas de linguagem possui maior enfoque e exploração na medida em que

permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (BRASIL, 2018, p. 484-485)

A aprendizagem da língua inglesa, nesse contexto, amplia as possibilidades para além do conhecimento do repertório linguístico para a comunicação, tendo em vista que o seu ensino e aprendizagem possibilita o desenvolvimento da consciência e reflexão crítica do idioma e a sua expansão e uso em nível mundial. É possível, com isso, buscar compreender a origem do idioma, o porquê de sua expansão, como foram construídos os aspectos culturais, qual é a identidade do falante,

podendo ainda levar o aluno a compreender aspectos do seu próprio idioma, da sua própria cultura.

É a partir desse campo exploratório crítico, que o estudante do ensino médio poderá “cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posiciona-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (BRASIL, 2018, p. 485). Partir do conhecimento aprofundado acerca dos fatos históricos, sociais e culturais que compõem o idioma, o estudante poderá contribuir de forma muito mais crítica e responsável na produção e compartilhamento de materiais e na comunicação.

Em vista da sua significância no ensino nacional, a língua inglesa também compõe a gama de conteúdo das provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, compondo o termo Língua(s) estrangeira(s) moderna(s) juntamente com a língua espanhola e a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” explicitada na Matriz de Referência do ENEM (2009). De acordo com o documento (2009, p. 01), o primeiro eixo cognitivo (comuns a todas as áreas de conhecimento) estabelece que os estudantes devem ter o domínio da área das linguagens, ou seja, “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa”.

De modo específico, a área de conhecimento que contempla o conteúdo de língua inglesa – Linguagens, códigos e suas tecnologias – estabelece as competências que serão consideradas como critério de avaliação:

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (BRASIL, 2009, p. 2)

Essas propostas buscam evidenciar a importância de um ensino de língua inglesa pautado no contexto mundial da atualidade, em que se consolida um processo de globalização em que aprender mais de uma língua é algo crucial. É preciso desenvolver no estudante a compreensão de que a língua inglesa possibilita o acesso à informação, a tecnologias e a culturas diversas, desenvolvendo, assim, o

apreço a produções culturais, bem como a diversidade cultural e linguística. Por fim, a língua necessita ser entendida levando em conta a sua função e uso social, e sempre contextualizada de acordo com as realidades atuais.

Ao considerar o ensino médio como campo formativo para investigação, além da Matriz de Referência do ENEM a língua inglesa é apresentada também como um importante componente curricular nas Orientações Curriculares para o ensino médio, localizada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As reflexões e orientações a respeito da língua inglesa em si estão expostos no capítulo três do documento, que abrange os Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, considerando as demais línguas que possam ser ofertadas além do inglês. Nesse sentido, os objetivos das Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras são

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87)

A língua inglesa no ensino médio, assim como as demais línguas estrangeiras, segundo o documento, precisa ser compreendida em sua totalidade. Isto é, o estudante, além de aprender as particularidades linguísticas do idioma, necessita compreender o motivo de estar aprendendo, qual é a importância dessa aprendizagem para a sua vida e quais são os fatores que permeiam o ensino de línguas hoje. O documento também destaca as realidades de exclusão e inclusão social na era digital, que conseqüentemente influenciam no acesso à informação, na participação da cultura na rede e, conseqüentemente, associam-se à aprendizagem de novas línguas, dentre elas, a língua inglesa. Como forma de desenvolver por meio das práticas de ensino de línguas esses aspectos citados, o documento destaca que as habilidades a serem desenvolvidas estão focadas basicamente na leitura, na prática escrita e na comunicação oral de forma contextualizada.

As três habilidades são propostas para serem desenvolvidas nos três anos que compõem a etapa do ensino médio ainda considerando essas como práticas culturais que necessitam ser apresentadas a partir de uma contextualização. Em

contrapartida, o documento reconhece a realidade de ensino de línguas na educação básica, cujo objetivo maior é o ensino pautado em apenas aspectos linguísticos, sem que haja o diálogo para que se compreenda o porquê da aprendizagem de outra língua e também sem a compreensão de aspectos culturais que permeiam o idioma. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio expõem que

a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p. 91)

Diante disso, compreende-se que o ensino que abrange prioritariamente aspectos gramaticas, lexicais, fonéticos e fonológicos não garante uma formação integral que dê conta de todos os aspectos importantes no que diz respeito a aprendizagem de línguas estrangeiras, como por exemplo a cidadania e a competência intercultural, tendo em vista que se limita somente ao campo linguístico. O desenvolvimento da compreensão acerca do conceito de cidadania a partir do ensino de outros idiomas na educação básica também é um fator apresentado pelo documento. De acordo com essas orientações, a compreensão de cidadania é vista da seguinte forma:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91)

Por essa razão o ensino de língua inglesa, sobretudo no contexto de educação básica, necessita potencializar o desenvolvimento de diferentes habilidades ao estudante, sem a priorização de enfoques ou a exclusão de outros. Ou seja, é importante apresentar, por exemplo, regras gramaticas, mas ao mesmo tempo citar as diferentes expressões e gírias existentes em determinadas regiões. Isso se deve ao fato de que a aprendizagem deve ir além da instrumentalização e da exposição de regras e conceitos engessados, mesmo esses sendo indispensáveis para a aprendizagem de um novo idioma. Nesse sentido, a contribuição do ensino e

aprendizagem de Línguas Estrangeiras para o ensino médio apontadas pelo documento resumem-se em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (BRASIL, 2006, p. 92).

Assim, compreende-se que a aprendizagem da Língua Inglesa, na perspectiva apresentada, não se concentra apenas no desenvolvimento de competências e habilidades para o alcance da fluência para fins de comunicação, mas também como uma forma de analisar e conhecer a respeito da construção social, histórica e cultural de países. Isso se deve ao fato de que os idiomas não são neutros e não há como desassociar a língua da cultura, uma vez que a língua possui origens firmadas com a constituição histórica dos países e recebe mudanças ao longo dos anos a partir da evolução da civilização.

## **1.2 Ensino de língua inglesa e aporte tecnológico digital**

Nas mais diversas áreas, sendo essas, por exemplo, da comunicação, da saúde ou a área industrial, a tecnologia digital se faz presente como um importante fator que amplia, facilita e potencializa as ações produtivas, comerciais, comunicativas, e, no contexto educativo, que também compõem a sociedade, as transformações também são inevitáveis.

O avanço da internet, bem como as ferramentas tecnológicas digitais para comunicação, por exemplo, a partir da instantaneidade, flexibilidade e mobilidade, possibilitam aos processos de ensino-aprendizagem novas experiências e concepções de tempo e espaço. Como exemplo, pode-se citar a realização de encontros, exposições ou aulas de forma online com pessoas localizadas em diferentes partes do mundo, a partir do sincronismo de aparelhos em tempo real; ambientes para aprendizagem de forma assíncrona por meio de plataformas educacionais específicas; ou ainda vivências que possibilitam a convergência de ambos contextos. Além disso, em contextos de ensino presencial pode-se ainda utilizar como apoio dispositivos conectados à internet, ferramentas e softwares que oferecem novas abordagens e metodologias aos processos de ensino-aprendizagem.

Ou seja, a partir do contexto tecnológico em que a sociedade cada vez mais se insere, observa-se a ampliação das formas de ensino; a produção e estudo de forma colaborativa diante de conhecimentos de interesse comum entre determinados grupos; a potencialização de práticas pautadas na desterritorialidade e; sobretudo, a adoção de métodos de ensino que oferecem participação mais ativa, criativa e cooperativa entre professores e estudantes de diferentes localidades, tempos e espaços.

Nessa perspectiva, Moran (2000, p. 12) defende a ideia de que “sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”. Contudo, é importante destacar que tal avanço tecnológico e suas possibilidades não anula ou desqualifica práticas convencionais de ensino, apenas oferece novos rumos possíveis a serem incorporados em prol da qualificação da aprendizagem escolar.

Compreender a importância da tecnologia na vida humana e consequentemente as transformações acarretadas por esta no âmbito educacional relacionam-se com a necessidade de também considerar a tecnologia como um produto de uma sociedade e de uma cultura, assim como atenta Lévy (1999). A partir de tal concepção, o autor desmistifica a ideia de que essas são causadoras de impactos à humanidade, e com isso, reitera a perspectiva de que a própria sociedade contribuiu para a evolução e digitalização de tecnologias já existentes. Por isso, para que se inicie um percurso de reflexões acerca das tecnologias digitais

e a usabilidade com o ensino de línguas, faz-se necessário compreender que nas últimas décadas houve um crescimento tecnológico que proporcionou inovações importantes. Essas inovações não são estagnáveis e imutáveis, o que indica que novas tecnologias surgirão não de forma a causar impactos a sociedade, mas sim como um produto produzido pela sociedade, cujo processo de transformação torna-se inevitável.

Segundo Lévy (1999, p. 22-23), a sociedade atual vive em um “universo oceânico de informações”, nos quais os seres humanos navegam e o alimentam. Conceituado como ciberespaço, esse universo também é compreendido pelo autor como uma rede que é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Para além, o termo faz alusão ainda à infraestrutura material da comunicação digital que permeia as diversas áreas da sociedade, assim como o campo educativo.

Ou seja, o ciberespaço pode ser compreendido, basicamente, como um novo espaço de comunicação e interação com uma estrutura particular e distinta da convencional e que possibilita o trânsito humano para o diálogo, a pesquisa com uma amplitude para além das fronteiras espaciais. E é nesse espaço que a cibercultura acontece, tendo em vista que essa, para Lévy (1999, p. 23) é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Além de desenvolver-se paralelamente ao ciberespaço, a cibercultura pode ser entendida como a própria cultura do ciberespaço, comportando todas as ações que são possíveis de serem desenvolvidas nesse espaço.

Ao aproximar as compressões do espaço ocupado pela cultura tecnológica na atualidade à discussão acerca do ensino de línguas, faz-se necessário pontuar a respeito da temática da exclusão que permeia não só o ambiente escolar, como também o social. Isso se deve ao fato de que nem todos que vivem na cultura e na sociedade da digitalização possuem acesso efetivo a ela. Desta forma, evidencia-se a importância e efetivação de práticas críticas, inovadoras e digitais no contexto de formação básica, sobretudo, diante do ensino de língua inglesa, como meio de atenuar as barreiras limitadoras de acesso e manuseio aos recursos digitais, que quando criticamente usados, contribuem para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atuação ativa na sociedade atual.

A partir da legitimação da existência da exclusão e da necessidade de diminuir a desigualdade no âmbito educacional, dá-se continuidade às discussões a respeito das implicações da era tecnológica nas práticas de ensino e aprendizagem, fazendo alusão, contudo, às práticas voltadas ao ensino de línguas.

Lévy (1999, p. 16) expõe a necessidade de compreender dois fatos a respeito da evolução e digitalização das tecnologias que estão diretamente associadas à esfera educacional, pois destaca aspectos diante da apropriação de tecnologias e do ato de explorar criticamente o novo contexto social. O primeiro fato destacado pelo autor é o de que “o crescimento do ciberespaço resulta em um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem”. Já o segundo reafirma a perspectiva de que “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”.

Ambos fatos exprimem as possibilidades da cibercultura, tanto em nível de comunicação como de anseio por desbravar os aspectos da multimodalidade e da instantaneidade. Tais aspectos direcionam um olhar crítico diante das transformações propiciadas ao campo criativo e de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que, a partir das possibilidades de manuseio das tecnologias digitais e das novas formas de comunicação entre sujeitos, a era digital proporcionou a estudantes e professores o contato com ferramentas promotoras de produção de conteúdo. Realidade essa que, comparada aos moldes tradicionais de ensino da memorização e reprodução, destaca as importantes contribuições da digitalização e do ciberespaço à educação. (QUINTELA, 2018)

Nesse sentido, observa-se o crescimento de um novo percurso às formas de ensino-aprendizagem e que, conseqüentemente, distanciam os processos de ensino tradicional do contemporâneo. Isso porque, segundo Quintela (2018, p. 08):

[...] as mídias e as tecnologias digitais, irrefutavelmente, possuem recursos capazes de levar as formas de ensinar e aprender no século XXI a um estágio diferente do que fora aprendido na escola tradicional. Isso não significa dizer que o modelo tradicional não perdure, atualmente; pelo contrário, significa dizer que as formas de ensinar e aprender estão se modificando devido à presença de novos elementos, outros artefatos – isto é, as tecnologias digitais, as quais não anulam os modos de saber de professores formados analogicamente, tampouco aniquilam os desdobramentos de modelos e estruturas tradicionais de escolarização.



A respeito das ações e atividades propiciadas pelo novo ambiente conectado, observa-se que essas partem das possibilidades oferecidas pela própria infraestrutura ampla e que proporciona grande alcance a informações e a pessoas em localidades longínquas, sendo essa possível através da perspectiva desterritorializante da cibercultura. Tal perspectiva baseia-se na ideia de que a cultura do digital não pertence a um espaço físico e limitador e, portanto, pessoas de qualquer lugar do mundo podem interagir entre si sem que haja a necessidade de deslocamento. Dessa forma, a era digital expõe o ser humano a um processo de ressignificação a respeito do conceito de tempo, espaço e da realização de práticas colaborativas entre pessoas para fins produtivos ou de aprendizagem.

A colaboração entre pessoas na era tecnológica advém da possibilidade de mediação ofertada por computadores, celulares ou qualquer outro tipo de dispositivo digital, que oferece ao usuário autonomia para seguir percursos não lineares e, ao mesmo tempo, aproxima pessoas de forma instantânea e fluída de forma que possam colaborar em um projeto em comum, seja ele de ensino-aprendizagem, de produção ou de diálogo cultural. A partir da possibilidade de colaboração em rede, Moran (2012, p. 125) faz alusão à educação frente a esse cenário digital interativo na medida em que afirma: “quando mais conectada a sociedade, mais a educação poderá ser diferente”, uma vez que “a conectividade abre possibilidades muito variadas de aprendizagem personalizada, flexível, ubíqua, integrada”.

A afirmação potencializa as novas formas de interação na era digital como um meio de ampliação das formas de ensino e aprendizagem, na medida em que os estudantes e professores possuem novos meios de: acesso a informação, produção de materiais e diálogo com outras pessoas. Desta forma, Lévy (1999, p. 103) contribui destacando outras possibilidades advindas era digital que se relacionam com a capacidade de produção e criação, mas que também exemplificam potencialidades para o cenário educacional atual:

Posso não apenas ler um livro, navegar em um hipertexto, olhar uma série de imagens, ver um vídeo, interagir com uma simulação, ouvir uma música gravada em uma memória distante, mas também alimentar essa memória com textos, imagens etc. Torna-se possível, então, que comunidades dispersas possam comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória na qual cada membro lê e escreve, qualquer que seja sua posição geográfica.

Do impresso ao digital, do linear ao não linear, do palpável ao não palpável, inovações e evoluções que geram novas formas de comunicar, de produzir e até mesmo de pensar, o que contribui também para a ressignificação da cultura e da sociedade em geral.

Ao pensar a respeito das particularidades do ciberespaço no campo educativo outros aspectos fazem-se importantes de serem citados, como a inteligência coletiva, comunidades de cooperação entre pessoas de locais diferentes a partir de interesses comuns, a comunicação através das telas, novos métodos de ensino na cibercultura e, sobretudo, as novas habilidades e competências necessárias de serem desenvolvidas ou aprimoradas para atuação ativa no novo contexto mundial (Figura 1). Considerando tais aspectos, a seguir, cada um deles será explorado com o intuito de mediar discussões a respeito das transformações e possibilidades para o processo de ensino de língua inglesa.

Figura 1 – Particularidades do ciberespaço no campo educativo

## PARTICULARIDADES DO CIBERESPAÇO NO CAMPO EDUCATIVO

---

**1ª Inteligência coletiva:**

Do individual e íntimo para o coletivo e externo.



**2º Comunidades de cooperação entre pessoas de locais diferentes a partir de interesses comuns:**

Diálogo, trocas de saberes culturais, desterritorialização.



**3º Comunicação através das telas:**

Aumento de sociabilidade global, descoberta das diferenças, nova concepção de espaço e de tempo.



**4º Novos métodos de ensino na era da cibercultura:**

Ampliação do conceito de sala de aula, construção do saber pela pesquisa, professor como mediador, acesso à informação por meio de recursos digitais.



**5º Novas habilidades e competências:**

Exploração crítica das tecnologias, habilidade de pesquisa, reflexão crítica, autonomia na aprendizagem e na solução de problemas, capacidade de criar e compartilhar de forma colaborativa.

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa perspectiva, destaca-se a inteligência coletiva no ciberespaço, que segundo Lévy (1999) não surge como uma consequência automática do avanço

tecnológico e das redes interativas e sim como o fruto de um espaço propício para tal atividade devido à possibilidade de construção em rede. Portanto, a inteligência coletiva é fundamentada devido à amplitude de acesso, expansão e de interconexão entre pessoas, prática que sem a evolução das tecnologias não seria possível, assim como destaca Leffa (2002, p. 96-97):

As máquinas atuais estão mudando a inteligência, de algo que sempre foi um atributo exclusivo da nossa individualidade mais íntima para algo que pode ser conectado com o exterior, fazendo com que a inteligência deixe de ser individual para ser coletiva.

A ampliação do individual para o coletivo oferece possibilidades de criação muito mais amplas e algumas dessas possibilidades de ação coletiva são destacadas por Fava (2014, p. 70): “escolha, organização, disponibilização de conteúdos, para o planejamento e elaboração das atividades de aprendizagem efetivas, para a busca de ferramentas digitais para o ensino” entre outras tantas atividades que podem potencializar as práticas de ensino e aprendizagem de idiomas. Os meios para se estabelecer contato estão, cada vez mais, diminuindo a distância entre as pessoas, tendo em vista que atualmente pode-se escrever, falar e ver os outros de forma síncrona, práticas que contribuem a para a criação de ambientes colaborativos.

O ciberespaço possui a capacidade de agrupar de forma virtual comunidades com interesses semelhantes. O diálogo e a cooperação em rede além de contribuir para construção e trocas de saberes, ainda oferece um meio de estabelecer contato com realidades e culturas diferentes, sem que haja a necessidade de deslocamento por conta do distanciamento geográfico. As comunidades virtuais também atuam como meio de potencializar práticas sociais de auxílio e construção mútua, e isso é possível graças a comunicação entre telas, pois essas possibilitam o

reconhecimento do outro, a aceitação e ajuda mútua, a cooperação, a associação, a negociação, para além das diferenças de pontos de vista e de interesses. As telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descoberta pacífica das diferenças. (LÉVY, 1999, p. 19)

Na perspectiva da comunicação por meio de telas, é possível observar com clareza a característica da desterritorialização do ciberespaço, como já citado

anteriormente. A ampliação de espaço e tempo contribui para a construção de relações humanas cooperativas, para o pensar diante de bens e necessidades comuns sem a demarcação de território, fronteiras e culturas. Ao pensar a respeito da área educativa, a desterritorialização do ciberespaço contribui significativamente para a formação humana, na medida em que oportuniza o contato com a diversidade linguística, cultural, social e histórica existente no mundo por meio de ferramentas móveis, interativas e que garantem o acesso instantâneo a milhares de informações.

Estas são possibilidades de acesso, produção e compartilhamento que exemplificam os inúmeros avanços provocados pela era tecnológica e que oportunizam o pensar sobre a necessidade de reconfiguração dos conceitos que por anos permeiam a área educativa, como a estrutura formal da sala de aula, a perspectiva de transmissão de conhecimento, a autoridade docente como detentor do saber, assim como o acesso à informação de forma passiva. O acesso e as práticas de produção e compartilhamento com a exploração das novas tecnologias digitais, também se configuram como importantes aspectos a serem incorporados no ambiente escolar, pois, como destaca Moran (2012, p. 09), “ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais”.

Nesse sentido, a formação educacional necessita acompanhar a era e o contexto em que está inserida, pois a formação é quem prepara o aluno para a atuação efetiva na sociedade e para a continuidade do aprofundamento intelectual seja em curso superior, ou em cursos técnicos. É na formação escolar que o estudante desenvolve habilidades e competências importantes que auxiliarão no seu desenvolvimento intelectual, profissional e humano, e esse conjunto de habilidades a serem desenvolvidas devem dialogar de forma coerente com as demandas sociais.

Diante disso, Leffa (2002, p. 112) apresenta a seguinte afirmação a respeito do ensino ao longo dos anos e reafirma a necessidade de reelaboração de métodos e técnicas que vêm sendo utilizadas ao longo dos anos de forma automática e mecanizada, sem que haja reflexões críticas a respeito da eficiência e da coerência de tais práticas na era digital da cibercultura.

Educação ainda é concebida não como geradora de novos saberes mas simplesmente como transmissora de conhecimentos antigos. O que muitas vezes o professor “passa” para os alunos é o conhecimento da geração

anterior, sem se dar conta de que o que caracteriza o ser humano sobre todas as outras espécies é justamente a capacidade de evoluir.

Para alterar essa realidade, a exploração em sala de aula de dispositivos, plataformas, aplicativos, recursos móveis e digitais, não se associa apenas com a infraestrutura ou com metodologias de ensino, mas também com o papel do aluno e do professor no ambiente de ensino. O professor em meio a tal contexto interativo contribui no sentido já destacado que é a ação de criar condições e momentos críticos para apropriação e interação com esses recursos e o aluno, por sua vez, pode pesquisar, gerar saberes, buscar respostas de forma muito mais autônoma do que na realidade de ensino de algumas décadas atrás, em que o professor era o único detentor dos saberes. Frente a nova logística e metodologia de ensino, Leffa (2012, p. 406) contribui apresentando a seguinte reflexão de que o professor deve ficar ao lado do aluno e não na sua frente. “O professor não deve aprender pelo aluno, o aluno deve exercer a autonomia e o desejo de aprender”.

Ou seja, com recursos digitais, interconectados e que oferecem diversas informações, o estudante, com ajuda e mediação do professor, precisa desenvolver habilidades de pesquisa, de reflexão crítica, de busca e resolução de dúvidas de forma mais autônoma, sem que o professor necessite apresentar conceitos prontos. Com a exposição de Leffa (2012), identifica-se a relevância do papel docente, pois é ele que dá sentido às diferentes tecnologias digitais quando se pensa a utilização dessas nas práticas de ensino. Nesse aspecto, Moran (2012, p. 33) contribui quando apresenta alguns pontos que se relacionam ao papel docente na cibercultura:

A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais.

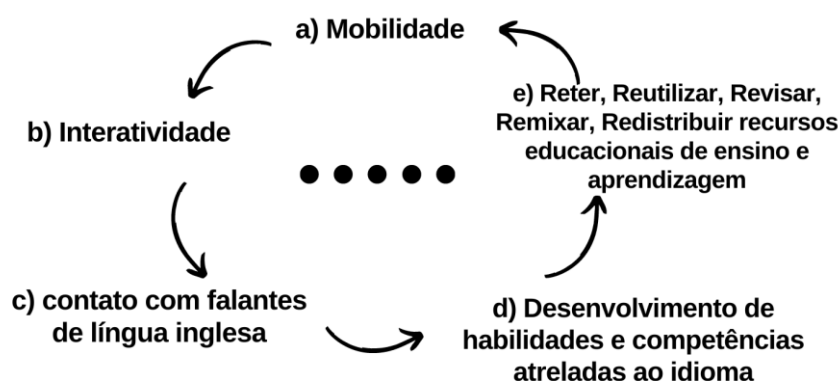
Ao aproximar essas reflexões ao contexto-chave dessa pesquisa, que é o ensino de língua inglesa no ensino médio, observa-se a importância do papel docente e a necessidade de incorporar os recursos digitais nas práticas de ensino e aprendizagem. Lévy (1999) aponta que a língua inglesa é o idioma mais corrente nas redes móveis e digitais do ciberespaço e que, a partir da mediação do professor em oportunizar o contato do aluno com comunidades colaborativas ou apenas para acesso a informações, é possível concretizar a interação entre estudante e

experiências reais com o uso da língua inglesa, em situações de comunicação com outros falantes ou a partir do contato com textos e materiais escritos na língua em questão.

Este é um dos muitos pontos possíveis para a qualificação das práticas de ensino de línguas com aproveitamento das potencialidades das tecnologias digitais, e para ampliar a discussão dessas possibilidades e implicações, a seguir serão destacados cinco tópicos que exemplificam os potenciais da exploração de tecnologias digitais para o ensino de línguas, que são: mobilidade; interatividade; contato com falantes de língua inglesa; desenvolvimento de habilidades e competências atreladas ao idioma; apropriação de novos recursos educacionais de ensino e aprendizagem (Figura 2).

Figura 2 – Potencialidades da apropriação crítica de tecnologias digitais para o ensino de línguas

### **POTENCIALIDADES DA APROPRIAÇÃO CRÍTICA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS**



Fonte: Elaborado pela autora

A mobilidade, primeiro tópico a ser destacado, apresenta fatores que facilitam as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Isso porque a mobilidade é uma característica dos recursos digitais como celulares, *tablets* e *notebooks*, que garantem a conectividade em diferentes espaços físicos, sem que haja a necessidade de permanecer em um único ambiente para realizar diferentes atividades, como é comum em escolas convencionais de ensino, cujas práticas ocorrem presencialmente em um único espaço imutável. A respeito da mobilidade, Aragão e Jesus (2017, p. 169-170) expõem relevantes reflexões referentes a uma entrevista realizada com o professor Wilson José Leffa, na qual o professor aponta

algumas concepções acerca da necessidade de incorporar práticas móveis ao ensino:

O lado bom é a possibilidade de que os dispositivos móveis, pelo rompimento das barreiras espaciais e mesmo temporais, possam propiciar a aprendizagem do que se deseja, tanto dentro como fora da escola. A questão, como já vimos, não é tecnológica; os recursos estão todos aí, seguramente tornando o celular a mais inclusiva das tecnologias. A questão é pedagógica e, portanto, da alçada do professor e da escola. Não tem como segurar a aquisição do conhecimento dentro das quatro paredes da sala de aula. Já estamos vivendo o conceito de *cidade educadora*.

Nesse sentido, a mobilidade contribui no sentido de oportunizar práticas de ensino e aprendizagem fora do ambiente formal de ensino ou também pode propiciar novos espaços de construção de saberes no próprio espaço escolar, como, por exemplo, práticas comunicativas entre turmas diferentes por meio de aplicativos de encontros online síncronos. Outra prática possível a partir da mobilidade é a continuidade de acesso a materiais em língua inglesa fora dos limites da escola, sejam eles em forma de texto, de vídeo ou em áudio. Esse contato frequente com o idioma contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, para a expansão de vocabulário e para o contato com a diversidade linguística e cultural existente.

O segundo tópico diz respeito a outra característica das tecnologias digitais: a interatividade. A reflexão a respeito da interatividade baseia-se em duas perspectivas distintas, sendo a primeira delas a interatividade possibilitada pelas ferramentas digitais em nível de informática, que permite a interação livre e acessível entre o usuário e plataformas, aplicativos ou outros artefatos. Muitos recursos disponibilizam níveis de interação distintos, dentre esses podem ser encontrados chats, abas para diálogo, para sanar dúvida ou até mesmo para editar materiais. Essa interação técnica em um contexto de ensino de línguas oferece autonomia ao aluno para manusear recursos de forma crítica, criativa e personalizada.

A outra perspectiva é sobre a interatividade em nível pessoal que contribui para o processo de comunicação entre pessoas em locais distintos. Como já exposto, as tecnologias ampliam as formas de acesso a materiais e de produção no âmbito geral e a conectividade por meio de computadores interligados possibilita a interação entre pessoas. A aprendizagem de língua inglesa para o alcance da fluência não depende somente do domínio de técnicas gramaticais, pois é

necessário a interação continua com outros falantes para aprimoramento da habilidade comunicativa, e da interação com costumes, aspectos culturais e sociais que estão associados ao idioma. E, nesse sentido, a interatividade por meio da rede e das telas contribui de forma significativa para a aprendizagem de um novo idioma, pois oferece uma forma de ampliação da comunicação.

Este segundo tópico destacado está intimamente associado ao tópico três que diz respeito à possibilidade de contato com falantes de língua inglesa. A ampliação da comunicação devido à expansão das tecnologias digitais oferece aos estudantes o contato com outros falantes e aprendentes da língua de outros países, experiência que potencializa a aprendizagem do idioma, uma vez que o estudante pode praticar suas habilidades linguísticas ao mesmo tempo que interage com novas culturas. Leffa (2002, p. 105) também reitera que o resultado da evolução das tecnologias é justamente a expansão das relações entre as pessoas:

Hoje se pode interagir com alguém de qualquer canto da terra, recebendo e dando informações, através do correio eletrônico, chats, listas de discussão, fóruns, etc. Deixamos de ser apenas expectadores, para nos tornarmos também participantes e podemos fazer isso em escala mundial.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de língua inglesa é potencializado a um patamar de maior autonomia pelo estudante. Autonomia que não se resume apenas ao sentido de protagonismo para a construção do seu próprio conhecimento a partir de pesquisas independentes a respeito da língua e de práticas comunicativas com falantes através das redes móveis, mas também na possibilidade de participação ativa em outros contextos digitais de leitura, escrita e fala, como blogs, e sites internacionais, aplicativos para comunicação, livros em língua inglesa, artigos científicos e redes de produção colaborativas digitais. Tais experiências auxiliam na formação de sujeitos cada vez mais participantes e engajados com o próprio processo de aprendizagem, ativos digitalmente e, sobretudo, falantes de língua inglesa com maior fluência, seja ela linguística ou cultural.

Motta-Roth (2006, p. 299) reafirma a perspectiva de que as trocas de conhecimento entre as pessoas no ciberespaço, assim como a aprendizagem de línguas são facilitadas pela desterritorialização e pela expansão das fronteiras para contato com diferentes culturas:

A tecnologia atual traz grande contribuição nesse sentido por meio da Internet, um espaço virtual que amplia e talvez derrube barreiras culturais



tradicionais. Cada vez mais, as tecnologias em rede possibilitam ao estudante de língua estrangeira interagir com comunidades que têm caráter global.

A aproximação de falantes em língua inglesa através de tecnologias digitais contribui também para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o alcance de fluência e para uma formação intercultural, que é o quarto tópico que será destacado. O acesso a recursos multimodais, interativos e móveis facilitam o aprimoramento das quatro habilidades da língua inglesa, como a oralidade, que compõe a grande parte do processo de aprendizagem da língua, pois o exercício da fala põe em prática todos os conceitos, regras e estruturas da língua aprendidos ao longo do processo. A habilidade de escuta (*listening*) e fala (*speaking*) podem ser aprimoradas a partir do consumo ou da produção de materiais audiovisuais, *podcasts*, áudios, diálogos síncronos, pois na medida em que esses recursos estimulam o ouvinte diante da nova língua, também possibilitam a prática de interpretação e de compreensão do que está sendo dito e ouvido.

Por outro lado, a formação intercultural possibilitada pelo processo de comunicação entre pessoas de diferentes contextos sociais e culturais a partir da exploração de recursos tecnológicos se associa às práticas de trocas, vivências e experiências entre culturas diferentes. A interculturalidade faz-se presente na própria aprendizagem colaborativa das habilidades da língua inglesa, o que possibilita o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística, dos diferentes sotaques e expressões regionais existentes.

Devido à cultura multimodal e conectada do ciberespaço, Kawachi (2015, p. 54) defende a ideia de que, para além do desenvolvimento de habilidades linguísticas como a oralidade, a cibercultura acelera o desenvolvimento de outros aspectos, que com o uso de recursos impressos não eram considerados:

As necessidades de uso da língua requeridas nesse cenário e em muitos outros pertinentes à negociação de sentidos em meios digitais são muito diversas, exigindo tanto capacidades linguísticas que outrora não eram cogitadas quanto posicionamentos críticos e ativos em face da multiplicidade de sentidos que se constrói e se vê nas práticas de letramentos atuais.

A partir disso, observa-se que o avanço tecnológico associado ao ramo educativo oportunizou novos horizontes para o desenvolvimento de habilidades já existentes, mas ao mesmo tempo exigiu novas competências para a qualificação

das práticas de navegação em rede e para participação na nova cultura digital. Salienta-se que cada potencialidade ofertada pelas tecnologias digitais para o ensino de línguas está correlacionada com outra, formando uma rede contribuições construtivas para o ensino e aprendizagem de línguas. Diante disso, tem-se a seguinte constatação: o primeiro tópico da mobilidade correlaciona-se com a interatividade, que na sequência relaciona-se com a possibilidade de contato com nativos falantes de língua inglesa, que é uma prática que propicia o desenvolvimento de habilidades e competências importantes. Por fim, conclui-se que o desenvolvimento de habilidades tanto linguísticas como atreladas à realidade digital está associado à utilização de novos recursos educacionais de ensino e aprendizagem também digitais.

Configurando o quinto e último tópico, a possibilidade de reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir recursos educacionais exprime o desafio educacional da atualidade, que é a exploração crítica de materiais cada vez mais multimodais, interativos, móveis e digitais para a promoção de uma formação humana atrelada às demandas sociais atuais, que são: criatividade, adaptabilidade, boa comunicação, trabalho em equipe, valorização para a diversidade, alfabetização em tecnologias digitais entre outras habilidades gerais e específicas. É importante destacar para o estudante que os recursos tecnológicos digitais podem ser úteis não só para práticas de entretenimento, por exemplo, mas também podem atuar como ferramentas facilitadoras para inúmeras atividades na área educacionais. Como exemplos, podem ser destacados recursos como: aplicativos interativos para ensino de línguas, sites para criação de histórias, ferramentas digitais para consumo e criação de vídeos, plataformas para criação colaborativa, aplicativos para comunicação síncrona, assim como Recursos Educacionais Abertos, que é o centro reflexivo dessa pesquisa.

Esses recursos citados oferecem práticas de ensino e aprendizagem pautados na autonomia, criatividade e autoria do aluno e do professor, que se diferenciam das práticas proporcionadas apenas pela utilização de materiais didáticos impressos que dificultam a mobilidade e interatividade de forma multimodal. Nesse sentido, a exploração de recursos educacionais digitais reconfigura também a própria formação oportunizada pela escola, na medida em que oferece práticas inovadoras atreladas à cibercultura, o que melhor prepara o estudante para demais etapas formativas ou atuações futuras.

### 1.3 Interculturalidade no ensino de língua inglesa

A língua inglesa, nos contextos atuais de globalização e conectividade, encontra-se como um meio de transitar, dialogar e vivenciar novos contextos. Nessa perspectiva, o ensino de línguas necessita cada vez mais potencializar práticas que sustentem experiências com realidades sociais, culturais e históricas distintas, a fim de proporcionar aos aprendentes o contato com a pluralidade cultural existente, como forma de qualificar habilidades comunicativas e também promover a valorização, respeito e solidariedade para com a diversidade mundial dos povos.

Para fundamentar as reflexões expostas, faz-se necessário observar o contexto formal em que o ensino de língua inglesa ocorre, tendo como foco de análise o contexto educacional do ensino médio da educação básica, na qual o trabalho possui enfoque. Para Candau (2011, p. 241), na perspectiva da cultura e tradições dominantes que permeiam a organização escolar, o debate e valorização das diferenças como forma de construção de conhecimento e novas experiências não recebem o devido espaço e atenção, uma vez que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Assim como a homogeneização prioriza uma formação comum, padronizada, sem que haja a personalização do ensino no ambiente escolar, quando associada às possibilidades da educação pautada em aspectos culturais distintos ela também os corrompe, na medida em impõem uma estrutura social, linguística e cultural a ser seguida como sendo universal, ideal e superior as demais (CANDAU, 2011). O ensino de língua inglesa e a convivência com a diversidade, dependendo da maneira que são findados, apresentam-se como veículos para a homogeneização que comprometem diretamente a conservação e valorização dos aspectos culturais locais do estudante. A seguir serão apresentados esses aspectos negativos que permeiam o ensino de línguas e o contato com as diversidades culturais, tendo em vista que essa visão dicotômica irá contribuir para a construção e delineamento da concepção teórica que se pretende estabelecer para a proposta de ensino de língua

inglesa em uma perspectiva intercultural com exploração de Recursos Educacionais Abertos.

Acerca da língua inglesa, seus aspectos culturais, bem como o seu ensino em países que não a possuem como língua oficial, Leffa (2006, p. 13) apresenta a ideia, nomeada como colonização mental, que ocorre quando “a cultura da língua estrangeira é apresentada aos estudantes de uma perspectiva extremamente favorável, como uma “ilha da fantasia”, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro.”. Ou seja, a ideia de colonizar a mente do estudante ocorre através da romantização da cultura e da língua estrangeira, conduzindo a afirmação de que a cultura do outro é melhor do que a cultura local, na qual o estudante e o professor fazem parte. Compartilha-se das observações do autor, no sentido de que é preciso ensinar a língua como forma de expansão das fronteiras de conhecimento e vivências, em que o estudante compreenda a necessidade de aprender uma segunda língua para que se ampliem as possibilidades de comunicação e não uma aprendizagem pautada apenas na apreciação.

Outro ponto também exposto por Leffa (2002) diz respeito ao contato e diálogo com a diversidade cultural, em que o autor alerta para o processo de homogeneização natural quando se estabelece uma convivência contínua com outras culturas. Leffa (2002, p. 105) afirma que: “O lado negativo é que a convivência leva à uniformização. Cria-se uma cultura homogênea, onde alguns traços de outras culturas podem ser incorporados, mas muitos outros serão descartados.” Nessa perspectiva, o diálogo entre culturas também contribui para a hibridização de alguns aspectos culturais entre as culturas, na mesma frequência que outros são perdidos, e para o autor, esse processo de diminuição da diversidade cultural através da expansão das relações entre as pessoas faz parte de um fenômeno universal, que pode ser chamado de processo de fusão.

Esses apontamentos que trazem perspectivas críticas a respeito do ensino de línguas e da convivência ativa com outras culturas fazem parte de muitas discussões na área educativa, assim como a compreensão da expansão do idioma no mundo. A língua inglesa, devido à sua propagação e difusão nos contextos comunicativos mundiais, já foi referida de diferentes formas, como: língua franca, língua global, e também língua internacional. Isso se deve à crescente expansão do número de falantes não nativos pelo mundo, fator que contribui para a promoção de práticas

comunicativas e interativas em língua inglesa para além das fronteiras norte americanas e britânicas. Neste sentido, Leffa (2006, p. 10) afirma que

O inglês como língua internacional (ILI) não pertence nem aos EEUU, nem à Inglaterra ou qualquer outro país de fala inglesa; pertence ao mundo. Na medida em que a comunidade que fala o ILI é maior do que qualquer país, cria-se o instrumento necessário de transformação coletiva do mundo, além da perspectiva individual, regional ou mesmo nacional.

Contudo, da mesma forma que o contato com a diversidade cultural apresenta pontos divergentes, a compreensão do inglês como língua internacional também possui as suas implicações que devem ser evidenciadas, como forma de potencializar as discussões diante das práticas de ensino de língua inglesa em contextos sociais plurais, bem como dos aspectos culturais que se associam à língua. Segundo Leffa (2006), na medida em que se define a língua inglesa como sendo uma língua internacional, automaticamente, compreende-se que tal língua torna-se neutra, deixa de ser veículo de uma única cultura, mas sim de qualquer uma, e também acaba por aceitar diferentes regras gramaticais e lexicais, pois abarca uma diversidade cultural muito grande que a apropria. Porém, mesmo afirmando a internacionalidade do idioma, torna-se irrealizável a desassociação entre língua e cultura, pois a língua possui um passado e uma constituição histórica que se relaciona diretamente as origens territoriais.

É necessário pontuar que as ideias divergentes apresentadas contribuem para a qualificação das práticas de ensino-aprendizagem do idioma-alvo, uma vez que possibilita a observação do fenômeno partir de diferentes ângulos. Portanto, a qualificação depende da reflexão crítica de alguns aspectos, como: os objetivos que se pretende alcançar com o ensino de língua inglesa, a visualização da língua no mundo e os seus efeitos positivos e negativos e as implicações que se associam a língua. Os aspectos culturais, como já destacado, fazem parte e constituem um idioma, e para que se compreendam as possibilidades das práticas interculturais relacionadas ao ensino de línguas, faz-se necessário compreender o que é cultura.

A cultura é um ponto importante não só para a compreensão histórica do idioma, mas também como forma de ampliação de conhecimento social, e comunicativo entre os povos. A partir dela há a possibilidade de ensinar e aprender a respeito da diversidade e de olhar de forma sensível para a realidade do outro como forma de melhor entender ao próprio contexto em que se vive. Esse enfoque,

através do diálogo entre culturas, propicia práticas formativas humanizadoras que o ensino restrito de estruturas linguísticas não consegue abarcar. Nesse sentido, Freire (1981, p. 31) conceitua o termo cultura como sendo

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade.

A cultura, dessa forma, é apresentada por dois vieses: a produção da pessoa humana em uma sociedade, e, por outro lado, torna-se o fator que exprime a singularidade e a distinção existente entre os povos. A reflexão que implica nesses conceitos é que a pessoa humana é constituída em uma cultura e nela constrói a sua identidade e seus valores, e ao mesmo tempo, é ela que mantém a cultura viva por meio da ação, produção e socialização. Dentre tais contextos a linguagem e a língua fazem-se indispensáveis, pois são elas que constroem o significado diante das produções humanas, dos valores, dos costumes e monumentos. (KRAMSCH, 2013).

Considerando a perspectiva modernista sobre a cultura de ensino proposta por Kramsch (2013), ao longo dos anos duas vertentes importantes foram estabelecidas. A concepção vigente até a década de 1970, considera a cultura associada ao método de tradução de gramática, ou seja, a prática de estudo de língua e alfabetização, que logo mais tarde, nos anos 70 e 80, passou a ser sinônimo do modo de vida, dos comportamentos e vivências comuns de uma comunidade. Tais compreensões de cultura são conhecidas pelas seguintes expressões: “*big C culture*” e “*little c culture*”, respectivamente. A diferenciação entre ambos conceitos se faz necessária, uma vez em muitos discursos ainda se estabelece a associação da cultura como sendo unicamente produtos canônicos, artísticos e literários, na medida em que se afirma que alguém precisa adquirir cultura, ou que não possui cultura.

Portanto, a conceituação apresentada por Kramsch (2013, p. 65-66) contribui para a compreensão de que a cultura também compreende as pequenas ações comuns entre sujeitos de um grupo, como a maneira de se comportar, por exemplo.

Big C culture As a humanistic concept, culture is the product of a canonical print literacy acquired in school; it is synonymous with a general knowledge of literature and the arts. [...] it is the hallmark of the cultivated middle-class.  
Little c culture [...] It includes the native speakers' ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values.

A partir da ideia dicotômica do que é cultura, outros pontos surgem para diálogo, na medida em que se estabelece a proposta de práticas educativas que proporcionem diferentes vivências culturais no ensino de língua inglesa na era da conectividade mundial. O debate entre monoculturalismo, multiculturalismo, transculturalismo e interculturalismo exprime a complexidade existente entre as relações entre culturas. É importante destacar que cada denominação expressa um processo particular e com caracterizações específicas, que precisam ser discutidas para uma melhor compreensão teórica e também dos fenômenos. Fleuri (2001, p. 03-04), em suas reflexões a respeito dos desafios à educação intercultural no Brasil, expõe algumas particularidades importantes que delimitam as principais fronteiras entre monoculturalismo e multiculturalismo:

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais.

De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

A partir disso, o monoculturalismo não reconhece as diferentes culturas existentes, e por isso, compõe o processo de valorização de apenas uma cultura vigente, ou seja, a preservação de uma cultura nacional que desvaloriza as influências externas e as culturas consideradas minoritárias. Por outro lado, o multiculturalismo reconhece que há a existência de diversas culturas em um mesmo país ou região e que cada uma deve ser reconhecida, sem que haja a predominância de uma cultura dominante sob as demais (Figura 3).

Figura 3 – Diferenças entre monoculturalismo e multiculturalismo

## MONOCULTURALISMO E MULTICULTURALISMO

---

### Monoculturalismo

entende que uma cultura universal prepondera diante das demais e, a partir disso, compõem o processo de valorização de apenas uma cultura vigente.



### Multiculturalismo

reconhece a existência de diversas culturas e que cada uma delas deve ser reconhecida, contudo, não garante a harmonia e equidade dos povos.



Fonte: elaborado pela autora

Em práticas de ensino de línguas a perspectiva monocultural apresenta-se como aquela que prioriza um ensino focado em apenas uma cultura, podendo ser, por exemplo, a cultura norte-americana. Neste caso, o ensino do idioma expressará a ideia de que todos os falantes compartilham dos mesmos valores, particularidades linguísticas e aspectos culturais vigentes no contexto norte americano. Já na perspectiva multicultural, essa valorização de apenas uma realidade passa a não existir, o que abre espaço para o reconhecimento de outras realidades que são importantes tanto quanto a americana. O ensino multicultural considera a exposição da diversidade existente em outros países falantes do idioma, como, por exemplo, expressões particulares de uma região ou aspectos sociais que não são comuns em outros locais. Contudo, como os autores já destacaram, um ensino que reconheça as particularidades atreladas à língua em diferentes contextos não necessariamente garantirá a harmonia e equidade dos povos, pois esses podem reproduzir desigualdades e processos discriminatórios.

Motta-Roth (2006, p. 292), nessa perspectiva das práticas multiculturais, alerta para a importância de se trabalhar diferentes culturas para que não se promova práticas de hierarquização e hegemonização.

Se multiculturalismo pressupõe uma ideia de múltiplas culturas, é socialmente pernicioso desenvolver uma prática pedagógica pautada exclusivamente pelo saber produzido pelo Outro, em que o Outro é investido de um caráter hegemônico, de hierarquia superior, em termos de



elaboração teórica. Uma prática de fato multicultural depende de um diálogo entre atores sociais, trabalhando a partir de diferentes culturas reconhecidas como paritárias em sua contribuição para a construção do conhecimento.

Para tanto, é fundamental propiciar momentos de interação entre diferentes culturas no contexto de ensino da educação básica, para que o estudante tenha acesso a diferentes experiências, que irão contribuir para a expansão de seus horizontes de conhecimento, como também para a qualificação da formação humana, essa pautada na valorização e respeito ao diferente. Contudo, Freire (1992, p. 79-80) afirma que tais práticas de convivência entre diferentes culturas em um mesmo espaço, não ocorrem de forma natural e espontânea, pois demanda um novo olhar voltado para a ética no respeito às diferenças. Segundo o autor esse fenômeno é “uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos.

A “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” adotada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, na sua 20ª sessão no ano de 1978 aponta para o cenário mundial constituído por culturas diferentes, e, portanto, considerado multicultural. Nessa declaração afirma-se a importância da diversidade cultural para o patrimônio comum da humanidade, bem como o reconhecimento do respeito para com a identidade e vida cultural do outro, assim como destacado a seguir:

[...] Convinced that all peoples and all human groups, whatever their composition or ethnic origin, contribute according to their own genius to the progress of the civilizations and cultures which, in their plurality and as a result of their interpenetration, constitute the common heritage of mankind. (p. 61)

[...] Article I – 3. Identity of origin in no way affects the fact that human beings can and may live differently, nor does it preclude the existence of differences based on cultural, environmental and historical diversity nor the right to maintain cultural identity. (p. 62)

[...] Article 5 – 1. Culture, as a product of all human beings and a common heritage of mankind, and education in its broadest sense, offer men and women increasingly effective means of adaptation, enabling them not only to affirm that they are born equal in dignity and rights, but also to recognize that they should respect the right of all groups to their own cultural identity and the development of their distinctive cultural life within the national and international context. (p. 63)

Com isso, as diferentes culturas, em suas particularidades, fazem-se importantes e necessitam de um contínuo processo de valorização e perpetuação em meio à sociedade global. Por outro lado, os termos transculturalidade e

interculturalidade emergem da complexidade da realidade cultural contemporânea, uma vez que compreendem, respectivamente, a hibridização entre uma ou mais culturas e a convivência para reconhecimento mútuo entre culturas (Figura 4). O conceito de transculturalidade surge a partir da compreensão de que “as culturas hoje estão extremamente interconectadas e emaranhadas umas com as outras” e de que “os estilos de vida não terminam mais nas fronteiras das culturas nacionais, mas vão além destes, são encontrados da mesma forma em outras culturas” (WELSCH, 1999, p. 04).

A partir dessa premissa, compreende-se que cada cultura, a partir do processo de interação e convivência facilitado pelos meios de comunicação e pelo processo de globalização, pode herdar aspectos pertencentes a outras. Welsch (1999, p. 05) destaca que tal hibridismo cultural compõe a própria formação cultural do ser humano, e exemplifica expondo a construção da identidade cultural de escritores que “hoje, enfatizam que eles são formados não por uma única pátria, mas por referências de diferentes países, pela literatura russa, alemã, sul e norte-americana ou japonesa”.

Já o termo interculturalidade, que este trabalho possui enfoque, emerge, segundo Fleuri (2001, p. 04), nos contextos de lutas contra os processos de exclusão social, de valorização de uma cultura dominante ou diante da marginalização de culturas, e nesse sentido, possui como objetivo central propor relações construtivas e solidárias entre esses grupos. O autor ainda destaca que na perspectiva intercultural

[...] surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Figura 4 – Diferenças entre transculturalidade e interculturalidade

## TRANSCULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE

---

Emergem da complexidade da realidade cultural contemporânea.

### **Transculturalidade**

conexão e hibridização de culturas. Ideia de que cada cultura, a partir do processo de interação e convivência facilitado pelos meios de comunicação e pelo processo de globalização, pode herdar aspectos pertencentes a outras.



### **Interculturalidade**

possui o objetivo de propor relações construtivas e solidárias entre povos e também busca o reconhecimento das diferenças culturais, como meio de combater contextos de lutas, processos de exclusão social ou de valorização de uma cultura dominante.



Fonte: elaborado pela autora

Diante disso, o ensino de língua inglesa pautado da perspectiva transcultural é fundado a partir da observação e análise da própria língua, compreendendo essa como algo não neutro e que, portanto, está sempre em evolução através da interconexão com outras línguas existentes. A transculturalidade proporciona ao estudante o pensar a respeito da constituição do idioma como pertencente às culturas e que pode receber alterações quando uma ou mais culturas são postas em convivência. Por outro lado, a interculturalidade no ensino de língua inglesa propõe um olhar sensível as relações existentes entre os falantes do idioma, compreendendo as diferenças e as semelhanças como forma de estabelecer experiências construtivas e solidárias para o combate aos contextos de desvalorização, preconceito e opressão. O ensino intercultural foca na humanização das relações entre culturas diferentes e não apenas no reconhecimento das diferenças.

Em vista disso, a educação intercultural propõe novos caminhos que se articulam com a realidade mundial, cuja prática de conectividade entre grupos de locais longínquos é possível ao mesmo tempo que o número de práticas excludentes e preconceituosas alcançam patamares cada vez mais altos. Contudo, ao pensar em

práticas educacionais a partir da compreensão intercultural, é preciso delimitar as fronteiras existentes destas para a com a perspectiva multicultural, tendo em vista que cada uma possui objetivos e práticas educacionais distintas. Fleuri (2001, p. 06) afirma que “a perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato”. Por conta disso, toma-se consciência da diversidade e esta passa a ser adaptada para que componha as propostas educativas, diferentemente do que ocorre com a perspectiva intercultural, em que o educador “constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (FLEURI, 2001, p. 06).

Dessa forma, objetiva-se o contato efetivo com o outro, o diálogo e a reflexão com as diferenças culturais, as organizações e vivências sociais, bem como os diferentes percursos históricos que cada país possui. Na medida em que o estudante observa as diferentes realidades, ele também passa a reconhecer-se em seu próprio contexto, visualizando não só os pontos positivos e negativos do outro, mas também pontuando as particularidades do seu território de origem. Kramsch (2013, p. 61) reafirma a importância do encontro para com o “Outro”, pois segundo a autora só é possível compreender o Outro vendo-se no lugar Dele e observando a partir dos olhos Dele.

Language learners learn who they are through their encounter with the Other. They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other.

A partir disso, ao pensar a respeito do ensino de língua inglesa em uma perspectiva intercultural, compreende-se que é necessário possibilitar ao estudante o contato com a língua, a cultura, e a constituição histórica de diferentes povos falantes de língua inglesa, afim de que seja compreendida a diversidade linguística, de valores e de realidades existentes, para que se compreenda também o próprio contexto em que se vive. Como forma de melhor compreender o ensino de línguas nesta perspectiva, a seguir serão apresentados outros pontos que oportunizam reflexões a respeito da consciência cultural; da Competência Comunicativa Intercultural – CCI, e por fim, considerações acerca da Educação Intercultural e seus desafios.

A respeito da consciência cultural, a partir das reflexões das práticas interculturais, conclui-se que o ensino de línguas necessita transcender as fronteiras tradicionais de ensino, cujos conteúdos abordados basicamente são os aspectos gramaticais e a competência comunicativa, em direção do desenvolvimento da consciência cultural. Ou seja, evitar práticas educacionais pautadas somente na compreensão gramatical e também na apresentação da cultura estrangeira de forma romantizada, propondo assim, práticas em que várias culturas sejam postas em diálogo, para que o estudante compreenda a diversidade existente, as particularidades de cada uma e a importância destas para o patrimônio cultural mundial. A partir disso, Sercu (2002, p. 62) atenta para um ensino de línguas que contemple ambas vivências, sendo essas a competência comunicativa e o conhecimento a respeito de diferentes culturas, e ainda afirma que

Foreign-language teaching always includes at least two languages and cultures, namely the learner's own culture and language on the one hand and a foreign culture and language on the other. Therefore, it seems natural to try and raise awareness in learners of the fact that people speaking other languages may also organise and perceive the world in ways different from their own.

Nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a cultura é um componente indissociável, ela que exprime a construção social do próprio aprendiz – por este compor parte de uma cultura – e também as formas de como a cultura do outro é compreendida por ele. A partir da compreensão dos aspectos culturais de uma determinada região e do diálogo efetivo com os seus falantes nativos é que a Competência Comunicativa Intercultural – CCI surge – termo que será exposto neste trabalho a partir das concepções de Sercu (2002). Isso porque, para alguém tornar-se um sujeito interculturalmente competente em uma língua estrangeira não basta apenas adquirir competência comunicativa nessa língua, é necessário também, segundo Sercu (2002, p. 63) “the acquisition of particular skills, attitudes, values, knowledge items and ways of looking upon the world.”

É possível afirmar que a competência comunicativa intercultural é mais ampla que apenas a apropriação dos conhecimentos para estabelecer uma comunicação com um falante nativo de língua inglesa, por exemplo, ela requer também conhecimentos a respeito da cultura do falante, como os principais hábitos, valores e aspectos sociais que fazem parte da formação humana daquele sujeito. Quando tais aspectos são incorporados, o aprendiz de língua inglesa passa a ver o mundo com

os olhos do estrangeiro e compreende a realidade deste, além de tornar-se interculturalmente competente. Sercu (2002, p. 62) apresenta ainda um conceito a respeito da competência intercultural que possibilita outras perspectivas de análise que vão além da interculturalidade entre países distintos:

'Intercultural competence' is a concept typical of postmodernist views of society, with their interest in cultural difference and the relationship to 'the Other', no matter whether this 'Other' is different from a national, ethnic, social, regional, professional or institutional point of view.

Nesse sentido, entendem-se as diferenças culturais de forma ainda mais plural, o que pode permear as diferenças nacionais, étnicas e até mesmo profissionais, como a autora destaca. Com isso, o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural é ainda mais urgente para que se estabeleçam diálogos empáticos, respeitosos e solidários entre culturas e visões de mundo distintas, pois a pluralidade não se localiza apenas no cruzamento de fronteiras físicas, mas também nos contextos de trabalho, de relações virtuais e dentro dos limites do próprio país, ambientes e espaços que cada vez mais tornam-se ricos na diversidade. As possibilidades que a aquisição de Competência Comunicativa Intercultural pode oferecer, ainda na escola, também são plurais, e sobretudo, qualificam não só as habilidades para com o idioma em questão, mas também amplia os horizontes para com as outras áreas educativas. Motta-Roth (2006, p. 294-295) apresenta algumas dessas possibilidades quando afirma

O desenvolvimento de competências interculturais em nós mesmos e em nossos estudantes e alunas pressupõe uma visão dialética entre culturas diferentes, que nos possibilite cruzar fronteiras entre sistemas culturais diferentes, tornando explícitas as diferenças entre nossos contextos e práticas sociais. Competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos. Esse tipo de competência nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade.




A aquisição efetiva dessa competência qualifica a nossa visão interpretativa e de compreensão do Outro. A autora apresenta a ideia de que cada sujeito, pertencente a uma cultura e a um grupo social, vê os fenômenos de uma forma e os interpreta a partir das suas experiências de vida e da sua construção identitária. Quando se compreendem essas correlações entre sujeito, modos de pensar e sua cultura, passa-se a também compreender melhor o ponto de vista do Outro,

possibilitando assim um olhar humano e sensível para o diferente. As práticas educacionais de ensino de línguas, nessa perspectiva, possuem muito a contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural, portanto, na sequência alguns desafios e perspectivas didáticas serão expostas, como forma de refletir sobre a ação do docente e o contexto de ensino em que a educação intercultural será objetivada, assim como a competência comunicativa intercultural (Figura 5).

Figura 5 – Desafios e perspectivas didáticas para o desenvolvimento da Competência Intercultural

### DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIDÁTICAS A RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

---

- 
**Diálogo entre culturas em sala de aula:** Construção de saberes culturais com os estudantes, a partir de um processo de observação crítica acerca da própria cultura em que se vive.
- 
**Escolha de conteúdos a serem abordados em sala de aula:** priorizar materiais interdisciplinares, relevância das discussões propostas, cuidado para evitar a confirmação de estereótipos.
- 
**Mudanças nas práticas educativas escolares:** Promoção de igualdade de oportunidades; Reelaboração dos livros didáticos, adoção de novas técnicas e uso de instrumentos multimodais; Formação e qualificação docente.

Fonte: elaborado pela autora com base em Nanni (1998 apud FLEURI, 2001). Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20 maio 2021.

Parte-se do princípio de que o diálogo entre culturas não pode ser ensinado em sala de aula por meio de explicações a respeito de diferenças culturais entre povos distintos, mas sim construído com os estudantes, a partir de um processo de observação crítica acerca da própria cultura do estudante. Para isso, a interdisciplinaridade é fundamental em contextos de ensino de línguas, pois é a partir da história, da sociologia e da filosofia, por exemplo, que se compreendem, juntamente com os aspectos linguísticos e culturais, a constituição de uma nação e de um país. A introdução aos aspectos culturais no espaço escolar inicia-se com a seleção de conteúdos relevantes e que promovam reflexões críticas aos estudantes.

Sercu (2002) afirma que é preciso ter criticidade também na escolha dos conteúdos, observando quais são relevantes e qual é o enfoque dado para evitar a

confirmação de estereótipos que os estudantes já possam ter a respeito dos povos em estudo. Os conteúdos devem ser escolhidos a partir de objetivos claros e consistentes elaborados antecipadamente pelo docente, para que não sejam discutidos pontos irrelevantes, o que leva à não abordagem crítica cultural, como por exemplo, conteúdos a respeito dos nomes dos rios de algum país ou região. Os conteúdos devem ter, segundo Sercu (2002, p. 67-68): “the potential of raising the learner’s awareness of possible cultural differences and misunderstandings, as well as of the feelings, opinions and attitudes these differences may bring about in people whose intercultural competence is not well developed.”

Ou seja, esses devem possibilitar ao estudante não só a visualização das diferenças entre culturas, mas também as consequências causadas quando não se tem conhecimentos básicos a respeito das implicações culturais do Outro e de seus costumes. Isso faz-se evidente em um simples exemplo, como nos gestos e costumes entre povos, em que os gestos corporais comuns a um país podem ser proibidos em outro, mas que também alcançam patamares de incompreensão mais complexos, que podem desencadear em práticas discriminatórias e preconceituosas. Nesse sentido, faz-se necessário proporcionar o contato com recursos e conteúdos culturais que reafirmem a importância da interdependência e a cooperação entre os povos. Sercu (2002, p. 69) corrobora com essa perspectiva de união entre culturas quando aponta que “all cultures are continuously influenced by other cultures and cannot be considered in a territorialised way, as being bound to a particular geographical part of the world or as locked within the boundaries of a particular nation state”.

O conceito de interculturalidade auxilia na compreensão das influências de uma cultura com a outra e a perspectiva de desterritorialização destacados pela autora. São as que compõem e sustentam os aspectos culturais de um determinado local e é por isso que a educação intercultural objetiva o contato entre pessoas de culturas diferentes. Embora os grupos sociais possuam uma origem demarcada territorialmente, ao longo dos anos eles transitam em diferentes espaços que não se limitam nas fronteiras do próprio país, e com isso, os traços culturais permeiam novos espaços, estabelecendo conexões com outras culturas. Fleuri (2001, p. 07) exemplifica as relações entre sujeitos e cultura na perspectiva intercultural no seguinte fragmento:



A educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

Nesse sentido, entende-se que as pessoas são o centro do processo de interação, tendo como particularidade os diferentes aspectos sociais, históricos e culturais. Ao pensar sobre o ensino de línguas pautado na perspectiva cultural interativa com outras culturas e que contribua para o desenvolvimento das competências comunicativas interculturais, é visível a necessidade de revisitar amplas esferas no âmbito educacional, como uma forma de qualificar e potencializar as práticas em proposição. Nanni (1998 apud FLEURI, 2001, p. 07-08) disserta sobre alguns desses aspectos que necessitam de mudanças no sistema escolar, dentre eles são citados pelo autor a realização do princípio da igualdade de oportunidades; a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimodais; e por fim a formação e a requalificação dos educadores.

A respeito da promoção da igualdade de oportunidades, o autor destaca que todos os grupos culturais devem ser reconhecidos igualmente na escolha e na atuação das estratégias educativas, ou seja, a presença de grupos populares ou minoritários é fundamental para que o caráter monocultural que por muitos anos permeia o ambiente escolar seja superado. O segundo item alerta para o uso de diferentes técnicas e metodologias, tendo em vista que os livros didáticos, segundo Nanni (1998, apud FLEURI, 2001, p. 08), “são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para estudantes pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores”. E por fim, a formação e o preparo docente que também é um fator-chave para o planejamento e concretização de práticas pedagógicas inclusivas e plurais, o que contribui também para uma nova configuração cultural da escola, pautada na desvalorização da perspectiva monocultural e etnocêntrica, na medida em que a diversidade e o diálogo para com outros povos ganhem o devido espaço nas práticas escolares.

Finalmente, a educação intercultural necessita de um ambiente e de mentes plurais, para que a formação humana aconteça também de forma plural. Com isso, a educação comunicativa mundial tomará rumos cada vez mais transformadores e inclusivos, pois a partir do reconhecimento do outro e do conhecimento de si o ensino de línguas caminhará para a concretização do fenômeno, proposto por Leffa (2006, p. 18) de solidariedade internacional. Para o autor, o fenômeno possui os seguintes objetivos: “eliminar das desigualdades, manter as diferenças, unificar o mundo e preservar a diversidade”. Essas são ações necessárias de serem debatidas e promovidas através do ensino de línguas, tendo em vista que a língua além de compor a cultura de um determinado país ou região também é um dos principais meios de interação entre os povos, por meio da comunicação e diálogo.

Considerando o contexto de globalização e do crescente trânsito mundial, o professor de línguas, segundo Leffa (2002, p. 114), possui um grande desafio. Esse desafio, em outra perspectiva de análise, projeta importantes caminhos para a educação atual, da era da conectividade e também do futuro. O desenvolvimento da consciência planetária consiste em propor um ensino de línguas pautado no respeito, reconhecimento e empatia com o outro

De um lado, o apelo constante em resguardar e defender nossa língua e cultura; do outro, a necessidade de conviver com a língua e cultura do outro. O desafio para o professor é achar o ponto equilíbrio entre a preservação da nossa individualidade e a aceitação da diversidade do outro, evitando uma espécie de esquizofrenia cultural.

Para isso, pontua-se a importância do professor e da qualificação da sua formação inicial e continuada, nos quais aspectos interculturais façam-se presentes ao mesmo tempo que a compreensão das mudanças comunicativas mundiais também seja evidenciada. Faz-se necessário compreender a expansão das possibilidades comunicativas na era da conectividade e das tecnologias digitais e quais são as transformações no diálogo e nas vivências entre culturas. Com a compreensão de tais aspectos, o ensino de línguas poderá se direcionar a caminhos cada vez mais coerentes com as realidades sociais múltiplas, a partir da realização de práticas educacionais reflexivas, transformadoras e sensíveis para o relacionamento humano.

## 2 EDUCAÇÃO ABERTA E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Nesse segundo capítulo serão discutidas perspectivas teóricas acerca da temática da educação aberta como um caminho para a flexibilização, qualificação e equidade na educação e, na sequência, aspectos relacionados aos Recursos Educacionais Abertos e suas particularidades e potencialidades.

### 2.1 Educação aberta

O termo educação aberta apresenta, dentre seus aspectos norteadores, a possibilidade de potencializar movimentos para flexibilizar a educação através da abertura. A flexibilização por meio da abertura se expressa como uma forma de aumentar o acesso, a qualidade, a equidade e a inclusão por meio de práticas pedagógicas apoiadas na liberdade de escolha, mudança, criação, privacidade, por exemplo. Esta, por sua vez, apresenta particularidades e variações dependendo do contexto em que se associa, estes que podem ser: práticas de ensino e aprendizagem, no âmbito das universidades abertas, bem como no contexto dos Recursos Educacionais Abertos (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2009, p. 290) “o que há em comum entre as várias definições de aprendizagem aberta é a remoção das barreiras ao acesso à educação”. Nesse sentido, pode-se compreender por barreiras as limitações de teor físico, econômico, individual e de aprendizagem que delineiam as diferentes formas de acesso à informação e à aprendizagem. Dessa forma, a educação aberta, associada aos mais variados contextos de ensino, auxilia no sentido de atenuar as diferentes desigualdades existentes e que compõem o percurso de acesso à informação, pois possibilita maior autonomia ao estudante e professor por meio da liberdade de escolha, de construção e de adaptação. São práticas que se distanciam de um modelo educativo engessado e padronizado, que infelizmente, não beneficia de forma igualitária as diferentes realidades sociais e econômicas dos estudantes.

Na prática, a flexibilização pode ser associada a diferentes situações que permeiam o caminho de ensino e aprendizagem. Essas situações foram apresentadas pelo professor Tel Amiel no *Curso de Formação Inicial em REA* (2021), promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e são as seguintes: entrada, tempo, espaço, cooperação, entre outros pontos. A entrada relaciona-se à ideia de quem pode entrar em uma instituição de ensino e se essa

entrada será apenas por vestibular. A concepção do tempo e espaço traz à tona o questionamento do porquê os estudantes precisam todos estar presentes no mesmo horário e espaço e dispostos a fazer a mesma coisa, cenário comum nas escolas tradicionais. Já a cooperação expõe a possibilidade de agrupar diferentes turmas ou grupos diferentes para uma aprendizagem e construção colaborativa e não segmentada.

Essas situações-problema oportunizam o pensar sobre o movimento de abertura no campo educativo na medida em que apresentam novas possibilidades ao ensino e a aprendizagem na contemporaneidade, estes que necessitam de reconfiguração para proporcionar contextos educativos mais inclusivos, adaptáveis e personalizados aos diferentes perfis de estudantes. Santos (2012, p. 72) contribui nessa perspectiva na medida em que aponta alguns desses contextos:

- a liberdade do estudante decidir onde estudar, podendo ser de sua casa, do seu trabalho ou até mesmo da própria instituição de ensino e/ou pólos de aprendizagem;
- a possibilidade de se estudar por módulos, acúmulo de créditos ou qualquer outra forma que permita ao estudante aprender de forma compatível com o ritmo necessário para seu estilo de vida;
- a utilização da autoinstrução, com reconhecimento formal ou informal da aprendizagem por meio de certificação opcional;
- a isenção de taxas de matrícula, mensalidades e outros custos que seriam considerados uma barreira ao acesso à educação formal;
- a isenção de vestibulares e da necessidade de apresentar qualificações prévias, que poderiam constituir uma barreira de acesso à educação formal;
- a acessibilidade dos cursos para estudantes portadores de alguma deficiência física, bem como dos que têm alguma desvantagem social;
- a provisão de recursos educacionais abertos, utilizados tanto na educação formal quanto na informal.

A partir disso, observa-se a priorização da construção de contextos de aprendizagem personalizados e adaptáveis, em que as diferentes realidades dos estudantes possam ser atendidas de forma acessível e de qualidade. Ainda, observa-se o olhar atento para a exploração de REA que permitem adaptações e recombinações de materiais conforme a necessidade de ensino, bem como oportuniza o contato com diferentes mídias e dispositivos tecnológicos – isto considerando a escolha de REA disponíveis no formato digital.

Ainda na perspectiva de exploração de recursos tecnológicos, pontua-se que, ao longo dos anos com o avanço tecnológico e digital, a educação aberta ganhou força e intensificou as práticas de acesso ao conhecimento para todas as pessoas através das novas redes móveis e, por outro lado, recebeu novos suportes para a

concretização destas práticas. Com a emergência de aparatos tecnológicos móveis e conectados a aprendizagem não se limita ao espaço das quatro paredes físicas da sala de aula, mas sim em espaços diversos em que o diálogo, a reflexão crítica e o acesso a informações e saberes sejam possíveis. Nessa compreensão de que uma transformação desencadeia em outra é que Santarosa, Conforto e Schneider (2013, p. 02) compreendem a construção da prática de educação aberta:

As inúmeras possibilidades de acesso e de produção de informação e de conhecimento instituídas no rastro de Web 2.0, possibilitaram a construção de novas práticas de ensino e aprendizagem sob um novo paradigma educacional, o da Educação Aberta.

Contudo, as discussões a respeito da educação aberta fazem-se presentes antes mesmo do avanço tecnológico, perfazendo ideais de movimentos e contextos históricos importantes, como, por exemplo, os preceitos da educação democrática e dialógica que foram reforçados na década de 30 e que no Brasil teve como porta-voz o educador Anísio Teixeira, este que defendia a ideia da construção de uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e voltada para a formação integral do ser humano (*Curso de Formação Inicial em REA*, 2021). Portanto, o que se pode concluir é que com o avanço tecnológico foi possível ver um processo de adequação às mudanças pelas quais a sociedade passou ao longo dos anos.

Dessa forma, a educação aberta configura-se como um potencial caminho para facilitar e qualificar o acesso e permanência de públicos cada vez mais amplos em espaços educativos como: cursos formativos, universidades, escolas básicas, considerando, portanto, a individualidade de cada estudante desde o ingresso até o final do processo formativo. Isso porque a educação aberta, nos preceitos atuais da globalização, reconhece a realidade multimodal, interativa e conectada possibilitada pelas tecnologias e busca contribuir no sentido de apresentar contextos que também permitam a construção de conhecimento de forma colaborativa, com a abordagem de diferentes suportes e, sobretudo, em diferentes espaços físicos e temporais.

Observa-se, a partir de tais concepções, que a flexibilização como pilar da educação aberta se distancia do modelo tradicional de ensino, uma vez que não são caracterizadas por um modelo de ensino rígido, sem que haja a possibilidade de adaptação de recursos, horários e espaço. Como representação dos

distanciamentos de ambos contextos, destaca-se algumas características apresentadas pelo *Curso de Formação Inicial em REA (2021)*:

- Práticas pedagógicas diversas que vão além do formato um professor para muitos alunos e do currículo pré-formulado e pouco flexível;
- Acesso aberto (na maioria das vezes gratuito) a materiais educacionais produzido por instituições governamentais, acadêmicas e empresas;
- Autodidatismo do estudante, ubiquidade no aprendizado;
- Acessibilidade a portadores de deficiência;
- Uso de recursos/materiais educacionais em diversos formatos e ambientes online abertos que permitam adaptações e recombinações conforme o objetivo de uso e a identidade local (REA).

Os itens apontam o teor inovador das práticas pedagógicas na concepção da educação aberta, uma vez que priorizam um ensino pautado na qualidade e não na quantidade, como pode-se observar pela afirmação “um professor para muitos alunos”, que se distancia dos preceitos da flexibilização. A ideia de inovação pode também ser efetivada com a exploração de tecnologias digitais que permitem a conexão de professores e estudantes para além do espaço formal de ensino e pela perspectiva do alcance a acessibilidade plena para portadores de deficiência na web. Discute-se a abertura no acesso, sendo esse gratuito ou não, a materiais educacionais que contribuem não só no sentido de promover um movimento de autonomia de aprendizagem por parte dos estudantes, como também a expansão de práticas de criação de REA, como forma de contribuir com o movimento de educação aberta e para a qualificação das práticas de ensino através da adaptação de materiais conforme os objetivos de apropriação e as demandas locais.

Nesse sentido, a divergência entre o ensino tradicional e a educação aberta é evidente, assim como destaca Santarosa, Conforto e Schneidder (2013, p. 07), ao associarem a apropriação de recursos educacionais nesta esfera, reafirmando assim, as novas práticas educacionais possíveis a partir do movimento da educação aberta:

A Educação Aberta alicerça-se, portanto, em uma metodologia educacional não mais cristalizada pelos limites impostos pelo desenho organizacional da escola tradicional/fábrica. A efetiva possibilidade dos recursos educacionais em operar potencialmente na ação de estudantes e educadores passa a ser o seu maior diferencial, pois ao colocar nas mãos de seus principais autores, tecnologias para criar, moldar e desenvolver conhecimento de forma conjunta, em paralelo institui um conjunto de novos saberes e competências para promoção de tempos/espacos diversificados de aprendizagem formal e não-formal.

Tais aspectos citados a respeito da apropriação de recursos educacionais destacam um cenário de liberdade e a autonomia para a construção de saberes de forma colaborativa entre: professores e professores, professores e estudantes e estudantes e estudantes partir da exploração, ou não, de ferramentas tecnológicas digitais. Este cenário colaborativo contribui para a efetivação de práticas de consumo de materiais de forma autônoma e, sobretudo, de produção, nos quais estudantes e professores possam ocupar o papel de autores de demais recursos.

Nesse sentido, Santos (2012, p. 72) contribui expondo que, por ser um movimento educacional que objetiva ao estudante o acesso à educação e a permanência no percurso de aprendizagem, a educação aberta define-se também pela “utilização de materiais educacionais criados por estudantes, o acesso aberto a repositórios de pesquisas científicas e a utilização de software de código aberto para fins educacionais”. Com isso, é possível observar a predominância e a priorização de práticas de pesquisa exploratória e como princípio educativo, na qual o estudante é desafiado a buscar o seu material de estudo. O que se difere do modelo tradicional de ensino que perdura no atual contexto formativo do ensino médio, conforme legislação vigente, em que são utilizados, majoritariamente, livros didáticos compostos por informações, textos e conteúdos já prontos, sendo estes distribuídos em todo território nacional sem o reconhecimento das particularidades regionais existentes.

A qualificação das práticas de ensino por meio da educação aberta é um dado interessante. Através da apropriação de novos recursos de apoio à aprendizagem e da legitimação de novos espaços para a concretização das práticas educacionais, o estudante é impulsionado a deixar de ser um mero receptor de informação e passa constituir-se como um perfil pesquisador que participa ativamente de sua aprendizagem, através da possibilidade de pesquisar, buscar e organizar informações e conceitos do interesse de seus estudos. Por outro lado, compreendendo que a educação aberta não compreende apenas novas formas de aprender e de ensinar, mas também possibilita o pensar a respeito dos demais fatores que compreendem os processos de ensino e aprendizagem, o estudante, bem como o professor, beneficiam-se ainda da possibilidade de flexibilização dos processos, da expansão da ideia de tempo e espaço, dos novos métodos de avaliação da aprendizagem, da colaboração como potencializadora da

aprendizagem, das particularidades locais, da individualidade do estudante, entre outros.

Isto porque, segundo Santos (2009, p. 290) as práticas educacionais abertas devem ser compreendidas em sua amplitude:

Em essência, o sistema aberto abrange mais do que simplesmente o 'aprender'. É um sistema que também enfoca como 'ensinar' e traz consigo uma vasta gama de metodologias e técnicas de ensino. Os sistemas abertos são mais do que uma forma de aprendizagem, são uma forma de *educação*. A educação aberta, portanto, engloba as práticas de aprender e ensinar. É mais abrangente do que somente um enfoque na aprendizagem; diz respeito a um sistema educacional que envolve o professor, o estudante, a instituição e o contexto.

Nesse sentido, é importante destacar que a cada contexto de aprendizagem e realidade de ensino a definição de educação aberta ganha diferentes significados, ou seja, a compreensão de abertura é diferente quando associada ao ensino a distância (EAD), aos REA, ou em práticas de aprendizagem formal e informal. Santarosa, Conforto e Schneidder (2013, p. 08) expõem pontos importantes que auxiliam na compreensão da transformação de perspectivas ao longo dos anos referente ao ensino informal, que passou a ser valorizado conforme as alterações no perfil do estudante e as novas possibilidades de aprendizagem por meio das tecnologias:

Historicamente, a educação não formal tem sido voltada para aqueles que ficam a margem dos processos educativos, por situações de vulnerabilidade ou pobreza e, por isso, relacionados aos movimentos socioculturais vinculados em grande parte a programas assistencialistas. No entanto, considerando os adventos tecnológicos, percebemos uma mudança do público-alvo que recorre a tais recursos. Da necessidade de aprender esse ou aquele saber, sujeitos que antes se inscreveriam em cursos de capacitação, presenciais e formais, hoje optam por buscar na web, especialmente em vídeos e repositórios, informações sobre uma temática desejada.

A crescente valorização se deve ao fato das potencialidades oferecidas pela flexibilização das práticas educativas oportunizadas pelo movimento aberto, assim como a coerência de tais práticas com a realidade social atual. Realidade esta que é constituída por sujeitos que nem sempre possuem o tempo diário necessário para deslocamento até uma instituição de ensino, por exemplo, ou enquadramento dos horários para estudo de acordo com seu trabalho. Relacionado a isso, Santos (2009, p. 291) afirma que a educação aberta se torna um potencial movimento educacional



quando associada à perspectiva da distância, que engloba questões relacionadas ao tempo ou espaço em que as práticas de ensino podem ocorrer, pois, segundo a autora, com a utilização da abertura “é possível oferecer o acesso à educação para as pessoas em suas residências ou ambientes de trabalho, assim como permitir que os estudantes mantenham um emprego e outras responsabilidades enquanto estudam para uma qualificação”.

O contexto citado explicita a necessidade de associar emprego e afazeres extras com a aprendizagem, o que constitui uma realidade compartilhada por muitos estudantes das mais variadas idades, sejam eles estudantes em início de percurso formativo ou perfis que buscam capacitação ao longo da vida. A educação aberta surge em meio a necessidades como estas, em que o deslocamento, o tempo e o contexto financeiro são barreiras limitadoras aos contextos de ensino.

A Educação Aberta emerge como uma possibilidade de minimizar as dificuldades de acesso a uma educação de qualidade. Mesmo não sendo determinante, a relação formação e tecnologias educacionais, o conceito de Educação Aberta tem, nos contemporâneos sistemas da Web 2.0, uma real possibilidade de forjar novas configurações de ensino e de aprendizagem que reconheçam a diversidade de contextos socioculturais brasileiros capazes de provar ações de aprendizagem ao longo da vida. (SANTAROSA; CONFORTO; SCHNEIDER, 2013, p. 06)

A pluralidade de caminhos para a promoção ao acesso à educação promove avanços sociais e econômicos, bem como melhorias e inovações em todas as áreas da sociedade e a constituição de estudantes dotados de perfil pesquisador, autônomo e crítico. Amiel (2012, p. 19) apresenta também uma relevante potencialidade da educação aberta, quando afirma que: “Acredita-se que a variedade de oportunidades possa levar à equidade de acesso e à liberdade de aprendizado para todos fazendo uso de recursos abertos e encorajando práticas colaborativas.” Ou seja, a abertura diante das práticas educativas possibilita ainda uma rede de aprendizagem e produção colaborativa entre estudantes e professores através da utilização dos REA, que detém outra concepção de abertura.

No contexto dos REA, o termo aberto, segundo Leffa (2016, p. 354), pode ser compreendido “no sentido de “aberto para acesso”, mas também de “aberto a mudanças”, desde que pela reconfiguração das partes propicie a reconstituição de um outro REA”. Dessa forma, duas perspectivas ampliam o horizonte educativo: o acesso facilitado e a possibilidade de adaptação, que juntas constituem-se como potenciais meios de alavancar a qualidade das práticas educativas por meio da

participação ativa de estudantes e professores na construção de seus próprios materiais de ensino-aprendizagem.

Dialogando com outras conceituações de abertura, Santos (2012, p. 83) expõe que “no caso de educação aberta que utiliza REA, a abertura está relacionada ao acesso aos conteúdos e à possibilidade de utilização dos mesmos por terceiros”. A abertura, nesse sentido, contribui para a promoção da qualidade através de materiais didáticos personalizados e conforme os diferentes contextos de ensino, e também para a diminuição da individualidade com as práticas pedagógicas, no sentido de promover redes colaborativas em que professores se auxiliem a partir do compartilhamento de suas produções pedagógicas nas redes digitais.

Amiel (2012, p. 27) defende a importância da abertura também no sentido de promover interação entre a comunidade escolar com as práticas educativas de forma crítica e construtiva, contribuindo assim para a qualidade de ensino.

Fomentar a abertura é uma maneira de contribuir para a produção e o aprimoramento de recursos educacionais abertos de qualidade. Práticas abertas ajudam a abrir a "caixa preta" da educação, para que todos os atores envolvidos (pais/responsáveis, gestores, estudantes, etc.) possam compreender e adotar uma postura crítica diante dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação aberta, na perspectiva dos REA destaca-se pela prática de criação, adaptação, edição livre e compartilhamento de matérias educacionais dos mais variados tipos, desde que estas ações sejam permitidas pela licença apresentada em cada recurso acessado – licenças que sinalizam o grau de abertura de cada REA. Acerca disso, práticas autônomas de criação, adaptação de recursos e pesquisa em meio as redes móveis, por exemplo, necessitam ser incorporadas na vida docente de cada professor, assim como a construção colaborativa e também autônoma de recursos educacionais abertos deve se fazer presente nas etapas formativas dos estudantes.

Nesse sentido, a respeito do perfil ativo que se busca incorporar às práticas educacionais da atualidade, Mallmann e Mazzardo (2020, p. 16) destacam que “É necessário avançar da condição de usuários das tecnologias (situados no campo do consumo) para a condição de criadores, coprodutores e multiplicadores de conhecimento livre e aberto”. A mudança possível com a utilização do movimento de educação aberta é a transição da visualização passiva para a produção ativa, essa

que oferece caminhos para a qualificação das práticas de ensino e de aprendizagem por meio da ampliação de acesso e das possibilidades de criação.

Para além, a abertura significa também repensar a concepção de escola e das instituições formativas, como forma de sistematizar e refletir sobre a flexibilidade, qualidade e equidade que se tem hoje em escolas básicas, cursos de capacitação, ensino superior e demais etapas formativas formais e informais. Portanto, refletir sobre práticas e movimentos abertos no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio apresenta-se como um campo promissor.

## **2.2 Recursos educacionais abertos: definição, particularidades e potencialidades**

Os Recursos Educacionais Abertos, também conhecidos pela sigla REA, destacam-se pelas possibilidades de estimulação à cultura de produção de materiais didáticos por meio de práticas colaborativas, criativas e digitais. A prática de construção colaborativa, que é uma das características dos REA, pode ser associada a terminologias de “comunidades de conhecimento” e “inteligência coletiva” apresentadas por Lévy (1999), pois contribui para a evolução da sociedade do conhecimento e a para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem na cibercultura.

O termo Recurso Educacional Aberto, ou *Open Educational Resources* (OER), foi criado em 2002, em uma conferência realizada em Paris, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Contudo, somente em 2012, a UNESCO realiza o Primeiro Congresso Mundial sobre REA, que convida os governos a incorporarem as práticas abertas para o compartilhamento de conhecimentos e informações, e diante disso, conceitua os Recursos Educacionais Abertos, a partir da Declaração REA de Paris, como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra. (UNESCO, 2012, p. 01)

Definidos como quaisquer materiais contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem que estejam em domínio público ou sob licença aberta, os REA podem proporcionar transformações importantes e positivas para o ensino, sobretudo, na era digital, pois ampliam as possibilidades de acesso a materiais diversos e oportunizam novas práticas educativas que qualificam a formação do estudante, bem como a ação docente. Para melhor compreender e refletir sobre as potencialidades desses recursos é pertinente apresentar a conceituação dada por Leffa (2016) diante da compreensão dos três elementos que compõem a sigla REA.

Primeiramente apresenta-se o elemento recurso que se refere à letra “R”, que para Leffa (2016, p. 360), é considerado como “um meio que se usa para alcançar um fim, deixando mais clara a ideia de instrumento”. Ou seja, recurso, no contexto de práticas educativas, pode ser definido como uma ferramenta que é utilizada para a realização ou para o alcance de algo. O recurso auxilia estudantes e professores, por exemplo, na realização daquilo que objetivam fazer, e por isso, atua como um facilitador do processo. Após o entendimento da palavra recurso, é necessário pensar sobre a significação do próximo elemento, a letra “E”. Recurso educacional, ou seja, aquilo que se associa às práticas de educação, de ensino, vivências que atribuem ao sujeito conceitos novos nunca antes conhecidos, que promova reflexão e que o faça aprender algo diferente. Nesse sentido, Leffa (2016, p. 362) expõe a sua compreensão sobre o elemento “educacional”. Para o autor, “recurso educacional é aquele que exige do estudante um envolvimento experiencial”, e ainda contribui exemplificando:

Pensa-se o conteúdo educacional como uma atividade que envolve a prática documentada do estudante. Não basta a ele apenas ler um texto ou assistir a uma palestra, supostamente entendendo o que está lendo ou ouvindo; precisa fazer alguma coisa, precisa tentar, experimentar e agir em um determinado sistema, provocando *feedback*, que num ambiente digital é sempre imediato.

Ao pensar em um recurso digital elaborado ou criado a partir de finalidades educacionais, por exemplo, exige-se do estudante novas formas de pensar e de agir diante do que está sendo proposto, pois esse possibilita o contato com a multimodalidade, ou seja, a utilização simultânea de textos, áudios e imagens, em diferentes formatos e meios. Tal concepção é importante ser apresentada pelas diferenças existentes entre recursos educacionais não digitais, como os impressos.

Frente a isso, conclui-se que para a conceituação de algo como recurso educacional, não depende apenas do recurso em si, mas do que se propõe fazer com tal recurso para potencializar a aprendizagem do estudante.

Por fim, o último elemento da sigla REA, Leffa (2016) expõe um duplo sentido que facilita a compreensão das particularidades dos Recursos Educacionais Abertos, bem como para a visualização de suas potencialidades. A letra “A”, para o autor, não significa apenas “Aberto”, mas também pode ser considerada como “Adaptativo”. Então, na perspectiva apresentada, “tem-se uma proposta “3A”, que pode ser formulada nos seguintes termos:  $A = A + A$ , ou seja, Abertura = Acesso + Adaptação”. (LEFFA, 2016, p. 363). Contudo, é importante salientar que, o termo adaptação é alusivo a outras quatro liberdades possíveis no contexto dos REA que serão destacadas especificamente na sequência, sendo essas: reter, revisar, remixar e redistribuir.

A abertura, como destacado no tópico reflexivo anterior a respeito da educação aberta, é caracterizada por ser um movimento que defende maior flexibilização e acesso a práticas educativas de qualidade para todos. No contexto dos REA, a abertura compõe o contexto da cultura digital, na qual são evidenciados recursos em uma perspectiva aberta a exploração, bem como tecnologias caracterizadas por softwares, práticas de ensino e aprendizagem flexíveis e direitos digitais abertos. Diante disso, a abertura é uma característica diferenciadora que limita as fronteiras entre os Recursos Educacionais Abertos dos demais recursos educacionais existentes.

Tal característica particular também é discutida por Mallmann e Mazzardo (2020, p. 50). Segundo as autoras, o recurso educacional aberto se diferencia dos demais por conta das “permissões que definem o que é possível fazer com cada recurso”. Diante disso, para um recurso ser considerado aberto, necessita também “ser de domínio público; ou possuir licença aberta que permite o acesso e direito de fazer/ter cópias (reter), o reuso, a adaptação (revisão), o remix e a redistribuição”. (MALLMANN E MAZZARDO, 2020, p. 53). Portanto, caso todas estas liberdades forem previstas e informadas através de uma licença aberta, não há necessidade de solicitar a permissão ao autor ou a quem possui os direitos autorais do objeto ou material em questão, mas, caso haja a informação de uma ou mais restrições, não é permitida a prática das cinco liberdades.

Antes de explanar de uma forma detalhada os aspectos de licenças abertas e direitos autorais, bem como os objetivos do compartilhamento sob licença aberta, é relevante discutir sobre as possibilidades ou liberdades de utilização dos REA. Segundo Wiley (2014, tradução nossa) a abertura dos REA oferece cinco potencialidades que contribuem para a relevância, expansão e utilização de tais recursos em quaisquer etapas formativas, e essas são conhecidas pela expressão “5Rs de abertura” (Figura 6).

Figura 6 – Liberdades de utilização dos REA

## 5Rs DE ABERTURA

**Refer** - o direito de fazer, possuir e controlar cópias do conteúdo;



**Reutilizar** - o direito de usar o conteúdo em uma ampla variedade de maneiras (por exemplo, em uma aula, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo);



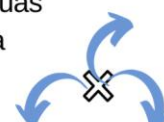
**Revisar** - o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o próprio conteúdo (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma);



**Remixar** - o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro conteúdo aberto para criar algo novo (por exemplo, incorpore o conteúdo em um mashup);



**Redistribuir** - o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões ou seus remixes com outras pessoas (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo).



Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiley (2014, tradução nossa). Disponível em: <https://goo.gl/DLH5J3>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

Cada “R” representa uma possibilidade de apropriação dos recursos, e, de acordo com objetivos a serem alcançados pelos (co)autores e da licença atribuída pelo autor do material, mais do que uma, ou todas essas liberdades podem ser postas em prática. De forma específica e detalhada, expõem-se separadamente práticas possíveis a cada liberdade. Sobre a possibilidade de “refer” REA, entende-se como a prática tanto de cópia, ou criação, como de armazenamento. É o nível básico que diz respeito à apropriação de REA, pois nessa etapa o sujeito apenas sabe o conceito de REA, consegue distingui-lo, reconhece as possibilidades de

utilização e também produz recursos. Diante disso, também realiza pesquisas e seleciona REA de seu interesse.

Acerca da ação de “reutilizar”, compreende-se a apropriação do recurso da maneira como ele é encontrado, sem que haja adaptações ou remixagem. A reutilização pode se efetivar em quaisquer locais de aprendizagem. Já a atividade de “revisar” se diferencia pelo fato de que envolve a adaptação do material considerando a realidade e os objetivos de utilização. Nessa prática, a tradução de conteúdo para outro idioma, a possibilidade de modificação de imagens, alteração de sequência de atividades ou de informações, inserção de outros recursos ao corpo do material, são algumas das possibilidades de revisão.

Ainda, a atividade de “remixar” também faz parte da prática de adaptação, mas é caracterizada como “a produção de um novo REA a partir de dois ou mais REA existentes” (MALLMANN; MAZZARDO, 2020, p. 136), e por isso, o produto final será a combinação coerente, lógica e crítica de diversas partes de REA e não um conteúdo novo. Por fim, a quinta possibilidade de abertura, “redistribuir”, essa diz respeito ao compartilhamento, ou seja, tornar disponível o material produzido ou readaptado. Essa etapa é importante para dar seguimento à atividade de produção colaborativa, garantindo que outros autores tenham acesso e possam realizar ou não novas adaptações.

Os REA podem ser localizados em diversos formatos e tipos, esses que podem ser componentes audiovisuais, como vídeo, áudio, imagens, e também textos podem compor esses recursos (SANTOS, 2009). A incorporação de diferentes materiais na composição dos REA o transforma em uma potencial ferramenta educativa, pois em um único objeto ou recurso aberto é possível articular materiais escritos, com apoio visual e sonoro, criar jogos ou diversas outras atividades interativas que exigem a participação ativa do estudante e auxiliam no desenvolvimento de importantes habilidades.

Müller (2012, p. 105) apresenta de forma concisa alguns materiais que podem ser conceituados como Recursos Educacionais Abertos:

Com relação aos Recursos Educacionais Abertos (OER — Open Educational Resources), costuma-se disponibilizar uma ampla tipologia de materiais:

- conteúdo de aprendizagem — cursos completos, módulos de conteúdo, tutoriais, objetos de aprendizagem, coleções e periódicos;

- ferramentas para apoiar o desenvolvimento, uso e reúso, busca e organização de conteúdos, além de sistemas de gerenciamento de cursos e comunidades on-line de aprendizagem;
- recursos para implementação que abrangem licenças de propriedade intelectual para a editoração aberta de materiais, princípios de boa prática e a localização de conteúdos.

A visualização dos recursos disponíveis e que podem auxiliar no processo educativo amplia as concepções de materiais didáticos na era da cibercultura, oferecendo não só novos caminhos a serem percorridos, mas também reafirmam a necessidade de incorporar ferramentas mais inovadoras e interativas às práticas de ensino, sobretudo, no contexto digital. Isso se deve ao fato de que, os estudantes do século XXI dependem de uma formação que os capacite não só a dominar técnicas, interpretar textos e dissertar a respeito de assuntos gerais criticamente, mas também necessitam de vivências digitais construtivas, ou seja, com exploração ativa e reflexiva de aparatos tecnológicos digitais em prol da própria aprendizagem. A presença de práticas tecnológicas no contexto escolar contribui para a formação de sujeitos letrados digitalmente, ávidos a participar ativamente de práticas multimodais contemporâneas, na qual demandam o manuseio crítico dos recursos ao mesmo tempo que exigem a produção e autoria de recursos próprios.

Para além das possibilidades diante do processo de ensino-aprendizagem, os REA, segundo Litto (2009, p. 304), oferecem novos horizontes aos materiais didáticos impressos, principalmente diante do livro didático. A atualização desses materiais é limitada, uma vez que o recurso impresso depende de altos custos para o processo de impressão e propagação e também limita a adaptação por parte do professor, pois no exemplo dos livros didáticos, a maioria possuem os direitos autorais protegidos por editoras ou pelos autores, o que não permite a apropriação aberta desses recursos. Nesse sentido, o autor argumenta:

Os 'recursos educacionais abertos' (OERs — Open Educational Resources), componentes grandes ou pequenos de conhecimento disponibilizados na Web, relacionados ou não a um curso ou programa de estudos, representam uma significativa opção para estender e democratizar o acesso ao conhecimento, à racionalização de despesas com livros-texto e outros materiais para aprendizagem em todos os níveis. Como parte do movimento 'aberto', seus proponentes visam enriquecer e aprofundar a compreensão de aprendizes e encorajar o re-uso, a adaptação e a disseminação livre de conteúdos educacionais.



Tal perspectiva se semelha ao que defende a UNESCO (2019, p. 08) na publicação das Diretrizes para o desenvolvimento de políticas abertas de recursos educacionais: “Los REA brindan la oportunidad de ampliar el acceso a materiales didácticos de calidad, al tiempo que permiten el ajuste y adaptación a los contextos regionales gracias a las licencias abiertas”. Ou seja, a qualidade permeia não só os diferentes materiais que compõem os recursos, mas também a adaptação com a realidade de ensino em cada contexto, o que contribui para a elaboração de materiais originais e coerentes com as demandas existentes.

Nesse sentido, localiza-se os objetivos da promoção dos Recursos Educacionais Abertos nas mais variadas práticas de ensino existentes mundialmente. De acordo com a UNESCO (2019, p. 08):

[...] el principal objetivo de los REA es mejorar la enseñanza y el aprendizaje permitiendo el libre acceso a materiales de aprendizaje que puedan ser compartidos y adaptados por terceros. De este modo, los REA contribuyen a fomentar la utilización creativa de los recursos por parte de docentes y educandos en la educación formal, desde preescolar hasta los estudios de doctorado, así como en la formación profesional de adultos, la formación en el trabajo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

A melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem baseiam-se, na perspectiva dos REA, na possibilidade de trabalho colaborativo entre professores, no sentido de que as produções e os trabalhos realizados individualmente possam ser compartilhados amplamente, contribuindo não só para outras práticas docentes como também permitindo que os recursos disponibilizados possam ser reconfigurados e melhorados. Como exemplo disso, pode-se destacar a seguinte situação: navegando virtualmente em um repositório que comporta REA, o professor A seleciona um material educacional elaborado e compartilhado pelo professor B. Ele percebe que o material é relevante para a sua realidade de ensino, mas na sua opinião, o material precisa de complementos, como imagens ilustrativas e áudios. As edições/adaptações são feitas pelo professor A, que compartilha a sua nova versão no mesmo repositório – considerando que o recurso acessado permitiu tais modificações porque foi licenciado a partir de licença aberta a adaptações. O recurso educacional reelaborado pelo professor A, conseqüentemente irá ser acessado por um professor C, que irá beneficiar-se com as adaptações feitas, podendo também, reeditá-las, caso a licença escolhida pelo professor A permitir tais alterações.

O resultado desse processo de construção colaborativa é a oferta acessível a materiais de ensino de qualidade e licenciados de forma aberta e, por vezes gratuitos. Assim como destaca Zanin (2017, p. 04):

Parte-se do pressuposto de que há material de qualidade disponível, que pode ser modificado, adaptado à realidade do usuário ou atualizado, e, dessa forma, o conhecimento é expandido com economia de tempo e dinheiro. Economiza-se tempo, pois os autores trabalham em comunidade e não precisam partir do zero, mas utilizam o que já está na *web*. E economiza-se dinheiro porque o material ou *software*, por exemplo, é de uso livre, não necessita ser pago/comprado para ser utilizado.

Por outro lado, a discussão proposta pelo autor é interessante pois possibilita o pensar a respeito da qualidade dos REA disponíveis. É necessário compreender que nem todos os REA são de boa qualidade, assim como demais recursos acessíveis pela internet. A partir de tal compreensão é que a importância do trabalho colaborativo entre professores se evidencia, na medida que pode contribuir para qualificação de REA já existentes, bem como para a produção de recursos de forma crítica e avaliados por critérios específicos.

A criação e adaptação são práticas possíveis somente a partir da abertura técnica, esta que advém da escolha de formatos e softwares que facilitem a adaptação e a edição de REA. Portanto, em contexto de produção de REA é importante considerar a interoperabilidade, característica que facilitará o reuso por terceiros. Como exemplo, pode-se citar o formato PDF, tendo em vista que, mesmo este sendo um padrão aberto, não são possíveis de serem realizadas adaptações ou remixagens, uma vez que este formato não permite edição. Desta forma, sugere-se que para criação e compartilhamento de REA em texto seja utilizado o formato .odt que se destaca pela abertura.

Desta forma, é importante enfatizar dois dos principais princípios que permeiam o conceito de REA:

Figura 7 – Princípios do conceito de REA

## PRINCÍPIOS DO CONCEITO DE REA

---

"[...] licenças de uso que permitam maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos;



e abertura técnica, no sentido de utilizar formatos de recursos que sejam fáceis de abrir e modificar em qualquer software."

Fonte: Elaborado pela autora com base em Furniel, Mendonça e Siva (2019a, p. 08). Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

Na ideia de compartilhamento e acesso aberto, o direito à educação e educação para todos se sobressai. As temáticas são debates importantes feitos pela UNESCO que incentiva os países a promoverem práticas educacionais abertas com a utilização de REA como forma de alavancar a qualidade da educação. Contudo, segundo a UNESCO (2015, p. 03), a exploração de REA não resulta automaticamente em qualidade, eficiência e rentabilidade, pois estes dependem dos processos que mediam o contexto de usabilidade desses recursos e, por conta disso, a Organização destaca que o potencial transformador dos REA para educação depende de:

- melhorar a qualidade dos materiais de aprendizado, por meio de processos de revisão pelos pares;
- valer-se dos benefícios da contextualização, personalização e localização;
- priorizar a abertura e a melhoria da qualidade;
- desenvolver competências para a criação e uso de REA, como parte do desenvolvimento profissional dos profissionais acadêmicos;
- atender às necessidades de populações específicas de alunos, como aquelas com necessidades especiais;
- otimizar a implantação da equipe institucional e orçamentos;
- atender aos alunos nos idiomas locais;
- envolver alunos na seleção e adaptação de REA, de modo a engajá-los mais ativamente no processo de aprendizado;
- usar materiais desenvolvidos localmente, atribuindo o devido crédito.

Diante da exposição de tais pontos, observa-se a amplitude do movimento aberto proposto pelos Recursos Educacionais Abertos, na medida em que se focaliza o percurso necessário para a promoção e efetivação de práticas educativas de qualidade, essa que perpassa o uso de bons recursos pedagógicos, o desenvolvimento de habilidades, a personalização do ensino e o trabalho colaborativo, por exemplo.

Focalizando a prática de busca e de compartilhamento dos Recursos Educacionais Abertos é importante destacar os espaços em que professores e estudantes podem localizar tais recursos. Para armazenamento e disponibilização em forma de compartilhamento, os REA organizam-se em repositórios. Assim como afirma Zanin (2017, p. 11):

A fim de facilitar a busca e o arquivamento de conteúdo aberto, foram criados os repositórios, bibliotecas digitais e revistas. Repositórios são bancos de dados nos quais são depositados e indexados os recursos, que são mantidos por instituições de ensino e pesquisa ou por outro tipo de organização com conteúdo relevante para o ensino.

A partir da criação do espaço de armazenamento tem-se uma melhor visualização de quais recursos estão disponíveis, como também uma forma simples de compartilhamento. Cria-se um ambiente colaborativo, que conta com atividades de pesquisa, análise, adaptação e se efetiva através do compartilhamento. Na concepção de que só se cria conhecimento novo a partir de informações já existentes, Müller (2012, p. 103) reitera a compreensão que “com a criação de repositórios, referatórios e recursos educacionais abertos amplia-se a visibilidade e a acessibilidade da produção do conhecimento, para que se produza cada vez mais e com mais qualidade”.

Os repositórios ou bibliotecas virtuais facilitam a propagação dos recursos, e por isso, a criação desses espaços é cada vez mais necessária. Mallmann e Mazzardo (2020, p. 59) dissertam sobre os diversos tipos de repositórios existentes e que comportam recursos diferentes e muitos deles atendem a tipos de realidades específicas, assim como as autoras explicam:

Existem repositórios institucionais (com recursos da própria instituição), multi-institucionais (armazenam recursos de mais de uma instituição), governamentais (resultado de Políticas Públicas), repositórios que reúnem recursos em vários formatos e repositórios específicos para cada tipo de mídia, denominados também de repositórios temáticos (ex.: repositórios de vídeos e de fotos).





Os recursos educacionais que estão disponíveis nos repositórios são consequentemente ofertados a partir da licença aberta. Contudo, quando um material não compõe o espaço dos repositórios e está disponível em forma de texto impresso ou nas redes móveis da internet faz-se necessário compreender se esses materiais podem ser utilizados abertamente, ou seja, é importante observar se os

materiais estão disponíveis a partir da licença Creative Commons. Essa licença afirma quais práticas podem ser realizadas sem que o sujeito infrinja os direitos autorais do material a ser utilizado e também apresenta possibilidades de publicação para autores de materiais que desejam compartilhar suas produções, assim como destaca Atkins, Brown e Hammond (2007, p. 13, tradução nossa):

Creative Commons, com um slogan de compartilhar, reutilizar e remixar, legalmente, é um serviço de infraestrutura crítica para o movimento REA, fornecendo ferramentas gratuitas que permitem que autores, cientistas, artistas e educadores marquem facilmente seu trabalho criativo com as liberdades que desejam carregar. Eles podem alterar os termos de copyright padrão de “Todos os direitos reservados” para “Alguns direitos reservados.

A licença permite a combinação de diferentes ações que definem a forma de compartilhamento e as ações que são permitidas aos sujeitos que irão apropriar-se dos materiais. Algumas ações, quando combinadas, podem apresentar níveis de restrições elevados, o que desqualifica o recurso como sendo REA, como por exemplo: proibição do uso comercial + proibição de obras derivadas. Por outro lado, pode permitir abertura mais ampla, como a opção de atribuição que permite cópia, distribuição, exibição e a produção de materiais derivados, podendo ser destinados para fins comerciais, mas para isso, faz-se necessário a apresentação do nome do criador do material. Tais combinações podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Combinações das licenças e os tipos de aberturas

Ícone	Significado	Tipo de Abertura
	Atribuição (BY)	Aberta
	Compartilhamento pela mesma licença (SA)	Aberta
	Uso Não Comercial (NC)	Menos Aberta
	Uso Não Comercial (NC) e Compartilhamento pela mesma licença (SA)	Menos Aberta
	Não a Obra Derivada (ND)	Restritiva
	Uso Não Comercial (NC) e Não a Obra Derivada (ND)	Restritiva

Fonte: Mallmann e Mazzardo (2020). Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

Dessa forma, expõem-se novos percursos para os direitos autorais, a possibilidade da prática “todos os direitos reservados” frequentemente localizada nos materiais didáticos impressos e que diz respeito licença Copyright, para a prática “alguns direitos reservados” a partir da licença Creative Commons. Ambas licenças são importantes e são atribuídas de acordo com os objetivos de cada recurso. O avanço diante da abertura dos materiais didáticos através dos REA é significativo para a qualificação das práticas de ensino, contudo, exigem novas habilidades e vivências por parte do docente, que produz e seleciona recursos educacionais.

O desenvolvimento de Fluência Tecnológico-Pedagógica – FTP em REA é extremamente importante para a efetivação das práticas que compõem o movimento dos REA, pois exprime todos os conhecimentos necessários e as habilidades necessárias para criar, pesquisar e selecionar REA de forma ética, responsável e crítica e ainda dar conta das demais liberdades (5Rs) de apropriação já destacadas anteriormente. Ainda, a FTP promove ao docente o aprimoramento de habilidades que são essenciais para construção de práticas pedagógicas centradas na utilização de ferramentas tecnológicas-digitais, focalizando, sobretudo, a constituição de um perfil docente criador e não apenas usuário. Para Mallmann e Mazzardo (2020, p. 23):

Desenvolvimento de Fluência Tecnológico-Pedagógica em REA significa saber buscar, reusar, adaptar, remixar, produzir REA original e redistribuir. Esse conhecimento está correlacionado às habilidades contemporâneas, conceitos fundamentais e capacidades intelectuais. [...] Produção e compartilhamento de REA geram inovação didático-metodológica contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento, educação de qualidade, equidade e aprendizagem ao longo da vida.

A pluralidade de ferramentas digitais e materiais multimodais disponibilizados nas redes oferece novas perspectivas ao ensino e a prática docente, mas para a efetivação de práticas coerentes e de qualidade é necessário que o professor desenvolva um papel crítico com a realidade virtual. Compreender as possibilidades da cibercultura e das práticas que podem ser feitas no âmbito educativo com a utilização de recursos digitais torna-se a chave para o alcance da fluência tecnológica para fins pedagógicos. O pensar sobre a associação de recursos tecnológicos digitais nas práticas de ensino através dos Recursos Educacionais

Abertos, por exemplo, não se caracteriza como uma realidade distante, pois compõe importantes diretrizes norteadoras da educação brasileira.

Em sua Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) “determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024” (BRASIL, 2014), e, dentre as metas propostas observa-se a promoção de práticas educacionais com exploração de tecnologias digitais, bem como dos Recursos Educacionais Abertos, a fim de promover a qualificação das práticas de ensino-aprendizagem em todas as etapas da educação básica. As metas em destaque são:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014)

Nesse sentido, observa-se um percurso de atualização na área educativa, em que as práticas pedagógicas acompanham e se adaptam às atividades e ao desenvolvimento do mundo contemporâneo, em que o conhecimento permeia as mais diversas esferas. Pacheco, Yoshizawa e Camas (2017, p. 17159) contribuem na afirmação de que os REA promovem novas formas de aprender e de ensinar, e que, segundo as autoras “essas novas configurações do processo de ensino e aprendizagem representam um avanço, pois quebram com uma perspectiva ultrapassada de transferência de conhecimento do ensino tradicional”.

Com os Recursos Educacionais Abertos e com as facilidades das esferas digitais as informações alcançam novos patamares de compartilhamento, pois a transmissão via redes móveis auxilia a democratização e o acesso de públicos mais amplos. Para além das vivências digitais, os REA promovem a possibilidade de um movimento bidirecional às experiências em rede, uma vez que ofertam aos professores e estudantes a atividade de produção e de autoria dos próprios

materiais didáticos, o que vai além do consumismo de materiais prontos e engessados. A cerca disso, Rossini e Gonzalez (2012, p. 40) afirmam que:

Outra característica dos REA é que, além de valorizarem práticas de aprendizagem mais próximas à cultura da web e da sociedade do conhecimento, eles fortalecem o sujeito que produz o conteúdo, colocando o autor no centro das atenções, já que a escolha de quando e como compartilhar as obras que cria é uma decisão que dispensa a mediação das editoras.

O protagonismo e a construção ativa e colaborativa cada vez mais aproximam-se das práticas escolares. Sabe-se que atualmente os estudantes podem acessar informações em diversos espaços, não sendo a escola o único ambiente para compartilhamento e produção de saberes. Contudo, a abertura para a edição e construção são outros percursos que vêm emergindo na cibercultura e nas esferas educativas. Litto (2009, p. 305) expõe as importantes transformações possíveis com a propagação dos REA para o contexto de ensino-aprendizagem:

Acredito que estamos caminhando, vertiginosamente, para uma sociedade na qual o sistema educacional formal, convencional, preso a modelos ultrapassados de ensino e aprendizagem, aos poucos será substituído em grande parte por um sistema não formal, adaptável, flexível e diretamente ligado aos interesses individuais de quem quer aprender. Com REA disponibilizando gratuitamente uma boa parte do conhecimento moderno essencial, em forma textual, visual e sonora, a aprendizagem não formal, e sob demanda na 'hora certa' para o aprendiz, tenderá a ficar maior do que o sistema formal e convencional do passado.

Os novos horizontes educativos com a promoção dos REA baseiam-se na prática de compartilhamento de materiais de ensino de qualidade, abertos para adaptações, recursos educativos digitais e interativos, compartilhamento de ideias, construção colaborativa em rede e mobilidade. Todas essas práticas articulam-se em prol de objetivos comuns: propagação de materiais educacionais de qualidade, que estejam coerentes com as demandas e práticas sociais atuais, como forma de oportunizar o acesso igualitário, o direito à educação e à construção de saberes para além das fronteiras de tempo e de espaço.



### **3 A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Nesse terceiro e último capítulo serão apresentadas, primeiramente, particularidades relacionadas a formação leitora em língua inglesa, as quais serão importantes para dar continuidade às discussões seguintes, que abordarão as possibilidades dos REA para a promoção da leitura na língua inglesa, bem como as habilidades e competências que podem ser desenvolvidas com uso destes recursos no contexto formativo do ensino médio. Por fim, aspectos relacionados à construção de REA com foco na leitura em língua inglesa serão ponto reflexivo final da pesquisa, no qual serão alinhados ainda à perspectiva intercultural e a abordagem crítica de tecnologias digitais.

#### **3.1 Leitura em Língua Inglesa**

Considerando o enfoque deste estudo, torna-se necessário aprofundar discussões sobre o processo de formação leitora em língua inglesa no contexto formativo do ensino médio, como forma de refletir sobre as possibilidades ofertadas pelos REA quando empreendidos em prol da qualificação deste processo.

O processo de leitura se associa à capacidade de atribuir sentido ao texto, não somente através da decodificação de símbolos e dos sentidos do texto, mas também permitindo-se ler para além do exposto, internalizando sentidos e, a partir disso, construindo um conjunto de interpretações que são possíveis através da nossa visão como leitores. A atribuição de sentido denota, por sua vez, a possibilidade de, em cada leitura ou na experiência de leitura de cada leitor, compreender sentidos plurais e divergentes em um mesmo texto.

A possibilidade de atribuir diferentes sentidos a um mesmo texto é possível devido as diferentes bagagens de vivências, de visões de mundo e do conhecimento prévio que cada leitor carrega consigo e que, durante a leitura, articula com o que o autor o propõe através do texto. Silva, Gandin e Porto (2021, p. 49) resumem esta perspectiva ao destacarem que:

A leitura deve ser apresentada ao aluno como uma prática transformadora, que está além da decodificação das palavras agrupadas nas folhas dos livros e que o sentido do texto não é somente o que o autor quis apresentar, pois a significação também depende do que os sujeitos, como seres

carregados de vivências e experiências, compreendem e agregam sentido no ato da leitura.

Neste sentido, a formação leitora, seja ela em língua inglesa ou em outro idioma, sobretudo, na educação básica que é uma etapa fundamental da formação humana, necessita oferecer ao estudante a possibilidade de interpretar, examinar, estabelecer significados, criar a partir de diferentes suportes, linguagens e gêneros. A exposição a diferentes situações de leitura em sala de aula contribui significativamente para uma formação que dê conta das diferentes formas de linguagens, dos variados e inovadores suportes e gêneros digitais e dos multiletramentos que constituem o contexto plural em que se vive. Ou seja, o processo de formação leitora, assim como o próprio ato de leitura, necessita estabelecer um diálogo com práticas sociais distintas, a fim de auxiliar o estudante na construção de um perfil leitor crítico, atento e ávido por novas visões de mundo e de pontos interpretativos.

Portanto, a leitura em língua inglesa deve ser consolidada a partir da leitura da palavra escrita, como em livros informativos e literários, textos, jornais e também deve pautar-se na leitura atenta de gráficos, imagens, sons, sinais, aplicativos, receitas, panfletos e tantos outros tipos de textos que compõem a complexidade do mundo e que enriquecem o processo de alfabetização e letramento da atualidade. Contextos formativos que possibilitam amplas experiências de leituras qualificam não só as práticas de ensino na contemporaneidade, mas também contribuem para a formação de seres humanos mais criativos, sensíveis e empáticos diante das adversidades da vida em sociedade.

Assim como nas outras línguas, a leitura se associa às demais habilidades que envolvem o processo de aprendizagem do idioma, como a compreensão auditiva, a escrita, a pronúncia, os aspectos culturais e também a capacidade reflexiva diante das particularidades que compõem o idioma, como, no caso da língua inglesa, as expressões idiomáticas e os falsos cognatos, por exemplo. Portanto, tal concepção aponta para a necessidade da promoção de práticas que contemplem não apenas a leitura de forma exclusiva e desmembrada das demais habilidades, mas que também apresentem ao leitor, de forma contextualizada, outras esferas que podem auxiliar e enriquecer o processo de leitura e compreensão.

Considerando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a leitura é destacada como uma das habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio no que diz respeito ao ensino de línguas. Por isso, o documento discorre a respeito dessa habilidade de forma mais aprofundada e reafirma a necessidade de oportunizar atividades de leitura aos alunos considerando os multiletramentos e a multimodalidade que estão associadas às novas práticas de leitura da cibercultura. As novas formas de letramento na perspectiva de leitura em língua inglesa propiciam não só práticas coerentes com a realidade digital e multimodal em que os alunos convivem, mas também podem “coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania” (BRASIL, 2006, p. 98)

Nessa perspectiva, o documento afirma que o ensino de línguas que abarca as particularidades da era digital e oferece aos estudantes o contato com novas ferramentas e com novas realidades sociais e auxilia também no processo de inclusão, na medida em que proporciona a todos os estudantes da educação básica práticas culturais e digitais como parte do processo formativo. Contudo, a oferta de práticas sem que haja o aprofundamento crítico e reflexivo são apenas momentos de inserção de alunos em diferentes propostas educativas e não práticas de inclusão. Segundo o documento, para que a inclusão digital, por exemplo, seja efetivada na prática faz-se importante a reelaboração do processo de alfabetização, nos quais torna-se objetivo apresentar ao estudante possibilidades de contato com os novos formatos de leitura da era digital, como os suportes digitais e interativos, para o aprimoramento das novas formas de leitura e interpretação.

Tal mudança de paradigma torna-se ainda mais necessária e evidente na medida em que se reflete sobre o perfil de sujeito nascido no século XXI e sobre as competências demandadas pelo cenário profissional atual. Santaella (2013, apud RÖSING, SILVA, VIEIRA, 2013, p. 16) destaca a mobilidade como uma característica marcante da contemporaneidade e que altera a compreensão do tempo, do espaço, da comunicação em sociedade e, sobretudo, do perfil leitor, que é conceituado como leitor ubíquo, este que “está conectado com todos em todos os lugares” e que “responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles”. À vista disso, a mobilidade e suas particularidades também transformam o campo profissional, que requer sujeitos cada vez mais flexíveis, conectados e dotados de um perfil multitarefas.

Além das questões a respeito da inclusão digital, o documento também defende a ideia de que a leitura em língua inglesa deve pautar-se no desenvolvimento de leitura e letramento crítico diante de materiais multimodais, ou seja, proporcionar aos alunos a “construção de sentido a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto” (BRASIL, 2006, p. 116). Ainda, alerta para a compreensão de que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder e, que a leitura nesse contexto deve “ser uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social”. (BRASIL, 2006, p. 116)

Nesta mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2018), no eixo leitura, que faz parte do componente de Língua Inglesa, contribui na medida em que reafirma a importância da promoção de práticas leituras a partir de gêneros verbais e multimodais, como um meio para o desenvolvimento da leitura crítica, bem como de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem de língua. Além disso, o documento destaca que

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). (BRASIL, 2018, p. 244)

Deste modo, observa-se ainda que, através do estudo de novos gêneros digitais, é possível propor aos estudantes uma análise aprofunda e crítica acerca da estrutura, dos objetivos, dos meios de circulação, criação e consumo dos próprios gêneros digitais. Este foco no estudo de gêneros como *podcast*, memes e infográficos, pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade, sensibilidade leitora e compreensão do contínuo processo de criação e surgimento de novos gêneros, o que contribui para a produção autoral dos estudantes diante da gama de textos existentes, assim como qualifica a formação leitora.

Em suma, partindo do reconhecimento do novo perfil leitor da era da mobilidade, dos novos gêneros textuais que surgem das práticas comunicativas da cibercultura, chega-se a um questionamento basilar: como explorar a leitura a partir de tecnologias digitais, como textos audiovisuais, por exemplo? Na tentativa de

trazer apontamentos para induzir a uma resposta coerente, pode-se pensar a respeito das potencialidades que esses textos oferecem em uma perspectiva crítica e relacionada ao aprimoramento da leitura em contexto digital de forma a valorizar as competências multissemióticas na compreensão leitora. Isso já assinala que a leitura não está restrita à interpretação apenas das experiências com os códigos verbais, mas com uma abrangência maior relativa às linguagens (visual, sonora, gestual, etc).

Diante disso, destaca-se: possibilidade de novo suporte para leitura, contato com outra forma de leitura que evidencia a necessidade da leitura crítica das imagens, do uso da língua e do que está sendo (ou não) dito, da finalidade e dos possíveis significados do texto, da entonação e postura, da visualização dos personagens ou do cenário, enfim, de todos os aspectos que compõem o texto audiovisual, tanto no que diz respeito à estrutura ou conteúdo.

A partir destas considerações, observa-se que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular enfatizam questões relacionadas às práticas sociais contemporâneas e à necessidade de estas serem incorporadas nas práticas de leitura no ensino médio, contudo, também se faz importante pensar a respeito das particularidades do processo de leitura em língua inglesa, assim como metodologias e estratégias que auxiliam na interação do leitor com o objeto de leitura para que se finde a compreensão efetiva.

Souza *et al* (2005, p. 07) fazem alusão a alguns fatores importantes que compõem o processo de compreensão de textos, sobretudo em língua inglesa:

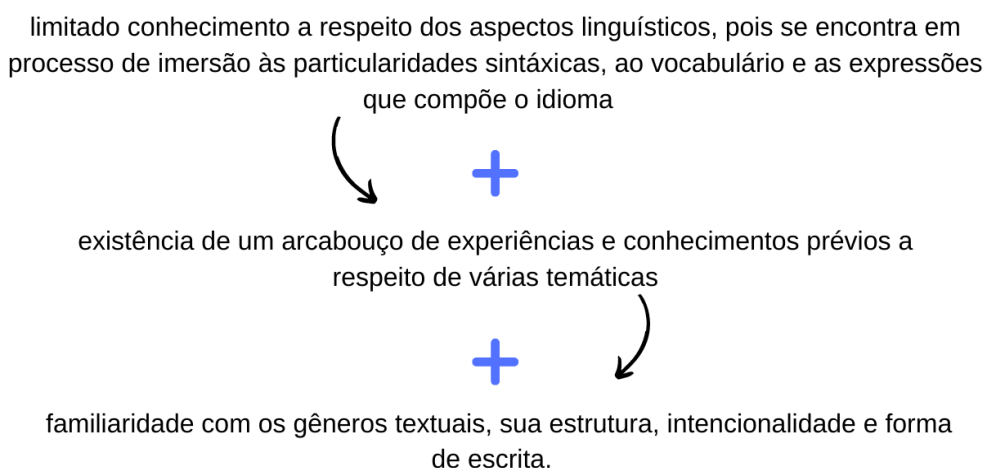
Tendo em vista que o objetivo do leitor é a construção de significado e não a prática de estrutura da língua, a linguagem do texto passa a ser um meio para se alcançar tal fim, ou seja, a compreensão. Para chegar à compreensão, o leitor executa um processo ativo de construção de sentido, relacionando a informação nova obtida ao conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, a saber: linguístico, textual, prévio, estratégico, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Desta forma, entende-se que o processo de leitura e compreensão depende de um grupo de estratégias que facilitam tanto o processo de desvendamento dos signos, como de interpretação profunda do texto, dentre os citados pelos autores, destacam-se: o conhecimento de mundo; o conhecimento linguístico; e o conhecimento textual.

O conhecimento de mundo é aquele que o leitor possui e que está armazenado na memória, ou seja, o conhecimento prévio a respeito de assuntos e vivências diversas. Souza *et al* (2005, p. 28) destacam que “esse conhecimento resulta da aprendizagem acumulada com base nas experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo do tempo e pode ser acessado para auxiliar na assimilação de informações novas”. Sobre o conhecimento linguístico destaca-se o domínio de aspectos gramaticais, de sintaxe e de vocabulário, conceitos importantes para a comunicação, escrita e leitura em língua inglesa, e que, por isso, compõem, de forma mais ampla, o percurso de ensino e aprendizagem do idioma. Por fim, o conhecimento textual que se relaciona ao conhecimento dos gêneros textuais, das condições de produção e da intencionalidade do texto.

A partir desses conhecimentos, pontua-se que o processo de leitura em língua inglesa por estudantes em processo de aprendizagem do idioma no ensino médio, ou seja, não falantes de língua inglesa, pode ser compreendida da seguinte forma:

Figura 8 – Processo de leitura em LI



Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, na prática de leitura de um texto específico, sem que haja o auxílio de conteúdos visuais, como imagens, o estudante de língua inglesa pode acionar seu conhecimento prévio a respeito do assunto através da busca por vocabulários conhecidos e também analisar o gênero textual em questão para iniciar o processo primário de desvendamento das pistas textuais, de decodificação das palavras e do sentido geral do texto, até construir significados a partir dele.

Ainda pensando no processo de leitura em um teor mais técnico, baseada no desvendamento dos signos, existem outras estratégias que podem ser incorporadas ao processo de leitura, tendo em vista que existem diferentes graus de domínio da língua e também diferentes graus de dificuldade para compreender o que se lê, principalmente em língua inglesa, em que uma palavra pode ter vários sentidos dependendo do contexto em que são empregadas. Souza *et al* (2005) destaca três tipos de estratégias de leitura que juntas podem auxiliar no processo de compreensão do leitor, que são: *skimming*, *scanning* e inferência contextual.

A estratégia de *skimming* é a leitura que objetiva a busca da ideia geral do texto. Souza *et al* (2005, p. 32) afirmam que “esta estratégia de leitura consiste em observar o texto rapidamente apenas para detectar o assunto geral do mesmo, sem nos preocuparmos com detalhes.” Para isso, os autores destacam que é preciso prestar atenção em todas as informações que acompanham o texto, como por exemplo: “layout do texto, título, sub-título (se houver), cognatos, primeiras e/ou últimas linhas de cada parágrafo, bem como à informação não-verbal (figuras, gráficos e tabelas).”

Já a estratégia de leitura *scanning*, como o nome apresenta, consiste na busca de informações específicas no texto, prática contrária a exposta anteriormente. Essa técnica de leitura é utilizada quando pretende-se encontrar alguma informação específica que esteja no texto, desta forma, ela “consiste em correr rapidamente os olhos pelo texto até localizar a informação desejada”. (SOUZA *et al*, 2005, p. 36)

A inferência textual está associada à prática de interpretação de aspectos explícitos e implícitos no texto, com o intuito de compreender o texto por completo. Souza *et al* (2005, p. 46) destacam que essa prática também diz respeito a suposição ou adivinha que o leitor faz a respeito do que lê e que podem ser confirmadas ou não na compreensão final. Ainda, na mesma afirmação, a autora destaca que “a habilidade de inferir é utilizada também para resgatar mensagens que não são indicadas explicitamente no texto. Esse processo é conhecido como “ler nas entrelinhas”.

A partir das estratégias citadas é possível alcançar níveis de compreensão maiores diante de textos em língua inglesa, como também facilitar o posicionamento crítico diante dos conteúdos que se lê, o que inclui o questionamento, a concordância, a discordância e a reflexão para além das palavras explícitas.

Para além, torna-se necessário enfatizar as potencialidades da leitura literária no plano formativo da educação básica, sobretudo, no que diz respeito a formação humana. A leitura literária está associada ao processo de humanização, uma vez que a partir da ficcionalidade é possível reinterpretar passados históricos, contextos sociais, expressar diferentes emoções, expressões e visões de mundo sem o compromisso fiel de relatar o que é real. Neste sentido, a importância da literatura de língua inglesa no contexto formativo de leitores no ensino médio pode ser justificada por pelo menos três vieses.

O primeiro deles é a promoção de experiências de sensibilização, reflexão e interpretação, uma vez que através da leitura o estudante é exposto a diferentes situações, essas que podem ser, por exemplo, de denúncia ou resistência, discriminação, que o permitem ver o mundo de outras formas por meio da sua subjetividade e compreensão.

O segundo viés diz respeito ao contato com a esfera de produção cultural de escritores que compõem a literatura inglesa. É importante destacar que a leitura não necessita ser pautada apenas em obras escritas por autores consagrados no campo literário de língua inglesa, como William Shakespeare, Edgar Allan Poe e Jane Austen, mas também proporcionar o reconhecimento de demais autores que contribuem artisticamente na coletânea cultural existente e que não necessariamente devam ser falantes nativos. A literatura inglesa, em suas mais diversas obras, comporta aspectos culturais, sociais e históricos de contextos sociais específicos, de países falantes do idioma ou não, cenários estes que qualificam e enriquecem o processo de leitura do estudante na medida em que possibilita o contato com o idioma e demais conhecimentos através do enredo.

Por fim, a leitura literária permite refletir além dos códigos escritos, buscando também compreender a função social de cada obra lida, a importância do idioma no mundo, o seu uso, bem como suas particularidades regionais. Estes aspectos destacam-se por apresentarem uma perspectiva crítica de análise que pode ser feita em momento pré, durante e pós leitura, como forma de expandir os conhecimentos gerais sobre determinada temática, sobre a obra em questão e também sobre a própria estrutura escrita e de compreensão possível a partir do processo de leitura.

Em outra perspectiva, a leitura em língua inglesa a partir de ferramentas e suportes digitais pode contribuir para o desenvolvimento de novas formas de leitura e letramentos e também uma forma de possibilitar a “alfabetização” para a inclusão,



porque o aluno poderá vivenciar na prática com os novos gêneros e formatos e interagir com eles de forma crítica e construtiva para com a sua aprendizagem. Uma justificativa para atualização das práticas de leitura em língua inglesa no ensino médio é a transformação da relação entre texto, leitura e leitor, tendo em vista que “o texto total lido pelo leitor pode, na verdade, consistir em páginas desconexas ligadas apenas pela trajetória seguida pelo leitor”. (BRASIL, 2006, p. 106).

A linearidade presente principalmente nos materiais impressos para leitura recebeu mudanças significativas através da digitalização. O livro impresso, segundo Santaella (2007) foi absorvido pelo processo de digitalização e esse foi migrado para as telas dos monitores e tal prática provocou transformações relevantes que requerem do leitor uma nova postura e novas habilidades para a compreensão do que se lê. Isso por que, segundo Santaella (2007, p. 299-300)

Ao ser absorvido para esse novo suporte, o texto passou por transformações, por verdadeira mudança de natureza na forma do hipertexto, isto é, de vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexão conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas.

Os novos códigos, ícones e formatos possibilitam o desenvolvimento de outra característica que altera as formas de leitura e compreensão de qualquer texto, seja ele escrito em língua estrangeira ou não, que é a interatividade, também destacada por Santaella (2007). A interatividade depende do objetivo e da imersão do leitor para com o texto, isso porque “O leitor não pode usá-lo de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo.” (SANTAELLA, 2007, p. 310).

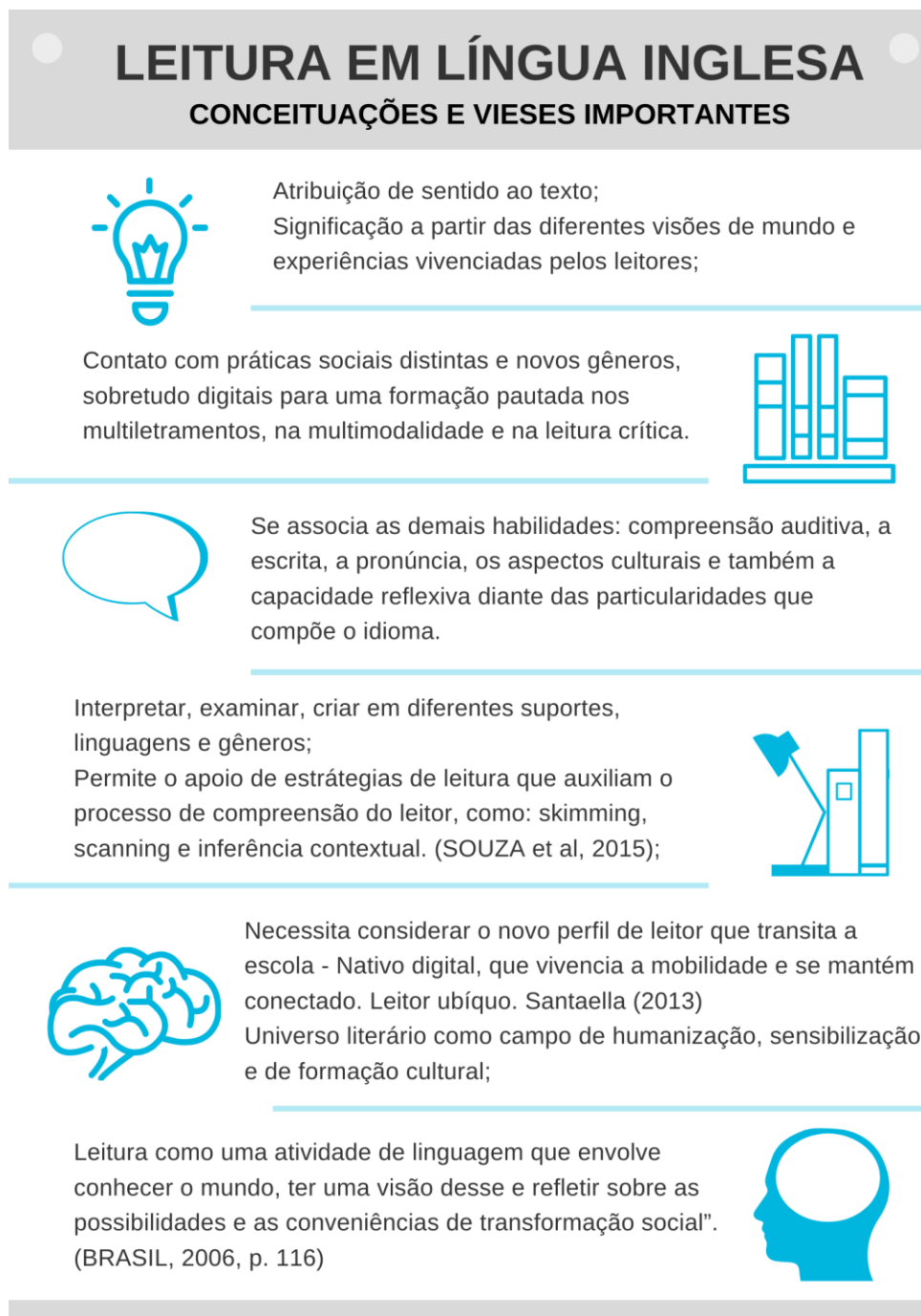
A formação leitora em língua inglesa necessita traçar percursos diversos dentre as novas mídias, formatos e gêneros textuais para proporcionar diferentes experiências de leitura e reflexões. É preciso ainda mobilizar os leitores para o entendimento de que formato digital exige novas habilidades de leitura e compreensão e tal perspectiva está exposta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio quando o documento alerta para a complexidade do ato de leitura da atualidade, na medida em que há a relação de texto verbal, visual e sonoro em um

mesmo material para leitura. Segundo o documento, essa inter-relação entre diferentes recursos

problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito. Em páginas da *web*, é na própria inter-relação entre imagem e texto escrito que se baseia a comunicação. (BRASIL, 2006, p. 105)

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma formação leitora que possibilite práticas de leitura a partir de recursos variados, sejam eles impressos, digitais, com a inserção de imagens, áudios, vídeos, para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e letramento crítico. Os recursos multimodais e interativos também são potenciais ferramentas para observar os novos usos de linguagem que acompanham e surgem a partir da evolução da comunicação humana, como por exemplo a linguagem digital, em que muitas palavras na língua portuguesa e estrangeira passam a ser redigidas apenas por algumas letras ou formas de escrita abreviada. Ademais, para a constituição e formação de sujeitos leitores ávidos a interpretar criticamente e de forma competente diferentes suportes e cenários destacam-se demais particularidades já pontuadas ao longo do capítulo, mas que contribuem para a sintetização dos principais pontos que necessitam ser incorporados às práticas de ensino de língua atualmente. (Figura 9)

Figura 9 – Leitura em Língua Inglesa: conceituações e vieses importantes



Fonte: elaborado pela autora

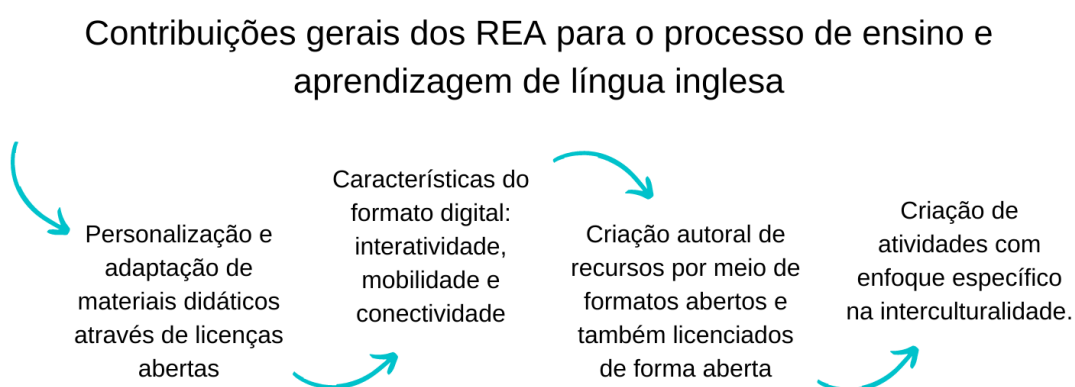
A complexidade do processo de leitura em língua inglesa é notória, sobretudo, no cenário social globalizado, conectado e que vivencia trânsitos culturais e comunicativos de forma ininterrupta, em que a necessidade de leitura crítica, sensível e ativa torna-se, cada vez mais, decisiva para a efetivação de uma formação completa e transformadora. Portanto, pontua-se que a formação leitora em

língua inglesa no contexto formativo do ensino médio deve objetivar práticas de leitura para além do texto, imagens e demais suportes, almejando ler também o que há entre as linhas e traços não expostos. Isso será possível a partir da compreensão de que toda representação escrita ou não é alicerçada em posicionamentos, valores, visões de mundo, aspectos culturais e sociais de quem a produziu. A partir dessas práticas é possível concluir que, para o estudante, abrem-se novos horizontes de leitura e comunicação pautados nos valores de empatia e sensibilidade e, por outro lado, a sua formação o prepara de forma mais qualificada e condizente com as demandas atuais para o mercado de trabalho e ensino superior.

### 3.2 Possibilidades de Recursos Educacionais Abertos na promoção da leitura em língua inglesa

Considerando a relevância do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto do ensino médio e as implicações atuais que envolvem a formação leitora, a abordagem crítica de tecnologias digitais e importância da incorporação de práticas interculturais no ensino de idiomas, compreende-se que os Recursos Educacionais Abertos podem contribuir de forma significativa a esse contexto. Portanto, na sequência, serão apontadas quatro justificativas, ilustradas na figura 10, para tais contribuições, como forma de embasar as reflexões seguintes que tratarão, de forma mais específica, sobre as possibilidades de exploração de REA na promoção da leitura em língua inglesa, considerando ainda as vivências digitais e a perspectiva intercultural atrelada ao ensino.

Figura 10 – Contribuições dos REA para o processo de ensino-aprendizagem de LI



Fonte: elaborado pela autora

O primeiro ponto relaciona-se a ideia de que os Recursos Educacionais Abertos se destacam, principalmente, pela possibilidade de personalização e adaptação de materiais didáticos através das licenças abertas, característica que amplia não só o campo de ensino de línguas, mas também as demais áreas. Deste modo, evidencia-se o surgimento de um caminho de flexibilização e de qualidade na educação, na medida em que se alimenta a cultura de adaptação para a melhoria de materiais didáticos de língua inglesa. Esta que pode ser pautada na compreensão das particularidades do espaço em que se aprende e ensina, do contexto regional e também das demandas de aprendizagem dos estudantes.

A característica de adaptação se relaciona ao formato em que cada REA está disponibilizado. Embora seja possível a existência e a adaptação de REA impresso, o formato digital se destaca pela facilidade de edição, reelaboração, adição de informações e também de compartilhamento. Além disso, o formato digital, assim como os demais componentes da era tecnológica, oferece experiências e momentos de interação que são importantes para a formação humana contemporânea, como o contato com a multimodalidade, com as multimedias, recursos audiovisuais e os novos tipos de letramento, por exemplo. Desta forma, tornam-se visíveis outras características atreladas ao formato digital que contribuem para a aprimoramento das práticas de ensino de língua inglesa, que são: a interatividade, a mobilidade e a conectividade, essas que alteram as formas de acesso, as compreensões de tempo e espaço de ensino e de aprendizagem, sobretudo, em práticas de leitura, expondo aos estudantes novos suportes e experiências que o desafiam enquanto leitores de um novo idioma.

É necessário destacar ainda, que os REA oferecem possibilidades que vão além da prática de adaptação de materiais já existentes, como a própria criação de recursos por meio de formatos abertos e também licenciados de forma aberta. A cultura de produção autoral de materiais didáticos propõe novos horizontes às práticas de ensino, na medida em que estimulam o docente de língua inglesa a ser autor de seus próprios recursos, podendo assim elaborá-los de forma colaborativa juntamente com outros professores e também de acordo com seus objetivos e propósitos de aula. Neste sentido, o docente torna-se mais autônomo para preparar suas práticas conforme as demandas de seu contexto profissional ou também

evidenciando temáticas, situações e vivências importantes, mas que talvez não compõem a gama de recursos disponíveis da escola.

Por fim, a autonomia docente na produção de seus próprios materiais também oportuniza um campo fértil para a criação de atividades com enfoque específico na interculturalidade em práticas de ensino de língua. A partir da criação de REA, o professor possui a liberdade de criar materiais que deem conta de expor o idioma em uma perspectiva que transcende as estruturas linguísticas e que adentra o universo das estruturas sociais, nas quais se funda a própria língua. Ademais, a construção individual ou colaborativa de REA para ensino de língua inglesa, considerando o viés intercultural, pode potencializar e qualificar momentos de conhecimento a respeito das diferenças sociais e culturais de países falantes do idioma, considerando também as culturas consideradas marginalizadas, os diferentes sotaques existentes, contextos de xenofobia e de preconceito, como forma de desmistificar estereótipos culturais.

Estabelecendo um foco mais específico acerca das possibilidades de exploração de REA na promoção da leitura em língua inglesa, evidenciam-se algumas atividades que podem compor as práticas de ensino e aprendizagem no contexto formativo do ensino médio.<sup>3</sup> (Figura 11)

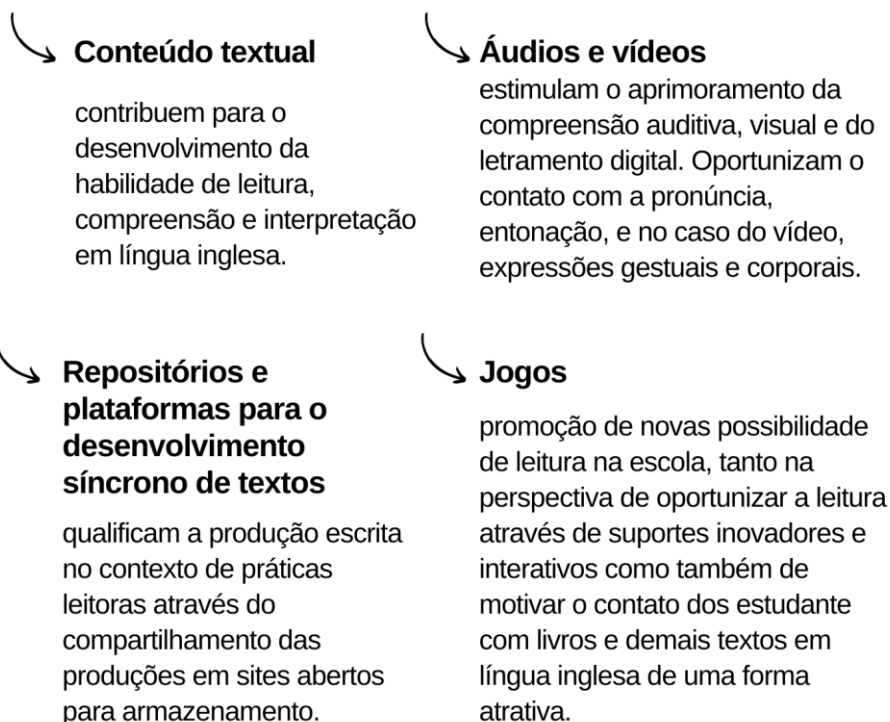
---

<sup>3</sup> As possibilidades que serão apresentadas fazem referência aos objetos investigativos de um estudo já realizado pelas autoras e publicado no Acta do VII Seminário Internacional de Educação e Tecnologias da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, realizado nos dias 15 e 16 de abril de 2021.

Figura 11 – Possibilidades de exploração de REA na promoção de leitura de LI

## **POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO DE REA NA PROMOÇÃO DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

---



Fonte: elaborado pela autora

O conteúdo textual é a primeira delas. Segundo Wiley (2007, p. 11, tradução nossa) o conteúdo textual “é, de longe, o tipo de conteúdo compartilhado com mais frequência nas coleções de recursos educacionais abertos atuais”. Disponibilizado através de diferentes formas, incluindo PDF, HTML e XML, os textos podem ser editados pelo professor e contribuem positivamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura “*reading*”, compreensão e interpretação textual, que são importantes para o processo de aprendizagem de uma segunda língua. REA como material textual pode ser um aliado para potencializar a formação de leitores literários, de leitores que tenham interesse em ler textos científicos ou outros tipos de textos e obras disponíveis em língua inglesa, através do acesso facilitado a esses materiais em repositórios ou sites de domínio público.

Como já destacado no capítulo anterior, a leitura está associada ao desenvolvimento das demais habilidades que envolvem o processo de aprendizagem do idioma. Diante disso, os Recursos Educacionais Abertos em formato de áudio e vídeo auxiliam na formação leitora dos estudantes na medida em

que estimulam o aprimoramento da compreensão auditiva, visual e dos diferentes letramentos existentes, sobretudo, o digital. Wiley (2007, p. 11, tradução nossa) aponta que “o conteúdo de áudio em coleções de recursos educacionais abertos é composto em grande parte por arquivos no formato MP3, embora parte do conteúdo de áudio esteja disponível nos formatos Windows Media e Real”. Ainda, segundo o autor:

O conteúdo de vídeo em coleções de recursos educacionais abertos está disponível em uma ampla variedade de formatos, sem um líder claro entre os projetos. Os formatos Windows Media, Real, Quicktime e MP4 podem ser encontrados em coleções na Internet.

Estes recursos oportunizam o contato com situações reais de comunicação e propostas reflexivas, que apresentam não só a língua em uso, mas também questões de pronúncia, entonação, e, no caso do vídeo, expressões gestuais e corporais que também compõem aspectos culturais dos falantes. A habilidade auditiva em língua inglesa (*listening*) está diretamente relacionado a capacidade de compreensão e aos conhecimentos linguísticos, fonéticos, fonológicos e de vocabulário que o estudante constrói a partir de experiências leitoras e de estudos específicos. Portanto, o seu aprimoramento é possível através de práticas imersivas em contextos comunicativos reais, nas quais os recursos de áudio podem contribuir, uma vez que expõe ao estudante cenários em que é necessário articular seus conhecimentos prévios para compreender o que se escuta.

A terceira possibilidade é a utilização de REA como um meio para a estimulação da escrita (*writing*) em contextos de práticas leitoras na escola, seja na perspectiva de compartilhamento de produções em repositórios ou o desenvolvimento síncrono de textos em sites ou plataformas específicas. A escrita pode ser desenvolvida a partir de diferentes tipos textuais e estratégias, como produções dissertativas argumentativas em que o aluno articule suas ideias a respeito de temáticas diversas, ou ainda como uma prática reflexiva e interpretativa em associação com textos já lidos. Ao evidenciar novamente a relação existente entre as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem de um novo idioma, observa-se que a leitura e o acesso a diferentes materiais de ensino refletem na melhoria da habilidade de escrita, uma vez que o estudante terá uma



vasta bagagem de informações que serão importantes para a produção de textos, além de enriquecerem seu repertório linguístico.

Por fim, REA em formato de jogo digital contribui na promoção de novas possibilidades de leitura na escola, tanto na perspectiva de oportunizar a leitura através de suportes inovadores e interativos como também de motivar o contato dos estudantes com livros e demais textos em língua inglesa de uma forma atrativa. Os jogos ou atividades gamificadas são caracterizados por possuir uma estrutura que desafia o jogador a desempenhar determinadas ações e também, muitas vezes, o estimula a alcançar estágios mais elevados de raciocínio para alcançar o objetivo principal, que é tornar-se o ganhador. Além da estrutura interativa, os jogos ainda se destacam pelo formato atrativo devido a estética colorida e as interfaces a serem acessadas, características que os tornam potenciais ferramentas didáticas para atrair a atenção dos estudantes ao aprimoramento de habilidade ou de questões importantes atreladas a aprendizagem, como a leitura em língua inglesa.

Além do formato digital, podem ser considerados também as atividades gamificadas ou jogos no formato impresso, desde que estes sejam constituídos de particularidades que os qualifiquem como Recursos Educacionais Abertos, ou seja, é preciso que esses materiais estejam disponíveis para acesso através de licenças abertas ou sob domínio público. Ainda, dependendo do tipo de liberdade de apropriação permitida pela licença atribuída a um jogo, é possível editá-lo ou atualizá-lo conforme as necessidades ou objetivos do professor diante do uso do jogo em questão, ponto importante que elucida as potencialidades desses recursos quando compreendidos como ferramentas flexíveis e abertas a personalização para utilização como apoio ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Contudo, é importante destacar que nem todos os jogos são qualificados o bastante para estimular o raciocínio, o processo interpretativo ou a intelectualidade de modo geral. Ou seja, é preciso assegurar, a partir da criação crítica de jogos: a presença de desafios aos pensamentos do estudante; a oferta de questões de leitura e interpretação pautadas na criticidade e na compreensão de linguagens, da estrutura do texto, do conteúdo e temáticas; a formação crítica e reflexiva na perspectiva do fazer pensar sobre o que se fala, como se fala, a construção do imaginário e os efeitos de sentido produzidos. (SILVA, GANDIN E PORTO, 2021). Considerando tais pontos, reafirma-se o potencial didático dos jogos para o

enriquecimento de práticas leitoras em língua inglesa, mas que ao mesmo tempo não substituem a leitura na íntegra de obras, livros e demais textos.

### 3.2.1 Desenvolvimento de competências e habilidades com exploração de Recursos Educacionais Abertos no ensino médio

Ao pensar no (re)aproveitamento de Recursos Educacionais Abertos para a promoção de leitura em língua inglesa no ensino médio, considerando propiciar experiências críticas com tecnologias digitais e a compreensão da interculturalidade associada ao ensino de línguas, faz-se importante pontuar as habilidades e competências apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (2018) que podem ser desenvolvidas a partir da exploração de REA no ensino médio.

Para isso, foram selecionadas três competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias que condizem com a etapa formativa em questão e que estejam associadas a promoção de leitura, à apropriação de tecnologias digitais atreladas ao ensino e às relações existentes entre culturas diferentes que fazem parte do processo de aprendizagem de um novo idioma. É importante esclarecer que a etapa formativa do ensino médio é uma fase que propicia a consolidação e a ampliação de habilidades que vêm sendo propostas desde o ensino fundamental, e, portanto, destaca-se por ser uma fase de continuidade e de aprofundamento de conceitos.

A competência específica de número um, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (2018), será a primeira a ser apontada e discutida em associação a abordagem de REA. Esta competência faz menção aos aspectos relacionados à leitura, pois objetiva

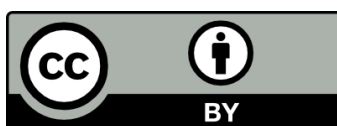
Compreender do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BNCC, 2018, p. 491)

Esta competência propõe a necessidade de os estudantes aprimorarem aspectos de compreensão e análise de forma mais aprofundada a respeito do funcionamento das diferentes linguagens, através de práticas de exploração e

percepção do uso de diferentes linguagens de forma híbrida em textos complexos e multissemióticos. A partir da oferta de momentos exploratórios a novos contextos de uso da linguagem é notória a possibilidade de se ampliar a capacidade e a qualidade de atuação social destes estudantes e de também potencializar a interpretação crítica das linguagens e do uso destas nas relações da vida humana. Contudo, considerando ainda as relações sociais contemporâneas, o documento atenta para a importância da compreensão dos estudantes acerca do funcionamento dos recursos tecnológicos digitais e o tratamento das linguagens em tal contexto, como, por exemplo, ações de mixagem, de sampleamento, edição.

Neste foco apresentado pelo documento evidencia-se aproximações com as possibilidades de exploração de Recursos Educacionais Abertos, uma vez que estes recursos oportunizam a construção personalizada de conteúdos, temáticas e também de tradução para outros idiomas que, conseqüentemente, podem abarcar não só o contato crítico, ativo e prático com as diferentes linguagens existentes, como também a própria interatividade diante de recursos digitais a partir de REA no formato digital. Como exemplo ilustrativo, pode-se citar a escolha de um REA em formato de vídeo, disponibilizado a partir da licença CC-BY (Figura 12) que permite a distribuição, remixagem, adaptação, uso comercial e a construção de outros materiais em qualquer meio ou formato, desde que a atribuição seja dada ao criador.

Figura 12 – Licença CC BY



Fonte: Creative Commons. Licenciado sob CC-BY 4.0. Disponível em: <https://creativecommons.org/about/ccllicenses/>. Acesso em: 24 mar. 2022

A partir deste vídeo o professor poderá explorar a linguagem audiovisual, as noções de roteiro, cenário, os efeitos de sentido produzidos, a temática que está sendo explorada e demais questões possíveis. Por outro lado, o vídeo poderá suscitar também atividades de remixagem e edição em que a linguagem e o recurso visual sejam analisados, manuseados e transformados de forma criativa e crítica a partir dos recursos disponíveis em um novo material.

A respeito das habilidades a serem desenvolvidas na competência de número um que vão ao encontro, especificamente, dos aspectos culturais e de compreensão das diferentes linguagens e da exploração de REA, destacam-se:

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (BNCC, 2018, p. 491)

Estas habilidades podem ser desenvolvidas pelos estudantes tanto na perspectiva de manuseio de REA com finalidade de leitura e compressão sob mediação do professor, como também pela própria autoria de REA, no sentido de produção textual com uso de diferentes linguagens e de reflexão do idioma. Considera-se ainda as práticas de compartilhamento de REA produzidos ou reeditados, a fim de expandir a proporção das práticas abertas na esfera da educação básica e de potencializar experiências de produção colaborativa entre professores e estudantes no que diz respeito a aprendizagem de língua inglesa e, sobretudo, em práticas de leitura e formação leitora.

Outra competência específica a ser apontada é a de número quatro, que se relaciona a aprendizagem de línguas – considerando, nesta pesquisa, a língua inglesa – e as implicações culturais que envolvem a constituição do idioma. Esta competência objetiva

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 490)

A partir dela é evidenciado a necessidade de possibilitar ao estudante do contexto formativo do ensino médio a compreensão de que as línguas não são homogêneas e sim marcadas por particularidades advindas de questões culturais, sociais e históricas que potencializam o surgimento de dialetos, idioletos, expressões e usos distintos da língua em diferentes locais de fala. Este enfoque oferece espaço para discussões acerca da variação e diversidade linguística

existente e contribui para o reconhecimento e valorização da cultura do outro através do desenraizamento de preconceitos estabelecidos.

O (re)uso de Recursos Educacionais Abertos aliado ao desenvolvimento desta competência contribui no sentido de ofertar um movimento de criação autoral ou que permita a edição de materiais já existentes, com o intuito de qualificar os objetos de uso didático em sala de aula para que possam provocar momentos de reflexão importantes, como, por exemplo: os aspectos culturais, sociais e históricos que permeiam o reconhecimento dos idiomas. Com licenças abertas, formatos flexíveis para edição e adaptação em várias línguas e contextos culturais, os REA tornam-se potenciais aliados aos professores para a (co)autoria de materiais personalizados e de acordo com competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula diante da aprendizagem de um idioma.

De acordo com a competência específica de número quatro, destacam-se as seguintes habilidades:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 494)

Em contextos práticos de exploração de REA para aprimoramento destas habilidades, pode-se citar o recurso textual como meio de pontuar os múltiplos contextos em que uma mesma língua pode permear, como, aspectos culturais que se vinculam à contínua produção de dialetos e expressões características de um território e situações de xenofobia e preconceito linguístico e cultural entre povos, por exemplo. Outros REA, sobretudo audiovisuais, auxiliam no reconhecimento da língua em uso, ou seja, dos diferentes sotaques, contextos de uso e da diversidade linguística existente, a partir da escuta de contextos reais de uso do idioma, que evidenciam e elucidam tais aspectos da língua inglesa.

Por fim, a competência específica de número sete, e última a ser apresentada neste capítulo, propõe olhar atento à exploração de tecnologias digitais no contexto formativo do ensino médio como meio de mobilizar práticas de linguagem no universo digital, tanto em uma perspectiva autoral como de consumo. À vista disso, considera-se a competência em questão articulada às propostas dos REA em formato digital, porque estes propiciam não só experiências de (re)uso e interação

com artefatos tecnológicos, como também são caracterizados por ofertar um campo de incentivo para a construção autoral e colaborativa de materiais educacionais em uma perspectiva de abertura ao acesso e novas adaptações. Neste sentido, a competência em questão objetiva:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 497)

O desenvolvimento desta competência abarca a necessidade de os jovens não só explorarem as possibilidades técnicas das tecnologias digitais disponíveis na atualidade, como também aguçarem um perfil crítico e ético a respeito da abordagem, da produção de sentido e da veracidade das informações dispostas na internet, por exemplo. A usabilidade das tecnologias digitais em contextos educacionais oportuniza justamente estas duas experiências, tanto a vivência acerca dos princípios e funcionalidades das tecnologias e seus artefatos digitais, como o reconhecimento das diferentes mídias e linguagens que constituem a cibercultura.

Sendo assim, torna-se importante oportunizar em práticas pedagógicas o desenvolvimento da visão crítica diante das práticas de seleção e triagem de materiais na internet e a criação colaborativa de materiais digitais considerando as formas técnicas de produção, a linguagem adequada e a finalidade de produção. Tais contextos são evidenciados nas seguintes habilidades:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (BRASIL, 2018, p. 497)

A partir destas habilidades, como exemplo da exploração de REA, é possível apontar a produção de vídeos, no que tange à exploração temática, postura, oratória, atenção aos objetivos da atividade, elaboração de roteiro, gravação, edição, compartilhamento a partir de licenciamento aberto. Soma-se também a criação autoral de demais gêneros digitais objetivando a abertura, como e-books e informações e materiais em ferramenta de software wiki. Memes, sons e recursos

visuais são outras possibilidades para propor experiências reflexivas sobre o emprego da língua e linguagem, assim como para aspectos estéticos de criação e estrutura.

Ainda, os Recursos Educacionais Abertos contribuem também no que diz respeito à compreensão de aspectos, como: direitos autorais, licenças permissivas à apropriação e abertura para acesso e edição, que são necessárias para a atuação ativa de forma ética e responsável nas redes móveis da internet e também para a efetivação dos objetivos do movimento REA.

### **3.3 Referencial norteador para a construção de Recursos Educacionais Abertos com foco na leitura em língua inglesa**

Ao pontuar as particularidades dos Recursos Educacionais Abertos, as possibilidades de aproveitamento na promoção da leitura em língua inglesa e algumas das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas a partir dessa abordagem no campo formativo do ensino médio, torna-se necessária a reflexão a respeito da prática de construção de REA no contexto da educação básica, sobretudo, por professores. As reflexões que serão apresentadas neste tópico estão direcionadas, de forma mais específica, para a construção de REA em uma perspectiva de originalidade no que tange à autoria, contudo, muitos dos pontos que serão apresentados poderão auxiliar também o processo de revisão ou de remixagem de REA. A perspectiva de autoria, revisão ou remixagem de tais recursos é meio para empoderar professores para o âmbito da criação, da autonomia diante dos recursos a serem utilizados em sala aula e também para o aprimoramento de um perfil ativo e pesquisador no que tange à qualidade, à criticidade e à diversidade dos conteúdos presentes nos materiais didáticos que circulam os espaços escolares.

À vista disso, pontua-se a importância de uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, que proporcione o desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências e habilidades que prepare o professor para a exploração crítica de tecnologias digitais e para a perspectiva de autoria de materiais didáticos, não delimitando apenas em uma formação pautada no consumo passivo. Portanto, o desenvolvimento de Fluência Tecnológico-Pedagógica é primordial para a autoria de Recursos Educacionais Abertos, pois ela se constitui como o “conhecimento teórico-

prático basilar dos processos educacionais mediados por tecnologias” e “envolve ação-reflexão-ação em torno do público, contexto, planejamento, estratégias metodológicas, conteúdos, material didático, avaliação, interação e colaboração” (MALLMANN; MAZZARDO, 2020, p. 23). Quanto maior for o nível de fluência do professor, maior será a sua capacidade para reconfigurar saberes, desenvolver novas metodologias, selecionar informações na internet de forma crítica e, sobretudo, criar recursos de qualidade a partir de propósitos pedagógicos claros e fundamentados através da experiência formativa docente.

As discussões deste capítulo objetivam a exposição de um referencial norteador para a produção de REA, como meio de auxiliar a criação de tais recursos por professores de língua inglesa. Este referencial foi elaborado com base no ciclo de produção de REA proposto por Furniel, Mendonça e Silva (2019b, p. 29) no guia intitulado *Como criar e avaliar a qualidade de Recursos Educacionais Abertos (REA)*. Contudo, este terá como foco o aprimoramento da leitura em língua inglesa no ensino médio; a perspectiva intercultural no ensino de línguas; e as possibilidades de vivência digital através do suporte tecnológico no que tange a criação de materiais didáticos.

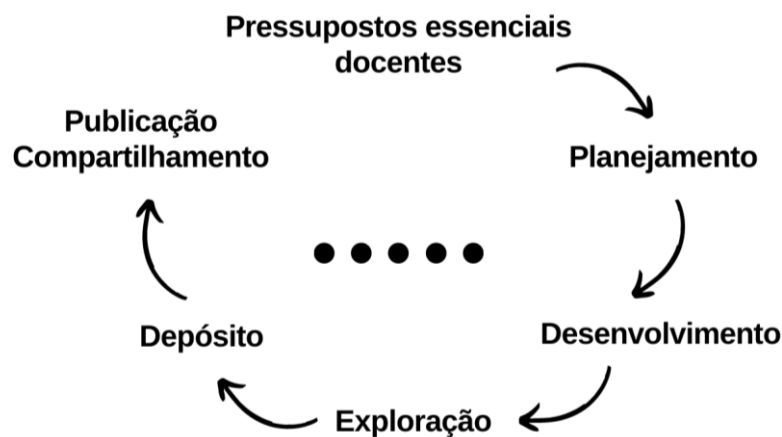
O referencial norteador divide-se em seis etapas, que formam um ciclo produtivo, que são: pressupostos essenciais docentes, planejamento, desenvolvimento, exploração, depósito, publicação/compartilhamento. (Figura 13). Esta estrutura de produção corresponde, especificamente, à produção de REA em suporte digital, tendo em vista que a pesquisa evidencia, em seus objetivos, a importância do ensino atrelado às demandas atuais que perpassam a exploração das tecnologias digitais de forma ativa e crítica como meio para a qualificação da formação de leitores. Ainda, se justifica a escolha do suporte digital devido à facilidade de pôr em prática as características que definem a abertura dos recursos educacionais, como, por exemplo, a apropriação facilitada, as possibilidades de edição, remixagem e compartilhamento.



Figura 13 - Ciclo de produção de REA

## CICLO DE PRODUÇÃO DE REA

---



Fonte: elaborado pela autora com base em Furniel, Mendonça e Silva (2019b). Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia2.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2022.

As discussões a respeito de cada etapa irão considerar aspectos de criação; aspectos de cunho tecnológico; aspectos pedagógicos a respeito da leitura em língua inglesa e da interculturalidade no ensino de línguas; e por fim, aspectos relacionados às características dos REA, de modo a contemplar a criação de REA de acordo com os pilares da pesquisa que abarca a qualificação leitora em língua inglesa, atentando para a promoção efetiva de vivências digitais e interculturais na etapa formativa do ensino médio.

### 3.3.1 Pressupostos essenciais docentes

Primeiramente, é importante considerar aspectos essenciais que devem ser levados em conta para a realização das demais etapas do ciclo de produção de REA por professores. Para isso, compreende-se que essa etapa, intitulada como pressupostos essenciais docentes, deve ser a primeira a ser efetivada na prática, pois diz respeito às condições de trabalho dos professores para a criação de REA e também ao conhecimento prévio para responder adequadamente as perguntas que

compõem as próximas etapas de produção. Nesta etapa torna-se necessário pensar a respeito de alguns pontos<sup>4</sup>, como:

- a) O professor, em seu local de trabalho, possui ferramentas básicas a sua disposição para a criação de REA? Ainda nessa perspectiva, ele possui, considerando sua carga horária de trabalho, tempo para efetivar tal prática?
- b) Para a exploração de REA na prática com seus estudantes, a escola dispõe de internet? Esse acesso permite que todos os alunos façam a navegação sem entraves?
- c) O professor possui conhecimentos prévios a respeito do que são REA, ou ainda, possui conhecimentos teórico-práticos para explorar a apropriação de tecnologias com finalidade pedagógica no que tange à qualificação leitora em língua inglesa? Isto é, o professor conhece REA, sabe quais são seus objetivos e funcionalidades?
- d) Qual é o nível de Fluência Tecnológico-Pedagógica que este professor possui para realizar práticas relacionadas às funcionalidades de REA, como: reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir recursos de forma aberta?

### 3.3.2 Planejamento

O planejamento consiste em estabelecer um roteiro de criação, pontuando particularidades importantes que devem ser levadas em conta para a qualificação do recurso que focalizará a leitura em língua inglesa. O roteiro de planejamento necessita contemplar as respostas das seguintes questões:

- a) Qual é o contexto educacional e de aprendizagem em que o material será utilizado?

A resposta para esta questão deve se atentar para a reflexão do contexto de cunho social e formativo em que os estudantes se encontram, assim como o nível de aprendizagem destes diante da língua inglesa, para que assim o recurso a ser criado esteja atrelado à realidade de ensino em que será utilizado. Tal reflexão é importante tendo em vista que o potencial transformador dos REA para a educação depende, justamente, da exploração dos benefícios da contextualização e da

---

<sup>4</sup> O referencial norteador para a construção de REA foi elaborado com base em Furniel, Mendonça e Silva (2019b), contudo, os questionamentos apresentados no corpo deste referencial foram elaborados pela autora.

personalização dos recursos com o contexto de ensino e de aprendizagem no qual serão utilizados. À vista disso, a possibilidade de personalização oferece ao professor a autonomia necessária para observar a sua realidade de ensino e a partir dela produzir recursos que atendam as demandas.

Refletir sobre o contexto educacional em que o material será utilizado é também meio para observar se a estrutura escolar possibilitará a prática de uso do recurso no espaço escolar, tendo em vista que este será criado a partir do suporte digital e dependerá de artefatos tecnológicos para efetivar a sua usabilidade.

b) Que tipo de REA se pretende criar?

Tratando-se de um recurso para fins de leitura, a gama de tipos de REA é vasta, podendo ser, por exemplo: infográficos, fotografias, figuras, quadros, gráficos, história em quadrinhos, vídeo minuto, vídeo aula, *trailers*, memes, *blogs*, *gifs*, *quizes*, *flashcards*, apresentações.

c) Qual será o objetivo do recurso no que tange ao processo de ensino-aprendizagem? Ou a sua finalidade?

Considerando a criação de REA com foco na leitura em língua inglesa e que ainda promova vivências digitais e interculturais para a etapa do ensino médio, é necessário focalizar os objetivos de modo a contemplar tais aspectos. Desta forma, o suporte digital do REA não deverá ser visto apenas como uma ponte para aproximar o estudante dos mais variados tipos de textos, mas também deverá propor experiências que venham contribuir para vivência e fluência digital, na medida em que novas possibilidades críticas de apropriação das tecnologias digitais sejam reconhecidas e postas em prática no processo de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo viés, a perspectiva intercultural necessita ser exposta por intermédio dos textos, possibilitando o trânsito entre culturas, o que auxilia no reconhecimento da diversidade linguística e cultural existente e também na compreensão da própria cultura a partir da relação com o Outro.

Ainda, é importante destacar que os objetivos do recurso a ser criado necessitam traçar um percurso que atenda o desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências e habilidades relacionadas ao campo da leitura em língua inglesa, explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que o documento é um dos principais norteadores da educação nacional, sobretudo, no que diz respeito a etapa formativa do ensino médio. Desta forma, o destaque a quais competências e habilidades serão desenvolvidas através do recurso torna-se

fundamental para a qualificação do material produzido e também para embasar a própria prática de autoria de REA que possui como foco o contexto formativo do ensino médio.

d) Que conteúdos e informações irão compor o recurso?

A escolha dos conteúdos ou informações deve estar atrelada aos objetivos traçados e o tipo de REA que será criado. De modo geral, a organização do material poderá contemplar o aprimoramento da habilidade de leitura com a escolha de textos reflexivos, multimodais e em diferentes suportes que desenvolvam a criticidade e ainda exponham aspectos particulares da língua, como, por exemplo, expressões idiomáticas, *collocations*, aspectos de pronúncias e de diferentes sotaques, de acordo com nível de fluência e de aprendizagem dos estudantes. Destaca-se ainda a importância da escolha de textos e demais materiais que apresentem aspectos culturais, sociais e históricos de diferentes países falantes do idioma, tendo em vista que estes aspectos estão vinculados à língua dentro dos limites fronteiriços dos países, o que reafirma a ideia de que a língua não é neutra.

e) Qual será o público alvo que o material será destinado?

Esta é uma reflexão e delimitação importante de ser feita no sentido de garantir a criação de um recurso de acordo com o perfil de estudante que o material será destinado. Ao considerar a faixa etária dos estudantes é possível eleger o tipo de linguagem que melhor se adequa ao processo de aprendizagem do idioma; o design do recurso em nível estético, como forma de torná-lo mais atrativo; e, ainda, o tipo de REA a ser escolhido que trará melhores resultados ou que terá melhor proveito no processo de leitura e compreensão dos estudantes.

### 3.3.3 Desenvolvimento

Após a elaboração do planejamento, pontuando aspectos importantes a serem considerados no processo de criação do Recurso Educacional Aberto, a próxima etapa a ser findada é a do desenvolvimento, em que efetivamente ocorre a produção do recurso planejado anteriormente. É nesta etapa que o professor irá pôr em prática as respostas dos questionamentos anteriores, atendendo também às características dos REA, como a perspectiva de abertura técnica e o licenciamento aberto.

Portanto, o primeiro passo do desenvolvimento do recurso é considerar o tipo de REA elegido para a escolha de software que permita a criação de um formato aberto, tendo em vista que o recurso só será considerado REA se o formato possibilitar a edição do conteúdo, além de possuir, obrigatoriamente, um licenciamento permissivo a apropriações e mudanças. Diante disso, na sequência destacam-se algumas opções de formato e software para a criação de REA, conforme o tipo de recurso que se pretende criar. (Quadro 2)

Quadro 2 - Formatos e softwares para a criação de REA

<b>TIPO DE REA</b>	<b>OPÇÃO DE FORMATO ABERTO</b>	<b>SOFTWARES PARA CRIAÇÃO</b>
Texto	.odt (Texto OpenDocument)	Word, LibreOffice
Imagem	.odi, PNG e SVG	Câmera do celular, Fotor.com, GIMP, Canva
Vídeo	.mp4 e .mkv	Câmera do celular,
Apresentação	.odp (Apresentação OpenDocument)	PowerPoint
Áudios	.mp3, .ogg	Audacity
Recursos Interativos	Baseado em HTML5, não utiliza Flash	H5P

Fonte: elaborada pela autora com base em Furniel, Mendonça e Silva (2019b). Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia2.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2022.

Após a escolha do tipo de REA, do formato que será criado e em qual software se dará a produção, inicia-se a escrita do material, em que serão expostos os conteúdos e informações selecionadas na etapa do planejamento e que condizem com os objetivos traçados a respeito da exploração do recurso para a qualificação leitora em língua inglesa. Na etapa do processo de escrita é importante se atentar para o uso de gêneros visuais, como, por exemplo, vídeos, imagens, tirinhas e materiais interativos – desde que estejam disponíveis de forma aberta a partir de licenças permissivas ao acesso e à apropriação –, pois estes devem ser aproveitados de maneira significativa, nos quais sejam explorados o potencial educacional de cada um. Essa atenção é necessária para aprimorar a habilidade de criação de recursos no sentido de selecionar materiais visuais, por exemplo, que possam atuar como uma ferramenta pedagógica quando utilizados de forma crítica, ao invés de servirem apenas como decoração.

O desenvolvimento de REA em formato digital oferece ainda possibilidades diversas de contato com a língua em contextos reais de uso, através da oralidade

presente em *podcasts* e vídeos. Tais experiências de contato com a língua, por meio de tecnologias e gêneros digitais, articulam-se às propostas de leitura na medida em que oferecem um novo suporte que permite o aprimoramento da criticidade e da observação a respeito de aspectos que também ampliam o repertório do leitor e suas visões de mundo. Dentre estes aspectos, pode-se destacar a entonação, o sotaque, o uso de palavras e expressões, a leitura das imagens, da postura dos personagens, a escolha do cenário, entre outros pontos que também se relacionam a prática de leitura, que vai além da decodificação de palavras.

À vista disso, o professor pode aproveitar a abordagem deste formato para promover experiências de apropriação crítica das tecnologias digitais no contexto escolar e também fora dele, expondo que elas podem contribuir significativamente para a aprendizagem, sobretudo quando exploradas com um propósito claro e pautado na exploração de seu potencial. Tais pontuações proporcionam novos horizontes as práticas de ensino na etapa formativa do ensino médio, em que os estudantes, em sua grande maioria, possuem acesso e manuseiam de forma contínua os celulares, computadores e demais recursos tecnológicos.

Considerando a criação de REA com foco no aprimoramento da leitura em língua inglesa que proporcione vivência intercultural, a escolha dos conteúdos e informações deve se atentar para a não confirmação de contextos ou discursos preconceituosos sobre etnia, valores culturais e sociais, religião, região demográfica entre outros aspectos. Nesta mesma perspectiva, como já apontado no capítulo sobre interculturalidade, a exposição da cultura do Outro não deve ser romantizada, a ponto apenas conduzir a afirmação de que tudo é melhor no país estrangeiro. Portanto, os conteúdos a serem selecionados necessitam permitir o reconhecimento de novas realidades culturais de países falantes de língua inglesa, como meio de minimizar situações de marginalização e exclusão e, ainda, possibilitar o pensar a respeito de nossa própria cultura e da influência dela na forma como nos comunicamos, estabelecendo um diálogo de empatia e solidariedade com outros povos a partir da compreensão de nossa própria cultura.

Um meio para associar a perspectiva intercultural em prática de aprimoramento de leitura em língua inglesa é a adoção da interdisciplinaridade, no qual é possível traçar um diálogo entre a história, a sociologia, a literatura e a filosofia, áreas essas que dão suporte para a compreensão dos aspectos linguísticos e culturais, assim como a constituição de um país e de uma nação.

A seleção dos conteúdos e informações devem ainda se relacionar à prática de aprimoramento e/ou desenvolvimento de competências e habilidades atreladas à aprendizagem da língua inglesa, sobretudo, no que tange a leitura. Neste processo, pode-se também evidenciar o desenvolvimento de competências e habilidades no que diz respeito à apropriação de tecnologias digitais ou à interculturalidade no contexto de aprendizagem de língua inglesa, como já exposto nas discussões do subcapítulo de número 3.2.1 que apresentou algumas possibilidades a partir da exploração de REA no ensino médio. Dessa forma, é importante delimitar com clareza quais competências e habilidades serão desenvolvidas a partir do recurso que está sendo criado, pois assim os conteúdos poderão ser selecionados com maior assertividade.

As habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do recurso com foco no aprimoramento leitor, com base na BNCC (2018), são:

- Formular hipótese sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas;
- Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas;
- Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar no mundo;
- Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentidos;
- Analisar, criticamente o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto;
- Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento;
- Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Considerando que o público alvo da criação do REA com foco em leitura em língua inglesa são os estudantes do ensino médio, deve-se priorizar a escolha de uma linguagem clara, objetiva e com a presença de vocabulário expressões que, em sua grande maioria, componha o repertório linguístico do leitor, para que não tenha o risco do estudante abandonar a leitura devido ao grau elevado de dificuldade de compreensão. Tal fator não anula a importância da presença de novas e diferentes

palavras, falsos cognatos, expressões desconhecidas pelo estudante no conteúdo dos recursos, pois isto limita a expansão de vocabulário e o aprimoramento da fluência na língua. Portanto, o que se defende com este apontamento é importância da seleção crítica e atenta ao grau de dificuldade da linguagem dos textos e informações escolhidas, estas que não podem ser apenas de difícil ou fácil compreensão. Ou seja, é coerente compreender a capacidade interpretativa do estudante, como meio de possibilitar mais autonomia no processo de leitura e, ao mesmo tempo, proporcionar o reconhecimento de novos repertórios linguísticos.

Por fim, o licenciamento é a próxima ação a ser feita após finalizar a escrita do conteúdo que irá compor o recurso. Ele pode ser feito através da organização Creative Commons, no site <https://creativecommons.org/choose/>. O licenciamento aberto é, assim como a escolha de software, fator importante para a criação de REA, pois é ele que oferece ao autor do recurso a escolha de quais liberdades de apropriação serão permitidas àqueles que se interessarem pelo material. Vale salientar que nem todas as licenças Creative Commons tornam um recurso aberto, como, por exemplo, os materiais licenciados com ND (não a obras derivadas), pois estes, segundo a licença, não podem ser adaptados, remixados, traduzidos, e, portanto, não são considerados REA.

Ao acessar o link, o autor do material deverá informar quais características ele gostaria que a licença possuísse e que, portanto, irão nortear a usabilidade permissiva ou não do recurso por terceiros. Essas particularidades serão compreendidas a partir de apenas dois questionamentos, que são: permitir que adaptações do seu trabalho sejam compartilhadas?; permitir usos comerciais do seu trabalho? Ao marcar a resposta que melhor se adequa com o objetivo do autor, a licença selecionada é informada logo ao lado dos questionamentos (Figura 14).



Figura 14 – Licenciamento Creative Commons

**Características da Licença**

As suas escolhas neste painel irão atualizar os outros painéis nesta página.

**Permitir que adaptações do seu trabalho sejam compartilhadas?**

Sim  Não  Sim, desde que outros compartilhem igual

**Permitir usos comerciais do seu trabalho?**

Sim  Não

**Licença Seleccionada**  
Atribuição 4.0 Internacional

CC BY

Esta é uma Licença de Cultura Livre!

APPROVED FOR REA

Fonte: Creative Commons. Disponível em: <https://creativecommons.org/choose/>. Acesso em: 23 maio. 2022.

As respostas aos questionamentos apresentados na figura exemplificam uma situação em que o recurso foi licenciado sob licença de cultura livre CC BY, ou seja, que não possui restrições de uso. Esta licença é a mais permissiva das licenças Creative Commons, pois permite a realização de cópias, de redistribuição do material em qualquer meio ou formato e ainda oferece a possibilidade de adaptação, nos quais é possível remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente. Contudo, ao realizar tais práticas é preciso apenas dar os devidos créditos ao criador, fornecendo um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Diante disso, sugere-se que os professores e demais criadores de REA optem sempre pela escolha de licenças que apresentem poucas ou nenhuma restrição, para que os obstáculos diante do compartilhamento de conhecimento sejam minimizados.

O licenciamento ainda permite ao autor a inserção de informações adicionais a respeito do recurso criado, como o título do trabalho, o nome dos criadores que deverão ser atribuídos os devidos créditos de autoria, link para acesso ao recurso, tipo de formato do trabalho e ainda a marca da licença (Figura 15). Essa etapa é opcional, contudo, contribui para a fundamentação da licença selecionada e possibilita o contato com o próprio autor e com recurso em si para desenvolver as adaptações desejadas.

Figura 15 – Metadados opcionais para licenciamento Creative Commons

Esta parte é opcional, mas preenchê-la adicionará metadados legíveis por máquina ao HTML sugerido!

<b>Título do trabalho</b>	<input type="text"/>	?
<b>Atribuir o trabalho ao nome</b>	<input type="text"/>	?
<b>Atribuir o trabalho ao URL</b>	<input type="text"/>	?
<b>URL da fonte do trabalho</b>	<input type="text"/>	?
<b>URL onde obter mais autorizações</b>	<input type="text"/>	?
<b>Formato do trabalho</b>	<input type="text" value="Outro / Múltiplos formatos"/>	?
<b>Marca da Licença</b>	<input type="text" value="HTML+RDFa"/>	?

Fonte: Creative Commons. Disponível em: <https://creativecommons.org/choose/#metadata>. Acesso em: 24 maio. 2022

Por fim, após o preenchimento ou não das informações adicionais, o ícone da licença selecionada já pode ser utilizado no REA criado. O autor poderá optar entre o ícone normal ou ícone compacto (Figura 16). Este ícone deve ser exposto no REA criado como forma de informar quais são as liberdades de apropriação permitidas aos co(autores). Para isso é preciso salvar o ícone no computador (clikando com o botão direito do mouse) e depois inseri-lo no corpo do REA.

Figura 16 – Opções de ícones para licenciamento Creative Commons



Fonte: Creative Commons. Disponível em: <https://creativecommons.org/choose/#metadata>. Acesso em: 24 maio 2022

### 3.3.4 Exploração

Criado o Recurso Educacional Aberto a etapa da exploração é a próxima a ser vivenciada, considerando que este ciclo de produção de REA foca no aprimoramento leitor de língua inglesa no ensino do ensino médio, contexto em que este será utilizado. Portanto, o espaço em que esta etapa será findada é em situações de ensino no ambiente em que ocorre a aprendizagem, seja ele em contexto presencial em sala de aula ou em situações de aprendizagem síncrona ou assíncrona com exploração de tecnologias digitais em que professores e estudantes não compartilham do mesmo espaço físico – contexto vivenciado durante o período pandêmico, em decorrência do Coronavírus (COVID-19). Isso é possível porque o suporte digital amplia as possibilidades de acesso e de compartilhamento.

Em quaisquer contextos, a etapa da exploração é a fase de observação e verificação da coerência do recurso para com os objetivos de aprendizagem propostos e também da qualidade, no que tange as discussões propostas, o apreço dos estudantes diante do material, a estrutura e design e o desenvolvimento ou não das habilidades evidenciadas. A partir destes pontos é possível traçar um percurso avaliativo das potencialidades e limitações do material, apontando quais foram os aspectos positivos e negativos na questão do aprimoramento leitor através do REA, e também refletindo sobre possíveis ideias de como melhorá-lo conforme a experiência tida em contexto prático.

Ainda, esta etapa de exploração é meio para propor a reflexão aos estudantes a respeito da experiência de aprendizado, podendo focalizar em conceitos importantes relacionados à internet, às tecnologias digitais e aos direitos autorais, sobretudo, no que diz respeito ao processo de leitura em língua inglesa a partir de suportes diferentes.

### 3.3.5 Depósito

Após a análise das potencialidades e limitações do recurso, alterando ou não possíveis aspectos prezando pela melhoria dele, a etapa do depósito é a seguinte a ser desenvolvida. Nesta etapa sugere-se a seleção de algum repositório de REA, para que a próxima etapa do ciclo de produção de REA seja findada, que é a publicação ou o compartilhamento com demais professores ou outros perfis de co(autores).

Os repositórios para depósito de REA são vastos e, em sua maioria, estão organizados conforme os diferentes tipos de recursos, como, por exemplo, repositórios somente de imagens, de vídeos, de apresentações. Por outro lado, há a existência de repositórios institucionais que objetivam o depósito de materiais criados pela própria comunidade acadêmica, mas que também podem estar abertos para recebimento de materiais advindos de outras esferas. O que estes possuem em comum é a possibilidade de apresentar informações a respeito da autoria do recurso e o tipo de licenciamento que o recurso possui, para que este realmente esteja alinhado a perspectiva de compartilhamento aberto de REA.

Alguns exemplos de repositórios podem ser acessados através do seguinte link <https://wakelet.com/wake/VNWPoYJror4gGQVT4OVnG>. A página, criada através da plataforma Wakelet, oferece acesso a uma vasta relação de repositórios de REA que foram organizados e disponibilizados pelo perfil da Secretaria de Inovação Pedagógica Digital<sup>5</sup> da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Considerando os diferentes tipos de REA, alguns repositórios se destacam pela facilidade de inserção dos recursos e pelo grande número de acesso para

---

<sup>5</sup> “É a unidade responsável pela promoção de inovações pedagógicas por meios digitais e a distância nas ofertas de cursos e atividades de graduação, de pós-graduação, de extensão e de capacitação da UFMS”. Disponível em: <https://agead.ufms.br/seped/>. Acesso em: 24 maio 2022.

pesquisa e apropriação de materiais, fatores que os qualificam como potenciais opções de depósito de REA pelos professores.

Quadro 3 – Repositórios online para publicação de REA

TIPO DE REA	OPÇÃO DE REPOSITÓRIO	LINK DE ACESSO
Apresentações de slide	Slideshare	<a href="https://pt.slideshare.net/">https://pt.slideshare.net/</a>
Planos de aula	Portal do professor Wikiversidade	<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html</a> <a href="https://pt.wikiversity.org/wiki/P%C3%A1gina_principal">https://pt.wikiversity.org/wiki/P%C3%A1gina_principal</a>
Fotos e imagens	Wikimedia Commons	<a href="https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page">https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page</a> <a href="https://flickr.com/">https://flickr.com/</a>
Vídeos	Youtube Vimeo	<a href="https://www.youtube.com/">https://www.youtube.com/</a> <a href="https://vimeo.com/pt-br/">https://vimeo.com/pt-br/</a>
Áudio e música	Freesound CC Mixer	<a href="https://freesound.org/">https://freesound.org/</a> <a href="http://ccmixter.org/">http://ccmixter.org/</a>
Livros	Wikilivros	<a href="https://pt.wikibooks.org/wiki/Wikilivros:P%C3%A1gina_principal">https://pt.wikibooks.org/wiki/Wikilivros:P%C3%A1gina_principal</a>
Artigos científicos	SciELO	<a href="https://www.scielo.br/">https://www.scielo.br/</a>

Fonte: elaborada pela autora com base no *Curso de Formação Inicial em REA* (2021). Disponível em: <https://ava2.ufms.br/course/view.php?id=80>. Acesso em: 24 maio 2022;

Por fim, é importante destacar que a escolha do repositório permanece a critério do autor do recurso, que deverá selecionar o que mais se aproxima com a área de criação do recurso ou que ampliará o acesso àqueles que realmente venham se interessar pelo material, neste caso, demais professores. Após a escolha do repositório, deve-se atentar para o preenchimento ou a descrição dos metadados, ou seja, informações que identifiquem o recurso dentro do repositório. Estes devem ser informados corretamente e conforme os padrões de licenciamento que foram adotados no desenvolvimento do recurso.

### 3.3.6 Publicação/Compartilhamento.

A última etapa do ciclo de produção de REA é a publicação ou compartilhamento do recurso no repositório escolhido. É nesta etapa que se concretiza a construção de uma rede colaborativa em prol da qualificação dos

recursos, aspecto que é pilar do movimento dos REA na educação. A ideia do compartilhamento de materiais fortalece o compromisso mundial da área da educação em construir práticas educativas personalizadas, qualificadas e plurais, em que professores tenham autonomia e meios para trabalhar em equipe, criando e compartilhando recursos de forma aberta para que outros professores possam acessar, editar e personalizar conforme suas diferentes realidades de ensino e aprendizagem.

A grande pergunta que se pretende responder nesta etapa do ciclo de produção de REA é: Por que o professor, autor do REA sobre leitura em língua inglesa, deve buscar publicar seu material em repositórios online? Dentre os principais motivos, destacam-se:

- Para que outros professores tenham acesso ao recurso criado, podendo utilizá-lo em outras práticas de ensino;
- Para que o recurso seja melhorado por outros professores, que podem, conforme a licença selecionada, editá-lo e depois compartilhá-lo novamente como uma outra roupagem;
- Para ampliar a gama de recursos pedagógicos disponíveis e de qualidade para o ensino de língua inglesa, sobretudo, recursos pedagógicos digitais;
- E, por fim, para a materialização de novos horizontes à formação leitora em língua inglesa na contemporaneidade, uma vez que a leitura é um potencial meio para promover a empatia e a compreensão do outro, em contextos em que o preconceito e a intolerância a diferentes culturas ganham cada vez mais força por meio das redes móveis da internet, que facilitaram a conexão global.

Dessa forma, sem a pretensão de compor um manual de caráter essencialmente didático, mas um referencial norteador para a construção autoral de REAs que explorem a leitura de textos de língua inglesa no ensino médio e para compreensão de como os REAS podem ser usados na educação básica, é possível traçar algumas reflexões finais sobre o tema ora discutido nesta dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Centrada na linha de pesquisa “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI, em nível de Mestrado, a pesquisa buscou discutir a construção de Recursos Educacionais Abertos para a qualificação de práticas leitoras em língua inglesa na etapa formativa do ensino médio, considerando a promoção de experiências pautadas na perspectiva intercultural e na vivência digital. Portanto, nesta dissertação são contempladas reflexões a respeito do ensino de língua inglesa na etapa formativa do ensino médio e as contribuições dos Recursos Educacionais Abertos quando associados a esse contexto e, ainda, as potencialidades e possibilidades da perspectiva intercultural às práticas de leitura em língua inglesa. Os aprofundamentos temáticos, realizados a partir de um estudo de natureza bibliográfica, subsidiaram a elaboração de um referencial norteador para a produção de REA, o qual focalizou o aprimoramento da leitura em língua inglesa, pautando-se na perspectiva intercultural e no contato crítico com tecnologias digitais, a fim de auxiliar a autoria de tais recursos por professores de língua inglesa.

O enfoque temático destaca-se pela originalidade no que tange ao enfoque no campo de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, pois este é o primeiro trabalho que aborda a temática dos Recursos Educacionais Abertos, tanto nas pesquisas em nível de Mestrado, como de Doutorado. Ademais, a originalidade se mantém ao se considerar as buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que demonstraram a carência de estudos acerca da criação de Recursos Educacionais Abertos que focalizem a qualificação leitora em língua inglesa no ensino médio e que promovam vivências digitais e interculturais. A partir deste indicador observa-se que a pesquisa, por conta do seu viés, contribui científica e academicamente pelas reflexões que oportuniza à área de ensino de línguas, sobretudo na era da cibercultura e do trânsito de interação constante entre culturas, que demandam dos processos de ensino o diálogo entre áreas, instrumentos, metodologias. Ainda oferece a possibilidade de ampliação das discussões acerca da exploração e criação de REA com foco para a leitura em língua inglesa.

Pontua-se que a pesquisa oferece contribuições relevantes em duas áreas investigativas que dialogam entre si: Letras e Educação. A interligação das áreas

transcende a autoria desta dissertação, pois também compõe o percurso formativo da autora, que possui formação inicial em Letras e que se encontra em processo formativo em nível de pós-graduação na área da Educação. A pesquisa em si, por propor reflexões a respeito da formação leitora em língua inglesa em uma perspectiva intercultural oferece importantes discussões que contribuem para a expansão investigativa da área de Letras e da atuação dos profissionais neste campo. Por outro lado, o olhar atento à apropriação de tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem, assim como a discussão acerca do movimento aberto dos REA que possibilitam uma mudança na cultura pautada apenas no consumo de materiais para uma de criação, propõe à área da Educação um caminho à transformação para a qualificação do ensino na era da cibercultura - um passo necessário em contextos de imersão tecnológica nos cotidianos inclusive os educacionais em praticamente todas as camadas sociais.

Dentre os seus objetivos específicos, o trabalho destacou-se compreender definições, características e particularidades apresentados pelos fundamentos da educação aberta e dos REA, a fim de compreendê-los em contextos de ensino e de aprendizagem na era digital. Tal objetivo não só sinalizou especificidades da educação aberta e dos REA no que tange à busca pela flexibilização no ensino e pelo acesso à educação de qualidade a partir de práticas mais colaborativas e ativas, como também colocou em evidência a necessidade de se discutir práticas de autoria por professores a partir do movimento educativo aberto proporcionado pelos REA. A perspectiva da autoria empodera professores ao campo da criação criativa e de autonomia diante do planejamento de criação, que necessita contemplar, de forma coerente e crítica, os objetivos a serem traçados, o público alvo e o seu perfil, as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas ou aprimoradas, entre outros aspectos que fazem parte da construção de REA para exploração em práticas pedagógicas.

Ainda nessa perspectiva, a autoria de REA por professores é meio também para o aprimoramento de um perfil docente ativo e pesquisador no que tange à observação da qualidade, da criticidade, da diversidade dos conteúdos presentes nos materiais didáticos que circulam os espaços escolares. À vista disso, observam-se novos caminhos de atuação docente, principalmente ao que diz respeito à exploração de materiais didáticos para mediação de práticas de ensino aprendizagem, na medida em que se vê, através do movimento dos REA, uma



mudança de paradigma que destaca a construção de um perfil docente que, para além do consumo de materiais prontos, pode se tornar criador e autor de seus próprios recursos.

Para além, as discussões propostas nesta pesquisa oferecem contribuições também à realidade de atuação dos professores de língua inglesa que queiram trabalhar a leitura em uma nova perspectiva e que esteja atrelada à realidade global plural e conectada digitalmente. À vista disso, a pesquisa apresenta discussões que fundamentam a possibilidade de uso de novos suportes para a leitura, como o suporte digital a partir da concepção de abertura, autoria e personalização dos REA. Por outro lado, propõe a efetivação de práticas sob a perspectiva intercultural, sobretudo no que tange à leitura em língua inglesa, para que o estudante possa reconhecer a cultura do outro a partir de textos que exponham a diversidade e se distanciem do etnocentrismo.

A partir desta concepção, apresentou-se um referencial norteador para a produção de REA, dividido em seções, sem contemplar uma perspectiva de passo-passo, porém com indicações fundamentais para quem quer compreender o universo de construção autoral de um REA. Dessa forma, o referencial é uma alternativa de auxílio à produção de REA por professores que atuam na educação básica e que necessitam trabalhar a leitura em língua inglesa em uma perspectiva intercultural com exploração de tecnologias digitais.

Além disso, a apresentação do referencial reafirma o potencial deste trabalho para o desdobramento de novos referenciais para a produção de REA, com vistas ao contexto formativo da educação básica. Porém, é preciso reconhecer que as proposições podem atingir diferentes percursos investigativos e enfoques de pesquisa, que não se encerra no estudo ora apresentado. Entende-se que, para investigações futuras, um trabalho de formação continuada com professores e um acompanhamento de implementação de suas construções autorais para educação básica possa ser um desdobramento relevante da pesquisa, com um viés que amplia o estudo – nesta fase apenas bibliográfico – para um enfoque de campo, o que pode assinalar um estudo de caráter aplicado.

A elaboração do referencial norteador apresentado, que foi assinalado como um objetivo da pesquisa, focalizou em uma estrutura de produção de REA digital composta por seis etapas a serem desenvolvidas, sendo essas: pressupostos essenciais docentes, planejamento, desenvolvimento, exploração, depósito e, por

fim, publicação/compartilhamento. As atividades destacadas em cada etapa seguem uma ordem crescente, que vai desde a organização de um roteiro para planejamento do recurso, até a publicação no repositório online selecionado. A etapa do planejamento focalizou na criação de um roteiro que contemple: o contexto educacional em que o material será utilizado, o tipo de REA que se pretende criar, os objetivos ou a finalidade do recurso em nível pedagógico e o público alvo em que o material será destinado.

Já a etapa do desenvolvimento evidenciou que se faz necessário se atentar à escolha de softwares abertos para a criação do recurso, bem como priorizar uma linguagem clara e objetiva que atenda as demandas do público alvo e, ainda, licenciar o recurso sob a licença Creative Commons, mediante nenhuma ou poucas restrições. O aprimoramento da leitura em língua inglesa com exploração de REA e que priorize uma perspectiva intercultural é possível através da não confirmação estereótipos ou preconceitos culturais, mas sim através da exposição de contextos sociais, históricos e culturais que possibilitem o reconhecimento da diversidade existente acerca da língua inglesa no mundo, a fim de promover uma formação pautada no respeito e reconhecimento da cultura do outro. O suporte digital, que o ciclo de produção privilegia, objetiva proporcionar experiências críticas com exploração de tecnologias e que contribuam para a aprendizagem da língua, mas que também ofereçam vivências que desenvolvam a fluência digital dos estudantes e que oportunizem novos caminhos interpretativos, a partir de recursos audiovisuais e multimodais, por exemplo.

A etapa da exploração destacou a importância de traçar um percurso avaliativo, buscando refletir sobre as potencialidades e as limitações do material criado, apontando quais foram os aspectos positivos e negativos na questão do aprimoramento leitor através do REA, que ficaram visíveis após a apropriação do material na prática. As últimas etapas apontaram a importância de selecionar um repositório de REA para compartilhamento do recurso, para que outros professores tenham acesso ao material criado e possam, a partir da licença escolhida, realizar adaptações, remixagens e demais edições com base no material acessado. O compartilhamento dos recursos é prática importante na perspectiva dos REA, pois é uma forma de romper a barreira da individualidade na produção de recursos pedagógicos e, a partir disso, instituir uma organização colaborativa que favoreça a multiplicação das ideias, dos conhecimentos e das produções entre professores.

De forma objetiva e sistemática, no nível de caracterização, criação, possibilidades, potencialidades e desafios, destacam-se alguns aspectos que resumem o processo de produção de REA com foco na leitura em língua inglesa, considerando ainda a promoção de vivência digital e intercultural (Figura 17).

Figura 17 – Aspectos de produção de REA digital com foco na leitura em LI

## **REA DIGITAL COM FOCO NA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

---

### **QUAIS CARACTERÍSTICAS?**

- Licenciamento sob licença Creative Commons com poucas ou sem restrições;
- Presença de ferramentas digitais, como links; recursos visuais ou audiovisuais; práticas da cultura digital como gifs, memes, quizzes;
- Presença de gêneros multimodais e multissemióticos, como meio de aproximar o estudante à variedade textual existente e para ampliar as experiências de leitura e interpretação;
- Exposição de aspectos e/ou temáticas a respeito das diferenças linguísticas, culturais, históricas e sociais atrelados à língua inglesa.

### **COMO FAZER?**

- Selecionar um software livre;
- Delimitar objetivos pedagógicos claros a serem alcançados com uso do material;
- Compreender o nível de fluência dos estudantes para que o recurso a ser criado seja coerente com o contexto de aprendizagem;
- Priorizar uma linguagem clara e objetiva diante dos textos e tópicos enunciativos presentes no recurso.

### **O QUE PERMITE?**

- Aprimoramento de habilidades linguísticas, competências comunicativas no idioma, expansão de vocabulário e de horizonte interpretativo;
- Contato com novos suportes de leitura, o que efetiva práticas de leitura mais atrativas, prazerosas, críticas e interativas;
- Vivência das possibilidades das tecnologias em prol da aprendizagem de línguas;
- Diálogo entre a cultura do estudante e demais culturas de falantes do idioma de forma empática, solidária e respeitosa, sem supervalorização ou romantização cultural;
- Desprendimento do conceito de etnocentrismo para o reconhecimento, reflexão e valorização de outras realidades, da diversidade linguística e também da historicidade que compõem o idioma.

### **QUAIS POTENCIALIDADES?**

- Compartilhamento em repositório para que outras pessoas tenham acesso ao recurso;
- Ampliação da gama de recursos didáticos de qualidade a partir da autoria docente;
- Contribuição ao movimento aberto e de autoria colaborativa na educação;
- Cinco liberdades de apropriação: Reter, Reutilizar, Revisar, Remixar e Redistribuir.

### **QUAIS DESAFIOS?**

- Formação docente (inicial e continuada) que capacite de forma teórica e prática a autoria;
- Melhores condições de trabalho; melhoria da infraestrutura e criação de políticas públicas;
- Fluência Tecnológico-Pedagógica: necessidade de investimentos para capacitação docente;
- Ampliação dos horizontes diante do ensino de línguas na atualidade, sobretudo no que tange as possibilidades das tecnologias digitais no âmbito dos recursos didáticos.

Fonte: elaborado pela autora

À vista disso, tratando-se de reflexões que se voltam para a qualificação das práticas de ensino de língua inglesa no ensino médio, é notória a importância dessas discussões em contextos formativos docentes, seja em nível de formação inicial em cursos de licenciatura ou em nível de formação continuada. Ao refletir sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio e as possíveis contribuições das tecnologias digitais quando associadas a esse contexto, constatou-se que uma formação que dê suporte e embasamento teórico-crítico sobre as tecnologias digitais, no que tange o uso prático, o manuseio técnico e a criação, é fator decisivo para a qualificação das práticas pedagógicas na era da digitalização, sobretudo, considerando o perfil ávido dos estudantes que anseiam pela conectividade e pela interatividade proporcionada pelos recursos digitais.

Nesse contexto, uma das principais conclusões obtidas a partir da reflexão a respeito do processo de autoria de REA por professores de língua inglesa é de que o desenvolvimento de Fluência Tecnológico-Pedagógica, em especial durante a formação inicial, contribui não só para facilitar o processo criativo do material em si, mas também atender as particularidades dos REA – como licenciamento aberto, abertura técnica – e ainda alcançar um material final de qualidade e coerente à realidade e aos objetivos para que foi criado.

Ainda é importante salientar que esta dissertação prioriza a discussão de aspectos acerca da criação de REA, contudo, reconhece a importância de se efetivar um trabalho colaborativo de compartilhamento e apropriação de recursos já disponíveis na rede, como forma de qualificar os materiais já existentes e, assim, concretizar uma rede de colaboração entre os professores. O trabalho colaborativo entre professores também é meio para engajar a autoria de recursos próprios na educação básica, cuja realidade de ensino é caracterizada pela falta de tempo para planejamento personalizado devido as várias demandas de turmas e estudantes. Isso porque a existência de repositórios que permitam o depósito e o acesso a REA torna desnecessária, em algumas situações, a prática de criação completa, pois faz-se possível a adaptação ou remixagem de materiais existentes, considerando as particularidades das licenças de uso. Dessa forma, há a possibilidade de flexibilizar a prática de autoria e, ao mesmo tempo, ampliar a gama de recursos a serem utilizados nas práticas de ensino, sobretudo de língua inglesa.

Considerando a importância desta pesquisa não apenas para a qualificação de práticas leitoras no ensino médio, mas também para auxiliar o processo de autoria docente no que tange à criação de REA, destaca-se que essas discussões transcenderam as linhas desta dissertação e foram organizadas também em formato de curso de extensão. Este, intitulado *Recursos Educacionais Abertos: concepções e orientações para uso e criação na Educação Básica*, foi formatado na modalidade online com carga horária de 40 horas. Contempla um teor mais prático e aborda aspectos relacionados às possibilidades de apropriação, licenciamento, armazenamento e compartilhamento a partir de exemplos concretos, que visam a auxiliar no processo de compreensão diante da temática alvo e também potencializar a (co)autoria de tais recursos. O curso foi organizado com materiais de apoio, como cartilhas, artigos indicados para leitura, além de videoaulas e atividades avaliativas de aprendizagem formuladas pela autora deste estudo.

Considerando a modalidade a distância, essa formação poderá ser acessada por professores, pesquisadores, estudantes e demais interessados no assunto, o que permite uma aproximação de REA a contextos em que nem sempre eles são conhecidos. Além disso, a proposição do curso de extensão contribui para a ampliação do movimento REA na educação, principalmente na educação básica, e também reafirma que o (re)uso de REA em práticas de ensino pode reconfigurar um novo cenário educativo, fundado na construção de práticas cada vez mais multimodais, abertas no sentido de acesso e apropriação por outras pessoas de outras realidades, e personalizadas conforme a cada contexto de ensino.

Para além, pontua-se que formação do estudante também é beneficiada, na medida em que os REA tornam possíveis a prática de edição de materiais didáticos contribuindo para um ensino coerente à realidade do estudante e que atenda, especificamente, as demandas de ensino e aprendizagem vistas como importantes para determinado momento da formação. Ainda, os REA construídos e compartilhados digitalmente podem também oferecer aos estudantes o contato com particularidades da esfera digital, como a mobilidade, a interatividade e a necessidade da conectividade que, majoritariamente atrai o olhar do perfil de leitor que transita o espaço escolar hoje, experiências que contribuem para a efetivação de práticas de ensino prazerosas e atrativas.

Ademais, considerando a variedade de materiais que podem ser classificados como REA, destaca-se que esses podem contribuir para o aprimoramento das

habilidades básicas que dizem respeito a aprendizagem de uma língua, sobretudo, a habilidade de leitura, pois ampliam os horizontes de leitura a partir de novos suportes, textos e caminhos interpretativos, nos quais enfoques específicos possam ser incorporados, como a perspectiva intercultural. Em tempos em que a intolerância e a violência ganham mais espaço, sobretudo em contextos online através das redes móveis da internet, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural através de práticas leitoras consistentes se fazem cada vez mais necessárias. Neste sentido, encontra-se a importância da promoção de práticas leitoras em uma perspectiva intercultural, em que a língua inglesa seja posta em evidência na sua pluralidade de acordo as particularidades regionais que se encontra cada falante. Isso porque, mesmo sendo considerada uma língua internacional, a língua inglesa, assim como as demais línguas, apresenta associação com aspectos culturais, pois possui um passado e uma constituição histórica que se relaciona diretamente às origens territoriais.

Pontua-se que o processo de leitura permite ler para além do exposto, através da exploração dos sentidos e da construção de interpretações, que podem ser potencializadas através da multiplicidade de suportes, linguagens, gêneros e diversidade temática. Nessa perspectiva, a exploração de tecnologias digitais contribui para ampliação dos suportes de leitura e ainda oferece novas abordagens interpretativas que qualificam não só as práticas de ensino na contemporaneidade, mas também aguçam novas habilidades leitoras e críticas. Por outro lado, o contato com experiências de leitura que ampliem os horizontes culturais dos estudantes e que promovam o diálogo entre culturas é meio para a efetivação de práticas formativas humanizadoras, que o ensino restrito de estruturas linguísticas não consegue abarcar.

A partir disso, a pesquisa sinaliza as possibilidades de reconhecer a identidade e vida cultural do outro e, a partir do ensino de língua inglesa, potencializar não só o aprimoramento de habilidades importantes para a comunicação global, mas também a valorização da empatia e do respeito ao diferente para combater contextos de preconceito, xenofobia e violência. Busca-se, portanto, contribuir para a reconfiguração cultural da escola, sobretudo, das práticas de ensino de línguas, para que essas desprendam-se de abordagens etnocêntricas e caminhem, cada vez mais, para horizontes interculturais, permeados pela diversidade e pelo diálogo.

Por fim, em tom pessoal, destaca-se a importância deste trabalho para a vida da autora como pesquisadora e docente de língua inglesa, pois permitiu construir e desconstruir conceitos a respeito do ensino de línguas e da formação leitora na contemporaneidade, em prol da melhoria das práticas educativas e da aprendizagem dos estudantes em um mundo tão conectado, mas ao mesmo tempo carente de respeito, empatia e de valorização ao diferente. Desta forma, esta pesquisa auxiliou significativamente na mudança da própria interpretação do que é propor práticas de leitura diante de um idioma sem fronteiras territoriais, mas que mesmo assim carrega as marcas de seus mais diferentes falantes.

Ao mesmo tempo, reconhecendo o desenvolvimento da docência na cibercultura, torna-se nítida a possibilidade de aliar a exploração de tecnologias nesse processo para construir, de forma colaborativa, práticas leitoras mais interativas, coletivas, críticas e, sobretudo, mais humanas. Nesse processo, é imprescindível reforçar o quanto a perspectiva intercultural faz-se necessária nessa lógica atual para fomentar um processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma mais rica, dinâmica, plural, o que nem sempre uma formação em nível de graduação permite. Assim, a pesquisa também cumpre um papel singular: o de oportunizar a continuidade de formação docente, associada à de pesquisadora, para a qualificação profissional em contexto cujos desafios se impõem tão rapidamente.

Assim como a busca pela qualificação profissional deve se manter constante, as discussões que compuseram esta dissertação também possibilitam traçar novos desdobramentos investigativos em nível de doutoramento, uma vez que se tem o propósito de ampliar os estudos sobre o tema iniciados nessa fase de mestrado. Visualiza-se o potencial desta pesquisa no que tange à análise da formação inicial e do perfil dos professores de língua inglesa do ensino médio, associando às competências necessárias para a construção de REA com foco no aprimoramento leitor em língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba, 2012. p. 17-33. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Módulo VII. **Pesquisa Qualitativa**, parte II, v. 26, 2014.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. JESUS, Dánie Marcelo de. Tecnologias digitais móveis e ensino de línguas: entrevista com Vilson José Leffa. **Polifonia**, Mato Grosso, v. 24, n. 35, p.165-172, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6037/3924>. Acesso em: 21 abril. 2021.

ATKINS, Daniel Ewell; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. **A review of the open educational resources (OER) movement**: Achievements, challenges, and new opportunities. Mountain View: Creative common, 2007. Disponível em: <http://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_siete.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/matriz\\_novoenem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/matriz_novoenem.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. LEI N° 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>. Acesso em: 30 jun. 2021.



CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

Creative Commons. Disponível em: <https://creativecommons.org/>. Acesso em: 24 maio 2022.

Curso de formação Inicial em REA. **Trilha 2: Educação aberta: histórico e Conceito**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2021.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Percursos, Florianópolis, v. 2, n. 0, p. 01-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

FURNIEL, Ana Cristina da Matta; MENDONÇA, Ana Paula Bernardo; SILVA, Rosane Mendes da. **Recursos Educacionais Abertos: conceitos e princípios**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019a. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FURNIEL, Ana Cristina da Matta. MENDONÇA, Ana Paula Bernardo. SILVA, Rosane Mendes. **Como criar e avaliar a qualidade de Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Fiocruz, 2019b. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia2.pdf>. Acesso em: 4 maio. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KAWACHI, Guilherme Jotto. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de Língua Inglesa. **Revista X**, Curitiba, Paraná, v. 2, n. 5, p. 44-61, 2015. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43353/27466>. Acesso em: 23 maio. 2021.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal Of Language Teaching Research**. Califórnia, p. 57-78. jan. 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430>. Acesso em: 24 maio 2021.

LEFFA, Vilson José. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-378, ago. 2016. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/outra\\_aprendizagem.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/outra_aprendizagem.pdf). Acesso em: 09 fev. 2021.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, Frederic Michael. Recursos Educacionais Abertos. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 304-309.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALLMANN, Elena Maria; MAZZARDO, Mara Denize (org.). **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos**. Santa Maria: Gepeter, 2020. Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Ilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/10222269/Moran\\_Masetto\\_e\\_Behrens\\_-\\_NOVAS\\_TECNOLOGIAS\\_E\\_MEDIA%C3%87AO\\_PEDAGOGICA](https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_-_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA). Acesso em: 14 jan. 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagem, Cultura e Sociedade**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, p. 285-303, 2006.

MÜLLER, Claudia Cristina. Recursos educacionais abertos e formação continuada de agente públicos. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 103-115.

NANNI, Antonio. L'educazione interculturale oggi in Italia. Brescia: EMI, 1998. In: FLEURI, Reinaldo Mathias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Percursos, Florianópolis, v. 2, n. 0, p. 01-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20 maio 2021.

PACHECO, Camila; YOSHIZAWA, Erica; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. Recursos Educacionais Abertos (REA): uma revisão sistemática sobre o contexto brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais do XIII EDUCERE: Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 17150-17162. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24919\\_13528.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24919_13528.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. **A escola, o digital, e analógico: a confluência dos mundos**. Pipa Comunicação, 2018.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além das técnicas. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. p. 85-98.

ROSSINI, Carolina. GONZALEZ, Cristina. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012. p. 35-69. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Leitor prosumidor: desafios da ubiquidade para a educação. 2013. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. SILVA, Fernanda Lopes da. VIEIRA, Lisiane. **Narrativa de aventura: do coração à espada: 5º e 6º anos do ensino fundamental**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Debora; SCHNEIDER, Fernanda Chagas. Tecnologias na Web 2.0: o empoderamento na educação aberta. **Repositório Aberto**, [s. l], p. 1-18, dez. 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3071>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012. p. 71-90. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 290-296.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna Collares Soares. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: LEFFA, Vilson José *et al* (org.). **Tecnologias e Ensino de Línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020. p. 109-128. Disponível em: [https://www.unisc.br/pt/home/editora/e-books?id\\_livro=502](https://www.unisc.br/pt/home/editora/e-books?id_livro=502). Acesso em: 10 fev. 2021.

SERCU, Lies. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. **Language, Culture and Curriculum**, v. 15, n. 1, p. 61-74, 2002.

SILVA, Carine Mello da; GANDIN, Hellen Botton; PORTO, Ana Paula Teixeira. PLATAFORMAS INTERATIVAS DIGITAIS PARA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: potencialidades para formação leitora e letramento digital. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 2, p. 45-68, jun. 2021. Quadrimestral. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4009>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SOUZA, Adriana Grade Fiori *et al*. **Leitura em Língua Inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

THOMAS, Jerry R. NELSON, Jack K. SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UNESCO. **Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais de 1978**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032.page=60>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração REA de Paris**. UNESCO, 2012. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Diretrizes para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos**. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558?posInSet=1&queryId=648e2445-b0d4-4bf8-b0be-fc93f69d25b2>. Acesso em: 21 mar. 2021.

UNESCO. **Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior, 2015**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

WELSCH, Wolfgang. Transculturalidade: a forma intrigante das culturas hoje. **Espaços de cultura**: cidade, nação, mundo, v. 13, n. 7, p. 194-213,1999.

WILEY, David. **The Access Compromise And The 5th R**. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/DLH5J3>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

WILEY, David. **On the sustainability of open educational resource initiatives in higher education**. 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.1000&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ZANIN, Alice Aquino. Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 7 dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227174.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.