

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOCTORADO
MESTRADO EM LETRAS

ALAN RICARDO COSTA

**PROFESSORES DE LÍNGUAS “NA” E “EM” REDE? FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORES PARA PRÁTICAS ABERTAS DE
(RE)PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ONLINE**

Pelotas
2016

ALAN RICARDO COSTA

**PROFESSORES DE LÍNGUAS “NA” E “EM” REDE? FORMAÇÃO CONTINUADA
DE EDUCADORES PARA PRÁTICAS ABERTAS DE (RE)PRODUÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS ONLINE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada - Aquisição, variação e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas-RS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C823p Costa, Alan Ricardo

Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online . / Alan Ricardo Costa. – Pelotas: UCPEL, 2016.

146f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2016. Orientadora: Vilson J. Leffa.

1. ensino de línguas online. 2. educação aberta. 3. recursos educacionais abertos. 4. formação de professores. I. Leffa, Vilson J., or. II. Título.

CDD 417

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



ALAN RICARDO COSTA

**PROFESSORES DE LÍNGUAS “NA” E “EM” REDE? FORMAÇÃO CONTINUADA
DE EDUCADORES PARA PRÁTICAS ABERTAS DE (RE)PRODUÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS ONLINE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Elena Maria Mallmann - UFSM

Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Ribas Fialho - UFSM

Prof. Dr. Vilson José Leffa - UCPEL - Orientador

Pelotas, 23 de dezembro de 2016.

Ao meu irmão, Eder Vladimir Costa (*in memoriam*),
que provavelmente teria feito piada por eu ter escrito “*in memoriam*”.

É realmente muito cafona!

AGRADECIMENTOS

Sendo esta uma dissertação de mestrado cujo escopo é a discussão da aprendizagem por meio das conexões e do estabelecimento de redes, não posso deixar de agradecer, primeiramente, à rede maior que possibilitou este trabalho: o povo brasileiro. A população brasileira não apenas financiou a pesquisa aqui apresentada, como também apoiou (ainda que indiretamente) toda a minha formação acadêmica, da iniciação científica (na graduação) à conclusão do mestrado, por meio de diferentes bolsas e contribuições. É esta rede – o povo, a gente, as classes populares – a qual estou conectado de múltiplas formas e que me faz acreditar continuamente na Educação. Faço votos de que esta pesquisa (e todas as demais), bem como todas as ações de extensão nas quais já tive o prazer de atuar, faça jus ao investimento. Ao povo, meu mais humilde, carinhoso e sincero obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), pela experiência fantástica e por todo o apoio institucional.

Ao prof. Wilson Leffa, orientador, incentivador, provocador, inspirador e destabilizador. Talvez a conexão mais importante que estabeleci em 2015, e que pretendo levar para a vida. Professor, com o senhor eu aprendi que sonhos são realizáveis, que nenhum homem é uma ilha e que a parte realmente pode afetar o todo. E aprendi muito mais... Aprender tanto com alguém é realmente significativo. Não tenho palavras para agradecer!

Aos professores da UCPel: prof^a. Camila, prof^a Carmen e todos os demais. Vocês são exemplos de profissionalismo e comprometimento. Evidentemente, não deixa de estar incluída nesta rede a professora (sim!) Rosângela, com quem não deixei de me conectar e aprender a importância de um “bom dia” repleto de carinho. Tem cafezinho, Rô?

À professora Elena, que aceitou participar da banca de defesa da dissertação, que atentamente leu e enriqueceu meu trabalho, compartilhando tantos saberes comigo.

À professora Vanessa, a quem não farei a desfeita de agradecer apenas por fazer parte da banca. A quem agradeço por me trazer à vida acadêmica. Por me incentivar, por me incluir em redes de aprendizagem que eu jamais sonharia conhecer. Obrigado por, desde a iniciação científica, no início da minha graduação, me estimular a ir sempre além, sempre mais longe. Uma verdadeira diva! Eu realmente me espelho muito em ti!

Aos colegas do Mestrado que ingressaram comigo em 2015: Amanda (e Yoko!), Fernanda, Helena, Ana e todos os demais. Obrigado pela paciência e pela aprendizagem!

Ao Pré-Universitário Popular Alternativa, local onde aprendo a insignificância do “preparar para o Vestibular” frente à importância de, continuamente, prepararmos-nos para a

vida. Não conseguirei agradecer a todos, mas tento mencionar ao menos algumas das conexões mais importantes desta rede de educadores e educadoras, que são também amigos e amigas: Kariane, Camilinha, Anderson(Zinho), Tati, Gui, Felipe (vale para todos, mas com um carinho mais especial ao “Panda”, que tem um coração enorme), Louise, Cainã, Carol... Também ao Práxis, Coletivo de Educação Popular, que me instiga e provoca, e ao pessoal da ocupação do Prédio de Apoio Didático Comunitário. Seguimos lutando!

Ao grupo dos “Monóculos”, a rede via Whatsapp, com quem aprendo a importância da amizade no (e para além do) ambiente profissional. Em especial, cito a Michele, que me possibilitou a conexão com este grupo de pessoas tão profissionais que compõem o Yázigi.

A todos os companheiros professores de línguas. Colocarei todos aqui, sem distinções entre professores e colegas: Val, Róger, Lu, Peterson, Ivani, Luana, Jade, Carla, Marcus, Ange... Com um carinho todo especial, ao André, meu eterno colaborador e co-autor no meio acadêmico e na vida. Que bom trabalhar (e discutir) contigo. Obrigado por me irritar!

Aos estudantes do Alternativa, do CASE, da EaD, do Práxis, dos cursos do ELO... Não consigo agradecer nominalmente a todos, nem expressar o quanto aprendo com vocês! Vou me permitir citar o Samuel, que esteve ao meu lado na análise e transcrição dos dados.

À minha vó, Brisdalina, que me acolheu em Santa Maria para que eu pudesse estudar. Assim como sempre dá para voltar a estudar, não importa a idade, sempre dá para aprender e voltar atrás quando estamos errados; ou melhor, nem sempre, pois o tempo passa.

Ao meu irmão, Eder, a quem ainda estou conectado. Com quem aprendi a compartilhar uma vida e a vivê-la! Com quem aprendi até o que eu preferia não aprender... Com quem ainda aprendo, e não deixarei de aprender nunca, todos os dias, do momento em que acordo ao momento que vou dormir. Eder, o que eu te disse aquela noite continua valendo: ainda estou aprendendo, contigo, a ser sociável, a ter amigos. Ainda me pergunto “o que você faria nesta situação?”. Obrigado pelo aperto de mão e pelas piadas. Sim, você é o meu irmão, e isso é incrível! Sim, vamos jogar RPG! Prepare a melhor aventura de todas!

À minha mãe, Cristina, com quem me conectei primeiro. Minha primeira (e maior) professora. Talvez aquela a quem esteja sempre conectado, querendo ou não. Mãe, eu te amo, e o que eu te disse naquela tarde é verdade: você fez realmente um ótimo trabalho... Eu não faria melhor! Obrigado por me amar e por aceitar o meu amor. Para sempre!

Por fim, agradeço a esta força maior – que eu não sei se é Deus, destino, sorte, carma, cosmo, natureza... – que me permite estar em um lugar tão privilegiado na(s) rede(s), conectado a pessoas tão importantes e a quem devo tanta aprendizagem.

Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme.

Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se tivesse perdido um promontório, ou perdido o solar de um amigo teu, ou o teu próprio. A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvido; por isso, nunca mandes perguntar por quem os sinos doam; eles doam por ti.

- John Donne, Meditações XVII.

Nada es más simple
no hay otra norma
nada se pierde
todo se transforma

- Jorge Drexler.

RESUMO:

A sociedade em rede, na qual estamos inseridos, possibilita não apenas formas mais dinâmicas, emergentes e complexas de interagir, como também novas formas de ensinar, aprender e (re)pensar o ensino de línguas, pelo estabelecimento de redes e conexões. Na sociedade contemporânea, tão repleta de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estar “na” rede não significa, necessariamente, estar “em” rede, considerando que o trabalho em rede demanda epistemologias colaborativas e práticas abertas entre os usuários. Na área da educação, exemplificam, de maneira profícua, este paradigma em rede o conjunto de iniciativas pautadas na (re)produção e no (re)uso de Recursos Educacionais Abertos (REAs), dentro de um movimento político-ideológico intitulado Educação Aberta. Nesse viés, o objetivo deste trabalho é investigar a postura adotada por professores – “na” e/ou “em” rede – ao longo da proposição, implementação e avaliação de dois cursos de formação continuada para o trabalho com REAs no ensino e na aprendizagem de línguas. O primeiro curso foi destinado a professores atuantes e egressos do curso de Letras – Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na modalidade Educação a Distância (EaD); o segundo, destinado a professores de línguas vinculados ao curso de graduação e Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Ambos os cursos foram mediados com base na Ferramenta de Autoria para o Professor (FAP) intitulada Ensino de Línguas Online (ELO) em Nuvem. A razão para a escolha de tal ferramenta é sua característica como Sistema de Autoria Aberto (SAA): online, gratuito e facilitador da produção e adaptação de diferentes tipos de materiais. Ao longo dos cursos, por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise dos REAs (re)produzidos pelos professores-cursistas, constatou-se que: (1) a interação, peça-chave do trabalho colaborativo e da constituição de redes, precisa ser constantemente estimulada, (2) concepções e crenças particulares dos professores, referentes à “plágio” e “(co)autoria”, por exemplo, estão atrelados ao trabalho com REAs, mas não são o elemento que mais se sobressai na constituição de redes, e (3) a dimensão pedagógica dos REAs e das práticas abertas é o elemento principal do trabalho “em rede” entre professores. Conclui-se que, na formação continuada de professores para o trabalho com REAs, o viés pedagógico deve ser contemplado de forma mais acentuada e crítica, tendo em vista que o trabalho “em” rede, em comparação a um trabalho “na” rede, vai além do aspecto meramente técnico.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Online; Educação Aberta; Recursos Educacionais Abertos; Formação de Professores.

ABSTRACT:

The network society, in which we are inserted, allows not only for more dynamic, emerging and complex ways of interacting, but also new ways of teaching, learning and (re)thinking the teaching of languages, through the establishment of networks and connections. In contemporary society, so full of Information and Communication Technologies (ICTs), being "in network" does not necessarily mean being "in the network", considering that networking demands collaborative epistemologies and open practices among users. In education, this network paradigm is exemplified in the set of initiatives based on (re)production and (re)use of Open Educational Resources (OERs), as part of a political-ideological movement called Open Education. Along this line, the objective of this study is to investigate the attitude adopted by teachers - "in" and/or "in the" network – along with the proposition, implementation and evaluation of two in-service training courses for the production and (re)production of OERs for language teaching. The first course was intended for acting teachers and undergraduates in university language programs – Spanish in the Open University of Brazil (UAB) at the *Universidade Federal de Santa Maria* (UFSM) in the Distance Education modality; the second, for language teachers in the undergraduate and graduate programs in languages at the *Universidade Católica de Pernambuco* (UNICAP). Both courses were mediated by a Teaching Authoring Tool named Electronic Learning Organizer (ELO). The reason for choosing this tool is that it is an Open Authoring System (OAS), namely: online, free and adequate for the production and adaptation of different types of materials. Throughout the courses, by participant observation, semi-structured interviews and analysis of the OERs (re)produced by the teacher in training, it was verified that: (1) interaction, a key part of collaborative work and networking, needed to be constantly stimulated, (2) conceptions and beliefs held by the teachers regarding "plagiarism" and "(co)authorship" are related to producing OERs, but are not their main concern, and (3) the pedagogical dimension of OERs and the open practices are the main elements in teacher networks. It is concluded that, in the in-service training of teachers to produce OERs, the pedagogical component should be critically more emphasized, considering that the "in network" process, compared to the "in the network" process, goes beyond the merely technical aspect.

Keywords: Online Language Teaching; Open Education; Open Educational Resources; Teacher Training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Processo contínuo de reter, redistribuir, remixar, revisar e reusar REAs	029
Imagem 2: As duas versões do ELO	038
Imagem 3: Tipo de licença CC no ELO em Nuvem	042
Imagem 4: <i>Knowledge Hub</i>	047
Imagem 5: Jogo da Memória no ELO	050
Imagem 6: Jogo da Memória adaptado no ELO	050
Imagem 7: Slides iniciais da tarefa final do Curso 1: o TCC	066
Imagem 8: Ferramenta de identificação de autoria dos REAs no ELO em Nuvem	081
Imagem 9: Publicação do TCC de uma das professoras-cursistas	093
Imagem 10: Esquema representativo das interações no Curso 1	101
Imagem 11: Esquema representativo das interações almejadas no Curso 1	102
Imagem 12: Estrutura rizomática, à esquerda, e estrutura fractal, à direita	103
Imagem 13: Exemplo de módulo produzido no Curso 2	105
Imagem 14: Outro exemplo de módulo produzido no Curso 2	105
Imagem 15: Mensagem de uma professora-cursista sobre a tarefa da semana 7	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese de distinções entre estar “na” e “em” rede.....	028
Tabela 2: Formas de reutilizar REAs e o respectivo nível de coautoria em questão.....	049
Tabela 3: Características do Curso 1 e do Curso 2.....	063
Tabela 4: Cronograma e conteúdos previstos para o Curso 1.....	064
Tabela 5: Dias, horários e atividades da parte presencial do Curso 2, em Recife.....	067
Tabela 6: Realização das tarefas semanais dos professores-cursistas (Curso 1).....	074
Tabela 7: Tipos de licenças CC.....	130

LISTA DE ABREVIACÕES

- AME – Autoria de Materiais de Ensino.
- APA – Ambiente Pessoal de Aprendizagem.
- BIOE – Banco Internacional de Objetos Educacionais.
- CALL – Computer Assisted Language Learning.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CC – Creative Commons.
- CLT – Communicative Language Teaching.
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- DELO – Didática do Ensino de Línguas Online.
- E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira.
- EaD – Educação a Distância.
- ELO – Ensino de Línguas Online.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ELMC – Ensino de Línguas Mediado por Computador.
- FAP – Ferramenta de Autoria para o Professor.
- LA – Linguística Aplicada.
- LO – Learning Objects.
- MEC – Ministério da Educação.
- OA – Objeto de Aprendizagem.
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.
- OAL – Objeto de Aprendizagem de Línguas.
- OER – Open Educational Resources.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PEA – Prática Educacional Aberta.
- PLE – Personal Learning Environment.
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras.
- REA – Recurso Educacional Aberto.
- SAA – Sistema de Autoria Aberto.
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.
- UAB – Universidade Aberta do Brasil.
- UCPel – Universidade Católica de Pelotas.
- UFPel – Universidade Federal de Pelotas.
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS (E PESSOAIS).....	016
1.1. Dos Objetos de Aprendizagem aos Recursos Educacionais Abertos.....	022
1.2. Problema de pesquisa.....	025
1.3. Objetivos.....	031
1.4. Estrutura da dissertação.....	032
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	055
2.1. Educação Aberta: de uma parte para o todo, do todo para uma parte.....	055
2.1.1. Recursos Educacionais Abertos.....	055
2.1.2. Educação Aberta.....	043
2.1.3. Práticas abertas.....	048
2.2. Formação continuada de professores.....	051
3. METODOLOGIA.....	058
3.1. Caracterização da pesquisa.....	058
3.2. Desenho da pesquisa.....	060
3.3. Procedimentos metodológicos de coletas de dados.....	068
3.4. Sujeitos participantes da pesquisa.....	071
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	073
4.1. Panorama geral do curso na perspectiva dos professores-mediadores.....	073
4.2. Panorama geral do curso na perspectiva dos professores-cursistas.....	076
4.2.1. Concepções dos professores-cursistas sobre plágio.....	078
4.2.2. Concepções dos professores-cursistas sobre coprodução e coautoria.....	086
4.3. Interação e colaboração entre professores.....	088
4.3.1. Interação no Curso 1.....	089
4.3.1.1. A importância da análise conjunta dos REAs (re)produzidos.....	091
4.3.1.2. A influência do ambiente virtual na interação do grupo.....	097
4.3.1.3. A interação em grupo e em rede.....	084
4.3.2. Interação no Curso 2.....	103
4.4. Análise dos materiais (re)produzidos.....	104
4.5. Críticas e encaminhamentos para melhorias.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	129

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS (E PESSOAIS)

"Imagine um mundo em que cada pessoa no planeta tenha acesso gratuito à soma de todo o conhecimento da humanidade."
- Jimmy Wales, Fundador do projeto Wikipédia.

Tomo a liberdade de iniciar este capítulo introdutório com palavras escritas em caráter bastante pessoal e intimista. O motivo é, em grande parte, o fato de minha trajetória pessoal de formação inicial como professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) estar notoriamente atrelada ao desenvolvimento da pesquisa apresentada. Ao passo que apresento, resumidamente, nestas primeiras laudas, alguns eventos e certas inquietações particulares oriundas da minha época de aluno de curso de graduação, apresento também as dúvidas que me levaram à construção do problema de pesquisa.

É importante mencionar, em um primeiro momento, minha introdução ao campo de estudos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e tecnologias educacionais aplicadas ao ensino de línguas, campo popularmente conhecida como Ensino de Línguas Mediado por Computador (ELMC), ou CALL, sigla em inglês para *Computer Assisted Language Learning* (LEFFA, 2006a). Tal iniciação se deu por meio do meu ingresso no grupo de pesquisa “Internet e ensino de E/LE¹”, em março de 2010, grupo coordenado pela minha então futura orientadora de iniciação científica, prof^a Vanessa Ribas Fialho, que tinha como objetivo na época mapear os recursos didáticos disponíveis gratuitamente na Web para professores de E/LE, com vistas a contribuir com a comunidade de docentes de línguas estrangeiras no Brasil.

A epígrafe acima, vale destacar, era a assinatura digital do primeiro e-mail que recebi da prof^a Vanessa Fialho (e de todos os demais que recebi dela desde então), e ilustra de forma profícua os motivos pelos quais, ao longo dos cinco anos de curso de graduação em Letras – Licenciatura em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, participei do supracitado projeto de pesquisa: a curiosidade e a oportunidade de refletir de forma mais crítica, e menos maniqueísta, sobre determinadas ferramentas da internet. A frase, uma provocação pertinente e pontual sobre a educação e o acesso ao conhecimento, me convidava a ver as TIC e tecnologias educacionais com olhos de professor em formação. Até então, só as havia vislumbrado com olhos de um aluno cujo uso se dava numa legítima tentativa de subversão, tendo em vista que muitas das minhas experiências escolares, no Ensino Fundamental e Médio, foram marcadas pela proibição do uso de tecnologias.

¹Projeto registrado no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Artes e Letras (CAL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Número de registro: 026218.

A visão menos maniqueísta das TIC a qual me refiro não deixa de estar entrelaçada a tais experiências. A proibição das tecnologias na escola, por exemplo, não deixou de injetar em mim uma imagem de tais recursos como “errados” ou “ruins”. A fuga de tais maniqueísmos se dá na não classificação rasa de cada ferramenta como “boa” ou “má”, “certa” ou “errada”, “útil” ou “inútil”. A palavra *tecnologia* tem origem no grego antigo “*techne*”, como a própria etimologia explica, está atrelada ao sentido de “técnica”. Também é composta por “logia”, expressão oriunda de *logos* (“razão”), significando, grosso modo, a razão do saber fazer. Nesse sentido, a palavra *tecnologia* carrega em si, na essência, tanto o conjunto de conhecimentos em torno de algo, quanto as maneiras de intervir no mundo de forma prática. A concepção de tecnologia está atrelada, por conseguinte, aos usos práticos e críticos-reflexivos que se fazem dela. Eis, então, a ideia nada original, mas que parece ainda ser necessária repetir, atrelada às TIC em geral: determinada tecnologia está muito além do mero “boa” ou “má”, “certa” ou “errada”, depende do uso que se faz dela, da lógica subjacente e da conjuntura na qual ela está implicada.

Um exemplo pertinente de tal reflexão é o próprio (re)pensar do projeto livre intitulado Wikipédia, capitaneado por Jimmy Wales, empresário norteamericano. A Wikipédia, já muito empregada por mim (ainda que de forma imatura) em trabalhos escolares no Ensino Médio, se propõe a ser uma enciclopédia aberta, online, multilíngue, produzida a partir de colaboração em rede. Por um lado, a Wikipédia pode ser passível de críticas, por sua possibilidade de edição da parte de qualquer pessoa (o que desqualificaria as fontes e a precisão da informação) e ausência de autoridades para formular um texto (não tão) colaborativo e suficientemente coeso. Por outro, pode ser amplamente elogiada e defendida, a considerar que seu propósito é fornecer conteúdo livre, objetivo e verificável e que todos possam acessar, editar e melhorar². Temos, assim, a ideia da democratização e popularização do saber em sua forma mais pura.

Pensemos, resumidamente, que as qualidades e defeitos da Wikipédia se contrapõem, já que por ser facilmente adaptável por qualquer pessoa, suas informações são muito mais dinâmicas e acompanham o desenvolvimento rápido de certos campos do saber, o que diverge das enciclopédias impressas, que demandam tempo e verba para novas impressões e atualizações. Nesse mesmo sentido, por seu caráter polifônico e por suas correntes teóricas, a Wikipédia pode ser entendida como uma ferramenta de apresentação de várias perspectivas, diferente de outras enciclopédias que, por contar com um número restrito de autores (que se

²Tais informações podem ser conferidas na página da Wikipédia sobre ela própria: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal.

ocupam da coesão e coerência do texto), o produzem com certa tendência epistemológica e filiação teórica. Logo, para além das taxações reducionistas, a Wikipédia, assim como toda tecnologia, depende de nós, que a construímos, e da forma como a pensamos e empregamos.

Além da Wikipédia, por meio das leituras desenvolvidas ao longo da graduação, deparei-me com uma série de ferramentas tecnológicas que pareciam despertar ainda mais, em mim, a curiosidade e a motivação para usá-las e estudá-las. Alguns destes recursos eu já conhecia, como certos sites de redes sociais³, a exemplo do Orkut. Outros, como as WebQuests – recursos embasados em uma metodologia de pesquisa orientada na Web para a aprendizagem (SANTOS, 2014; CANTO, 2016) – ainda eram desconhecidos, e passei a inteirar-me deles através de pesquisas. Dentre as ferramentas até então desconhecidas por mim e que me instigaram a pensar o ensino e a aprendizagem de línguas no século XXI, as Ferramentas de Autoria para o Professor (doravante FAP) ocupam lugar de destaque para esta pesquisa.

As FAP⁴ são programas de computador usados para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo (LEFFA, 2006c). É um software que visa auxiliar o professor na produção de materiais e recursos educacionais no sentido de poupá-lo do trabalho mais técnico de manipulação de linguagens de informática⁵, destinado ao programador.

O domínio de uma FAP permite ao professor completar o que é apresentado em aula. Ele pode, por exemplo, preparar um conjunto de atividades relacionadas a sua disciplina e disponibilizá-las no laboratório da escola, na Intranet de sua instituição ou mesmo num servidor da Internet. (...) Não se trata de substituir o professor, mas de ampliar sua ação através da máquina. O professor torna-se mais presente mesmo estando distante do aluno. (LEFFA, 2006, p.192, 193)

³Com base em Recuero (2009), sites de redes sociais não são as redes sociais em si, mas os sites que focam a publicização da rede social dos atores envolvidos.

⁴Autores como Paiva (2012) e Parreira Júnior (2012) usam o termo “Ferramentas de Autoria”. A opção pelo termo FAP, nesta dissertação, é justificada pela opinião de que a ênfase no papel do professor é fundamental. Ainda que uma ferramenta de autoria possa ser (e geralmente é) usada por um técnico, um programador, um profissional não capacitado para o trabalho pedagógico, este mesmo trabalho não se compara ao de um profissional da Educação.

⁵Não significa que o professor não possa apropriar-se de conteúdos de informática e conhecer programação, assim como não dá para negar que tais conhecimentos poderiam potencializar a formação de um docente. O importante, contudo, é que o professor possa ocupar-se com maior ênfase do material didático em suas dimensões criativa, crítica, reflexiva, etc., e até mesmo consiga maior espaço para pensar outras formas de produção e uso do material, deixando com o sistema aquilo que não demanda trabalho humano. Como destaca Leffa (2006c, p.2), uma FAP, idealmente, seria para o professor o que um CAD (*Computer Assisted Design*) é para o arquiteto, ou o que um processador de texto é para um escritor, ou o que o PageMaker da Adobe é para o editorador de uma revista: um sistema que automatiza muitas das rotinas de trabalho daquele profissional, permitindo uma distribuição de tarefas, de modo que a máquina fique com o que é mais cansativo, e o professor se concentre naquilo que demanda criatividade.

Talvez o exemplo mais ilustrativo do potencial de uma FAP seja aquele narrado em caráter bastante ilustrativo por Fontana e Fialho (2013):

Imaginemos uma bela tarde de outono no início dos anos 1990. A professora de espanhol de uma pequena escola de periferia prepara sua aula para o dia seguinte. No afã de levar uma atividade um pouco diferente, envolvendo o léxico sobre meios de transporte na língua que ensina, decide criar um pequeno jogo de palavras cruzadas. Munida de uma folha de papel, régua e lápis, traça um retângulo preciso e, após medições diligentes e atentas, vai dividindo o retângulo, lentamente, em pequenos quadrados. Após vários minutos de trabalho, escreve as pistas para as palavras que quer praticar, fazendo vários cálculos e tomando o máximo de cuidado para respeitar os espaços estabelecidos no seu retângulo. Terminado o trabalho inicial, começa a transferir tudo para uma folha de papel carbono. Um momento de distração, talvez já pelo cansaço, a faz riscar, inadvertidamente, no lugar errado. O carbono se perde. Nova tentativa e, desta vez, tudo dá certo. No dia seguinte, chegará um pouco mais cedo à escola para poder rodar, no mimeógrafo, as cópias para seus alunos. [...] Agora, imaginemos cena semelhante envolvendo uma professora do século XXI. Ela tem seu próprio blog, e sua escola, mesmo localizada na periferia, conta com um laboratório de informática conectado à Internet. [...] Ela se senta na frente do seu notebook, abre um software específico e, após digitar as palavras que quer usar para compor sua palavra cruzada e as respectivas pistas, o programa se encarrega de, automaticamente, montar o quadro sobre o qual seus alunos irão trabalhar e se divertir, tentando encontrar os nomes adequados dos meios de transporte. Para terminar, ela faz o upload da atividade para seu blog. Isso tudo leva apenas alguns minutos. (FONTANA e FIALHO, 2013, p.88)

Ainda que discutível em alguns pontos, no que tange ao tempo destinado ao uso da FAP, por exemplo, a narrativa apresenta, de forma didática, um caso hipotético que justifica o uso de tais ferramentas, como a possibilidade de investir em atividades diferenciadas: jogos (PARREIRA JÚNIOR, 2012), hipertextos, etc. Outros aspectos podem ser incluídos para corroborar tal uso, como o enriquecimento do potencial pedagógico e a possibilidade de exploração de recursos multimodais, entre outros, no ensino e na aprendizagem de línguas. Em outras palavras, a premissa básica é que a FAP pode otimizar e ampliar o trabalho docente e discente.

Mais precisamente, interessa para esta contextualização inicial o momento em que conheci a FAP intitulada ELO⁶, sigla para Ensino de Línguas Online (LEFFA, 2006c). Pontualmente, posso considerar a I Jornada de Elaboração de materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas (I JETAL)⁷ como o evento de início da minha pesquisa aqui relatada, pois foi a partir de tal congresso que conheci o ELO em Nuvem, disponível na rede e aberta aos usuários da Web. Anteriormente, o ELO contava com uma versão software, de instalação no computador. Depois de um longo período de estudo e aperfeiçoamento da ferramenta, o professor Wilson J. Leffa (que veio a ser meu orientador na dissertação aqui

⁶Disponível em <<http://www.elo.pro.br>>.

⁷Para mais informações, ver o site: <<http://w3.ufsm.br/accionele/jetal.htm>>.

apresentada), junto ao seu grupo de pesquisa, tornou realidade o ELO em Nuvem. Na ocasião, precisamente no dia 26 de outubro de 2011, no campus da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – instituição responsável pela jornada juntamente da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e da UFSM –, o professor Vilson Leffa trouxe a público suas recentes inovações quanto ao caráter online, na nuvem, acessível por meio de alguns *clicks*, do “novo” ELO.

A julgar pela agitação da plateia que assistia à mesa redonda, posso argumentar que não fui o único que ficou instigado com a novidade. Dentre as perguntas feitas pelo público, a minha foi possivelmente uma das mais ingênuas: qual seria o design, o layout, do ELO em Nuvem? Ele seria como uma rede social? As possibilidades de adaptação dos recursos seriam registradas em um histórico de edições, como aquele da Wikipédia, por exemplo? Tal dúvida expressa a minha incapacidade de conceber como funcionaria uma FAP online e suas múltiplas potencialidades. Admito isso porque minhas dúvidas quanto ao ELO em Nuvem estavam mais direcionadas a um aspecto técnico da ferramenta do que a uma preocupação sobre o potencial pedagógico dela. “Como será o design do ELO em Nuvem?” parece uma questão realmente pragmática e menos urgente, no contexto atual de CALL, do que “O que eu posso fazer, agora, com o ELO em Nuvem e em rede?”, “O que posso, agora, que eu não podia com o ELO antigo?”. Conceber uma FAP online, em rede, permeada de perspectivas colaborativas latentes, necessariamente deve estar atrelado às perspectivas emergentes de multiletramentos, novas ecologias de pensamento (LITTO, 2006), inteligência coletiva (LÉVY, 2010) e/ou epistemologias em rede (LANKSHEAR e SNYDER, 2000), e não reduzidas apenas às preocupações de design e layout, já bastante exploradas no que diz respeito ao uso de tecnologias e internet⁸.

Tal episódio, percebo, após muitas leituras sobre potencialidades de tecnologias educacionais e trabalho em rede, parece apresentar algo sintomático: assim como eu, talvez outros professores ainda mantenham a atenção, quase que como um reflexo, voltada apenas a um viés técnico do uso das ferramentas, e não a um viés mais educacional das potencialidades a serem exploradas. Parece-me inegável que recursos online, em rede, apresentem

⁸A perspectiva adotada na presente dissertação é a de que o aspecto técnico de domínio da ferramenta não deve estar separado das epistemologias em rede e letramentos digitais. Em outras palavras, tecnologia e pedagogia estão (ou devem estar) continuamente acopladas. No entanto, aparentemente, há certa tendência à ênfase na primeira, a dimensão prática, enquanto que a dimensão pedagógica nem sempre é refletida criticamente e trazida ao nível de consciência dos educadores. É possível, por exemplo, que um professor faça uso de determinadas tecnologias educacionais apenas com base em experiências anteriores, inclusive de quando era estudante, sem talvez compreender criticamente a perspectiva teórico-metodológica que embasa sua prática, ou conceber as potencialidades emergentes que acompanham o desenvolvimento tecnológico. Daí a escolha por enfatizar o viés pedagógico, que parece demandar maior atenção em contexto de CALL.

potencialidades múltiplas e complexas a serem exploradas constantemente, sobretudo para fins educacionais. Enquanto professores, nos revisitaremos continuamente para explorar e (re)pensar criticamente tais potencialidades é que parece ser o grande desafio.

Desde então, o ELO em Nuvem vem acompanhando minha breve vida acadêmica. Ao atuar como bolsista de iniciação científica na construção de um repositório online de recursos disponíveis ao professor de E/LE, o *Repositório Acción E/LE*⁹, comecei a estudar o ELO sob duas perspectivas: (1) o ELO como um repositório de recursos online para o professor de línguas, e (2) o ELO como uma FAP para a produção de recursos digitais online passíveis de adaptação. O *Repositório Acción E/LE* contava com listas de recursos digitais gratuitos mapeados na internet, organizados a partir de uma lista de taxonomias, que considerava, sobretudo, a forma e a função de cada recurso. Nesta lista de taxonomias estavam incluídos blogs, buscadores, WebQuests, wikis... Uma vez que o ELO em Nuvem se enquadrava em ambas as classificações, ele era entendido como repositório online e como ferramenta de autoria.

Mais recentemente, já no mestrado em Linguística Aplicada, venho estudando o ELO sistematicamente, em diferentes perspectivas e para variados fins. Posto isto, passo a considerar como meu objeto de estudo, em síntese, a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de línguas por meio do ELO em Nuvem. Discutir tal produção de materiais, em um sistema em rede, online, pilarizado por ideais de colaboração entre professores e estudantes, significa discutir também (re)produção. Não a mera “reprodução”, de produzir novamente, de forma igual, um material ou prática pedagógica X, mas de (re)produção, a capacidade de produzir em um outro momento algo que já havia sido produzido antes: adaptação, atualização, modificação do que é necessário para reuso(s).

Para evitar uma impressão equivocada quanto ao meu interesse intelectual e pedagógico no que diz respeito ao ELO, faço questão de enfatizar que não é algum deslumbramento no que tange à ferramenta que me move enquanto estudioso. Não nego que vejo, sim, um potencial didático no ELO para enriquecer meu trabalho como professor de espanhol, mas o vejo, cabe sublinhar, por usá-lo no meu dia a dia, no meu cotidiano profissional. Não significa que o meu objetivo seja, em absoluto, tentar defender, elogiar ou advogar em favor do ELO, principalmente porque isto significaria recair no lugar-comum de ver a tecnologia de forma maniqueísta.

⁹Disponível em <www.ufsm.br/accionele>.

Meu interesse é – e tem sido nos últimos anos – avaliar a(s) potencialidade(s) do ELO continuamente sobre novos olhares e critérios, para constantemente aperfeiçoá-lo. Tendo em vista que a ferramenta mantém-se em constante aprimoramento e evolução, a partir de pesquisas na área da Linguística Aplicada e CALL, entendo que, melhorando-a, assim como já fizeram vários outros pesquisadores que já se ocuparam de estudá-la (e.g. IRALA, 2012; FONTANA e FIALHO, 2013, entre outros), sou um dos beneficiados da melhoria, posto que usufruo do ELO enquanto professor.

Assim, faço votos sinceros de que a pesquisa apresentada contribua, sobretudo, na compreensão de fenômenos referentes à (re)produção – no que concerne à possibilidade de produzir outras vezes um material didático, com outras formas, recursos e potencialidades – e à (co)autoria – no que concerne à possibilidade de expandir a autoria à outros autores (coautores), ou permitir que coautores somem-se à (re)produção de um material didático. Espero que, com o presente estudo, a adaptação de recursos para o ensino de línguas por meio do ELO em Nuvem, por meio de práticas abertas envolvendo os REAs, possa enriquecer as discussões e reflexões conjuntas com a comunidade acadêmica, em geral, e com os grupos de pesquisa e projetos afins relacionados ao ELO, especificamente.

1.1. Dos Objetos de Aprendizagem aos Recursos Educacionais Abertos

Ainda rememorando minha formação acadêmica, é preciso mencionar dois projetos de pesquisa dos quais participei ativamente como bolsista de iniciação científica: o projeto intitulado “A produção de OAs para o ensino de E/LE”, com foco nos Objetos de Aprendizagem (OA) para o ensino de espanhol, desenvolvido entre os anos de 2012 e 2014, e o projeto “Colaboração e produção de Recursos Educacionais Abertos”, vigente entre os anos de 2014 e 2016¹⁰.

O primeiro projeto tinha como objeto de estudo os Objetos de Aprendizagem (OA). Ainda que sem um consenso sobre o conceito de OA, sendo eles geralmente entendidos como “recursos digitais com fins educacionais” (McGREAL, 2004; LEFFA, 2006b; GARCIA, 2011), o grupo de pesquisa “Internet e ensino de E/LE”¹¹, após grande carga de leitura teórica, entendia que o ELO em Nuvem era uma ferramenta propícia para a produção de OA para o ensino de línguas. Este foi o motivo pelo qual, no referido projeto, o sistema ELO voltou a ser

¹⁰Ambos coordenados pela professora Vanessa Ribas Fialho e vinculados ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFSM, registrados no Gabinete de Projetos (GaP) do Centro de Artes e Letras (CAL). O primeiro registrado com o número 031354; o segundo, com o número 037220.

¹¹Grupo de pesquisa da UFSM, registrado via CNPq. Para mais informações, visite: <http://prpgp.ufsm.br/pesquisa/grupos-de-pesquisa/linguistica-letras-e-artes>.

pautado e discutido, não apenas como repositório online ou FAP, mas como recurso para o trabalho com os OA. Como resultado deste projeto, em julho de 2014, defendi minha monografia de conclusão de curso (COSTA, 2014), na qual utilizei o ELO em Nuvem para a produção e a avaliação de uma atividade de ensino de E/LE com estudantes de um projeto de extensão da UFSM.

O segundo projeto tinha como foco de estudo os REAs. Nesse sentido, os pesquisadores acompanhavam, ainda que sem estar muito inteirado das discussões sobre, a tendência de compreender os REAs como uma evolução dos OA, assim como Santos (2013), Leffa (2016) e outros. Com vistas a alcançar temas que não estavam contemplados pelos círculos de discussão sobre os OA, sobretudo no que concerne a um viés social da referida ferramenta, o crescente interesse nos REAs parecia ser uma alternativa viável de redirecionamento do escopo da discussão também para o âmbito mais político da Educação Aberta. A Educação Aberta é um movimento político de democratização do acesso ao conhecimento e de materiais de ensino, indissociável de discussões de cunho social, econômico, cultural, etc.

Falar de Educação Aberta e REAs – inseridos dentro do movimento para uma Educação Aberta – é, de certo modo, falar de mais uma proposta de avanços concretos no âmbito da Educação, bem como já foram antes os OA. Assim como os OA, os REAs também dependem de adesão e popularização, ou seja, produção e uso. Nos anos 90, no cenário internacional, e a partir dos anos 2000, aqui no Brasil, os OA foram uma das iniciativas que se mostraram promissoras, mas a proposta não manteve o fôlego necessário para firmar-se nas escolas e universidades.

Seria uma falha dos OA a pouca expressividade de propostas práticas? Talvez. Sem o devido incentivo de órgãos públicos e projetos para a popularização dos OA, estes acabariam, inevitavelmente, servindo apenas como mais uma proposta que existe no plano das ideias, discutido na academia, mas não necessariamente efetivado na prática. Os REAs parecem estar tomando um caminho diferente, tendo em vista que parecem ter maior inserção nas discussões políticas e sociais, não se restringindo à teorização universitária (SANTOS, 2011; 2013). Isso parece ser apropriado, embora não assegure que, em alguns anos, o movimento não enfraqueça e, talvez, até se perca, por não se consolidar no ‘mundo real’, isto é, nas escolas, nos cursos, etc.

O mote para o *boom* da Educação Aberta foi a cunhagem do conceito de Recursos Educacionais Abertos (doravante REAs), ou *Open Educational Resources* (OERs)¹². Os REA são materiais de ensino e de aprendizagem definidos principalmente por suas aberturas: legais, autorais, pedagógicas, etc. Portanto, os REAs se situem em domínio público (ou são veiculados por meio de licenças abertas), possibilitando não só o acesso e o uso, como também a adaptação e a (re)distribuição deles. A proposição do conceito de REA, a nível mundial, significa um avanço em termos de democratização do saber, já que permite que professores e estudantes acessem livremente os referidos materiais.

Seja por sua maior familiaridade com as discussões de políticas públicas de inclusão, seja por seu status em voga nas discussões práticas e teóricas atuais, ou até mesmo por ser uma evolução dos OA em variados aspectos, os REAs são a bandeira-estandarte de um movimento importante *per se*: o movimento para uma Educação Aberta (AMIEL, 2012). A Educação Aberta engloba todo um movimento social para uma reforma na Educação no que concerne à colaboração, compartilhamento, popularização de práticas abertas e acessibilidade, em termos econômicos, políticos, geográficos, culturais, entre outros. Pode ser resumido como um movimento político de efetivação do lema “Educação para todos”. Redes de colaboração, reflexões sobre (co)autoria e (co)investigação, aberturas múltiplas na educação e expansão e enriquecimento das práticas educacionais abertas são apenas alguns dos motivos que justificam a proposição do projeto de pesquisa supracitado, bem como outros, por exemplo, o projeto “Recursos Educacionais Abertos para o Ensino de Línguas Online”¹³

Uma das formas de efetivar a produção dos REA, assim como foi com os OA, é a partir das FAP, o que nos leva uma vez mais ao ELO. Ao considerar as potencialidades dos REAs e das FAP na atuação docente do professor de línguas, observa-se que a ferramenta ELO em Nuvem se destaca entre as demais. Com base em trabalhos recentes (como LEFFA, 2012; FONTANA e FIALHO, 2013; entre outros), a escolha por um trabalho mediado pelo ELO não se dá apenas por esta, diferentemente de outras FAP, ser voltada especificamente para o ensino e a aprendizagem de línguas, por estar disponível online ou por ser totalmente

¹²Santos (2013, p.21) lembra que o termo *Open Educational Resources* foi criado no *Forum on the Impact of Open Course Ware for Higher Education in Developing Countries*, evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em 2002.

¹³Projeto coordenado pelo professor Vilson Leffa, e vinculado à Universidade Católica de Pelotas (UCPel). É no âmbito deste projeto que se dá a concretização da presente dissertação de mestrado. Parece também ser pertinente a apresentação da ideia de que tal projeto e o projeto “Colaboração e produção de Recursos Educacionais Abertos” são ‘irmãos’, por assim dizer, em função da rede de trabalho colaborativo, da sincronia e do diálogo entre pesquisadores e da produção compartilhada, incorporando, assim, na pesquisa universitária, o espírito “aberto e em rede” do movimento REA.

gratuita, embora estes sejam motivos suficientes para uma justificativa pertinente. O motivo maior é a ideia de que o ELO em Nuvem possibilita ao professor (ou aluno, estudante, pesquisador...) não apenas estar *na* rede, mas *em* rede.

1.2. Problema de pesquisa

Há uma diferença semântica, não tão sutil, entre “estar *na* rede” e “estar *em* rede”. O uso das preposições *na* ou *em* implicam, aqui, em variações da forma de conceber a postura dos professores de língua com relação ao tema de pesquisa. Basicamente, estar “*na*” rede, neste trabalho, está relacionado a um sentido mais pragmático, concreto, individualista, de estar na rede mundial de computadores, na Web, também conhecida como *www*. Por outro lado, estar “*em*” rede destaca um sentido de condição, estado, de concepção de mundo, de si e do outro. Ou seja, estar “*em*” rede está mais atrelado ao viés colaborativo e aberto de pensar e agir. Estar “*em*” rede transcende o estar “*na*” rede.

A atual sociedade em rede apresenta características próprias a novas e complexas formas de significar, pensar, atuar, ensinar, aprender e interagir com o mundo e com as pessoas ao redor. Tendo em vista os estudos sobre a *cibercultura* (LÉVY, 1999, 2010) e a sociedade em rede (CASTELLS, 2007, 2013), podemos compreender que vivemos, hoje, não apenas constantemente interagindo com múltiplas ferramentas como TIC e tecnologias educativas, mas também imersos em novas formas de compreender o espaço-tempo, as interações e interatividades e a inteligência coletiva. Consequentemente, temos emergentes e mais complexas formas de pensar e fazer a Educação, de modo geral, e o ensino e a aprendizagem de línguas, de modo específico.

A *cibercultura*, para o filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy,

especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui 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. (LÉVY, 1999, p. 17)

Daí as variadas metáforas, na qual se destaca o novo “grande dilúvio”, posterior àquele bíblico, e que é demarcado pelas TIC, pelas tecnologias educacionais, pelas novas formas de vida social exercidas no ciberespaço (também chamado “rede”) e na sociedade como um todo, posto que esta já passa a ser indissociável do ciberespaço. A considerar que as tecnologias contemporâneas favorecem “as novas formas de acesso à informação” e os “novos estilos de raciocínio e conhecimento” (LÉVY, 1999, p.159), temos uma Educação

diferente de outrora, em sua essência e nos atores que nela estão imbricados: educadores e educandos. O sistema educacional clássico, tradicional, está em cheque para o filósofo francês. Hoje, o professor necessita deixar o papel historicamente construído de centralizador do conhecimento para se tornar um incentivador da inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

Na esteira destas discussões, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2007) trata da “sociedade em rede”, isto é, uma sociedade demarcada pela Era da Informação. A Era da Informação constitui um novo momento histórico no qual a base de todas as relações se estabelece através da informação e da sua capacidade de processamento e de geração de conhecimentos entre os atores da rede. Embora a linha de análise dos autores abordados siga caminhos levemente díspares, sendo Castells responsável por uma abordagem marxista da sociedade capitalista e Lévy responsável por um pensamento antropológico (SIMÕES, 2009), há aproximações possíveis que são perceptíveis na leitura das obras. A que mais interessa aqui, evidentemente, é justamente a mudança do paradigma educacional.

Assim como Lévy (1999), Castells (2015) não esquece a importância de colocar os holofotes das discussões sociais sobre a Educação, e lembra que esta tem que mudar

pelo fato de a educação ser, talvez, a instituição mais atrasada e conservadora em todos os países. Não se trata de educar só pela internet. Trata-se de uma educação que forme pessoas com capacidade mental autônoma de processar informação e aplicá-la a cada tarefa e projeto de vida. (CASTELLS, 2015)

Em ambos os autores, a discussão está mais centrada na necessidade de uma reforma do pensamento do que da produção tecnológica que está em nossas mãos. Isto é, direcionada a novas perspectivas epistemológicas, e não apenas a novas ferramentas e recursos ao nosso alcance. No que concerne a formas emergentes de pensar a Educação, o ensino e a aprendizagem, uma lacuna na formação docente pode implicar no já conhecido exemplo do professor que, alienado na sociedade em rede, pensa estar fazendo um devido uso do ciberespaço apenas por escanear sua já velha folha impressa e enviar aos seus alunos agora em um formato de PDF. O mesmo vale para aquele professor que, sem dar-se conta das potencialidades de inovações possíveis no “dilúvio” em que nos encontramos, filma com a câmera do celular a mesma aula, com o quadro e o giz, com o qual já está familiarizado há anos. Dois dos diversos exemplos possíveis para ilustrar a não exploração de um potencial infinitamente maior no que tange ao potencial educacional.

Vale sublinhar que em nenhum momento se faz crítica, aqui, aos professores que se encontram limitados a determinadas condições sociais, econômicas, geográficas, culturais, etc. Estes, infelizmente, encontram-se ainda submetidos a estruturas maiores que, muitas

vezes impossibilitam ou dificultam o trabalho docente. A questão é outra: para além do “termos ao alcance dos dedos uma gama de ferramentas a serem usadas”, temos possibilidades e formas inovadoras e até transgressoras de usá-las. E quando o temos, e não o fazemos, o que acontece? Por que tal fenômeno acontece? Como pautamos o debate a respeito de professores que, até mesmo por uma visão simplista, reducionista e, muitas vezes, ultrapassada de uma educação anterior ao advento da internet e à expansão da *cibercultura*, parecem estar vivendo uma lógica que, se já não acabou, talvez devesse ter acabado, por não estar mais em sinergia com a sociedade atual?

No campo da educação, é essa postura pedagógica, crítica, ética, indissociável da práxis do professor, que possibilita a distinção do estar *em* rede do estar *na* rede. De forma bastante resumida, estar na rede é relativamente fácil. Basta, hoje, ter um celular com acesso à internet, ou acesso a um computador minimamente conectado. Estar em rede vai muito além dessa situação pragmática e cotidiana. Estar em rede é não apenas estar ciente da sociedade em rede (CASTELLS, 2007), mas atuar crítica e ativamente nela, por meio da conexão com os demais atores.

Muitos podem pensar que estar conectado na rede é, indiretamente, estar em rede, e a argumentação é válida, afinal, com maior ou menor intensidade, tal usuário da Web vai afetar e ser afetados por outros. A contra-argumentação a esta ideia defende a importância de um pensamento crítico sobre as conexões que constituem a rede. A premissa básica é de que estar na rede sem estar em rede é possível, mas menos significativo em escala. Apenas estar na rede parece remeter a uma ideia de sujeito passivo, com interações simplórias, rasas e/ou esporádicas. Estar em rede, por sua vez, engloba a ideia de sujeito ativo, participativo, colaborador das produções não *do* ou *para o* outro, mas *com*. Estar em rede parece implicar na constante práxis do professor, na interação significativa, profunda, na visão crítica, constantemente em contato com epistemologias emergentes e sempre em reformulação, justamente por ser tecida com outros. Em suma, parece ideal que o professor não apenas esteja na rede, mas em rede, uma vez que um ponto não exclui o outro, e o segundo parece mais urgente que o primeiro para a educação do século XXI.

Mantendo ainda o debate, um exemplo bastante cabível a este caso é a ideia do colaborar na rede. Conforme aponta Paiva e Bohn (2012), estar na rede, hoje, é uma forma de colaborar, tendo em vista que vivemos um período mais participativo (e ativo) dos sujeitos na Web, que não só consomem informação e materiais, mas os produzem e modificam. Isso é inegável. Contudo, estar em rede, em comparação, parece ser colaborar ainda mais, ou em dimensões ainda mais profundas. Estar na rede, nesse prisma, parece ilustrar conexões que

existem apenas porque a própria Web já está em um estágio tão avançado de seu potencial colaborativo que o sujeito colabora por meio dela quase que de forma automática. Estar em rede, por outro lado, é um fenômeno caracterizado não pela Web em si, que é colaborativa por excelência, mas pela(s) forma(s) desse sujeito atuar, pensar, produzir, interagir e, no caso específico, colaborar.

Tabela 1: Síntese de distinções entre estar “na” e “em” rede.

Estar “na” rede	Estar “em” rede
Estar na rede mundial de computador (Web)	Estar interagindo e colaborando com demais usuários da Web
Paradigma educacional individual	Paradigma educacional colaborativo
Postura menos colaborativa que estar “em” rede	Postura mais colaborativa que estar “na” rede
Ênfase na autoria, na aprendizagem e na produção	Ênfase na (co)autoria (OKADA, 2014), na (co)aprendizagem (OKADA, 2011) e na (co)produção
Práticas embasadas em epistemologias tradicionais e individuais	Práticas embasadas em epistemologias digitais (LANKSHEAR e SNYDER, 2000) e em rede (CASTELLS, 2007)

Fonte: do autor.

Um dos pontos em que se pode distinguir o professor de línguas que está na rede do professor de línguas que está em rede é o próprio prisma epistemológico dos REA subjacente às práticas docentes. No caso do trabalho com REAs, estar em rede significa conceber, na teoria e na prática, movimentos cíclicos e contínuos das potencialidades básicas dos recursos em questão. Potencialidades tais como:

1) *Retain* (Reter): nível de abertura referente à possibilidade do usuário reter o material. Segundo Mazzardo, Nobre e Mallmann (2016), concerne ao direito de fazer e possuir cópias do conteúdo. Para tanto é necessário conhecer o conceito e características dos REAs, saber onde encontrar, selecionar, organizar um acervo e uma forma de acesso rápido, apropriar-se (considerando as licenças em jogo, evidentemente), etc.

2) *Reuse* (Reusar, ou reutilizar): dimensão mais elementar de abertura. Permite aos usuários a reutilização, total ou parcial, do trabalho em distintos contextos, como no caso hipotético da reprodução de uma música, ou um refrão dela, em uma atividade de uma aula de francês. Mazzardo, Nobre e Mallmann (2016) lembram que o reuso também pode implicar em (a) planejar e implementar atividades didáticas com REAs, (b) indicar como material de

estudo complementar para os alunos, (c) usar REAs em metodologias ativas, como a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), entre outros.

3) *Revise* (Rever): dimensão de abertura que garante pequenas adaptações no recurso, com vistas a atender as necessidades e especificidades de cada contexto educacional. Adaptações tais como a reformulação das instruções de uma atividade, a mudança da língua (português, espanhol...) empregada em algum trecho do conteúdo, a alteração da fonte em determinado trecho, reordenação das partes do material, entre outras modificações.

4) *Remix* (Remixar): dimensão de abertura referente à combinação de diferentes trabalhos. A possibilidade de remixar garante que um professor possa, por exemplo, integrar uma atividade sua (como aquela hipotética, com uma música em francês, mencionada antes) com uma imagem disponível em um portal educacional e, ainda, complementada por questões dirigidas aos alunos, desenvolvidas por um outro professor, que mora em outro país e que trabalhou a mesma música, mas com outros objetivos, em um contexto educacional diferente.

5) *Redistribute* (Redistribuir): o nível de abertura relacionado ao compartilhamento do recurso com terceiros. É o caso de um professor que envia aos alunos um arquivo aberto contendo questões de avaliações de anos anteriores daquela determinada matéria. Mazzardo, Nobre e Mallmann (2016) definem a característica de redistribuição como o direito de compartilhar cópias do conteúdo original e/ou revisados. A possibilidade de redistribuir (compartilhar) REAs selecionados, adaptados e remixados aumenta a disponibilização e divulgação dos recursos.

Estas potencialidades formam os 5R's dos REAs (WILEY, 2010, 2014) que, em contínuo, como em uma espiral, é que legitimam o estar “em” rede, conforme pode ser visto na ilustração a seguir (Imagem 1):

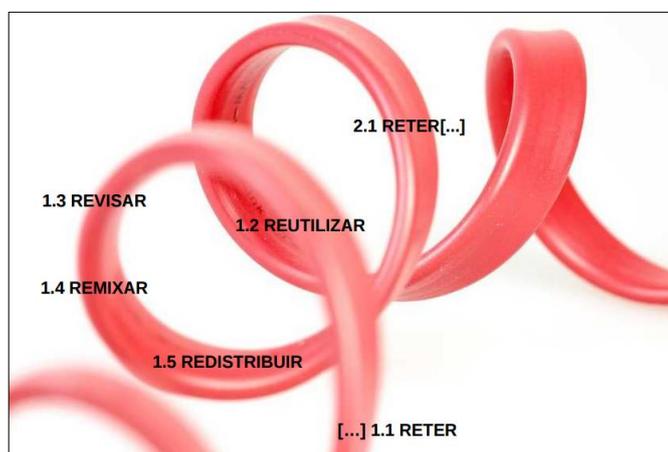


Imagem 1: Processo contínuo de reter, redistribuir, remixar, revisar e reusar REAs.

Fonte: Mallmann (2016).

Para concretizar tais práticas, evidentemente, apenas o viés intelectual não basta. É necessário pensar formas de implementação prática. Retomemos, então, a questão do uso das FAP. A considerar as potencialidades destas e dos REAs na atuação docente do professor de línguas, entende-se que a ferramenta ELO destaca-se entre as demais. Com base em publicações recentes (e.g. LEFFA, 2012; 2016; FONTANA e FIALHO, 2013; BEVILÁQUA, 2015; entre outros), a escolha por um trabalho mediado pelo ELO é justificada por tal ferramenta harmonizar com as demandas do movimento REA/Educação Aberta.

Os diferenciais do ELO em Nuvem, em comparação com outras FAP, são: a abertura *online*, gratuidade, adaptabilidade facilitada dos materiais elaborados, trabalho colaborativo, licenciamento e abertura dos recursos. Isso permite reflexões e discussões que vão muito além dos usos técnicos que se pode fazer de uma FAP. Entretanto, novamente, é preciso destacar o uso que se faz da ferramenta, e não apenas de sua estrutura ou forma.

Nesse viés, talvez a mais imediata questão possível seja: os professores de língua fazem uso destas potencialidades do ELO em Nuvem? Por exemplo, reusar e readaptar atividades do ELO em Nuvem já prontas e desenvolvidas por outros professores? Reiterando: não basta apenas a ferramenta possibilitar, em um viés técnico, a adaptação e reutilização dos materiais. É necessário que os professores façam uso crítico destas potencialidades.

Além dessa questão, outras maiores podem ser colocadas em debate. Por exemplo: subjacente à prática de elaboração de materiais didáticos digitais dos professores de língua há práticas abertas de colaboração? Conforme indaga Monte-Mór (2007) em alguns dos seus estudos recentes, é pertinente questionar: os professores apresentam epistemologias digitais e em redes? Há uma consciência deste potencial de compartilhamento e produção em rede de REAs, no que diz respeito às práticas de autoria e/ou colaboração de professores? Se as respostas para estas indagações forem positivas, é importante compreender, de forma mais profunda, como estas práticas e epistemologias digitais e em rede se dão. Por outro lado, se as respostas para estas questões forem negativas, no que tange ao compartilhamento e à colaboração, é necessário refletir sobre suas razões de ser e propor formas de trazer à luz práticas abertas mais condizentes com as demandas atuais dos professores de língua, na Web, bem como com as perspectivas contemporâneas da sociedade em rede. Afinal, se a colaboração em massa e as práticas abertas de (co)autoria não estão em jogo, mesmo em um ambiente que propicie isto em um viés técnico (o ELO em Nuvem), a questão pode demandar mais atenção ao viés humano.

Há uma gama de tópicos que podem implicar na adesão (ou não) às práticas e epistemologias em rede quando no trabalho com os REAs, como. (1) formação da docência

em meio a conjunturas e paradigmas anteriores mais individualistas; (2) desconhecimento dos potenciais educacionais do trabalho em rede; (3) aspectos práticos e legais, como o medo de se apropriar indevidamente de um determinado material; (4) concepções próprias de autoria, plágio, colaboração, interação, etc. Pensemos em uma professora de português que se formou nos anos 90, em uma instituição que primava pelo trabalho individual e competitivo. Tal professora, que nunca chegou a cursar disciplinas que pensem o uso de tecnologias educacionais para o ensino e a aprendizagem de língua (uma realidade que pode ser vista em alguns cursos ainda hoje) talvez, em seu círculo de contatos de professores, pense no trabalho colaborativo de produção de recursos para o ensino de línguas como semelhante a um parasitismo intelectual: se tal professor se apropriar e adaptar um material “meu”, ele pode ser visto negativamente, criticado, considerado um parasita.

Todas as colocações precedentes parecem sinalizar um mesmo caminho. A interpretação mais óbvia, tendo em vista o histórico de CALL no Brasil, é que a formação continuada e a capacitação de professores para fazer frente às demandas das TIC, tecnologias educacionais e o ensino de línguas na contemporaneidade continuam ocupando papel de destaque no cenário atual. Em conformidade com Paiva (2012), com a crescente demanda pela utilização das TIC em cursos presenciais, aliado ao aumento de disciplinas e cursos mediados por computador, faz-se necessário pensar na inserção desse componente na formação de professores de línguas.

Para Paiva (2012, p.7), os projetos de formação de professores ofertados em nossas universidades ainda não atendem às resoluções nacionais sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. Isso não acontece apenas no Brasil: parece ser um fenômeno mundial, como aponta Lévy (1999). É preciso transformar a aprendizagem por meio de uso inovador das tecnologias, e isto demanda formação e capacitação de professores.

1.3. Objetivos

Tendo em vista o problema de pesquisa apresentado anteriormente, isto é, a necessidade de fomento à formação continuada de educadores, vinculada à importância da popularização de práticas abertas, dentro do movimento para uma Educação Aberta, o objetivo geral deste trabalho é o de estimular a troca de experiências entre professores de línguas no que tange à (co)autoria e ao (re)uso de REAs, a partir de um curso de formação continuada de (re)produção de materiais didáticos online, em rede.

Por conseguinte, é objetivo apresentar a proposição, a implementação e a avaliação de duas edições de um curso de formação continuada para professores de línguas, de um curso relacionado à temática REA. Tal curso – em uma edição piloto de projeto de extensão, e seguido de uma segunda edição, já aprimorada com base na primeira experiência – tem como foco o trabalho com professores de línguas atuantes no contexto atual de CALL e usuários das TIC e tecnologias educacionais. O escopo do curso, cabe destacar, recai sobre o processo de (co)autoria de REAs e tópicos afins – como questões autorais, colaboração e práticas educacionais abertas – para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Tal objetivo geral contempla os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre os desafios e as possibilidades da produção de REAs, em ambiente virtual, no contexto de professores brasileiros de línguas estrangeiras.
- Promover o debate sobre alternativas para o ensino de línguas a partir de novos recursos disponíveis na rede e de novas perspectivas emergentes de pensar a (co)autoria de materiais didáticos.
- Desenvolver atividades de forma colaborativa para, assim, contribuir com o aumento e a popularização de um acervo de REAs com acesso livre para professores, alunos e escolas.
- Analisar o curso proposto, considerando tanto a participação dos professores-cursistas, quanto os recursos (re)produzidos a partir da ação de formação continuada, com vistas à contribuir com o movimento para uma Educação Aberta no que concerne ao campo de estudos da Linguística Aplicada e de CALL.

1.4. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, considerando este primeiro, no qual está contemplado o problema de pesquisa, as justificativas e os objetivos. No segundo capítulo, a fundamentação teórica é esquematizada. Ela é sustentada por dois tópicos principais: o primeiro, referente à formação de educadores para trabalhar pedagogicamente com tecnologias educacionais; o segundo, referente aos conceitos de REA, Educação Aberta e Práticas Educacionais Abertas (PEAs). A metodologia da pesquisa é apresentada no terceiro capítulo, considerando a caracterização do estudo, os sujeitos de pesquisa e as informações pertinentes às coletas de dados, por meio dos cursos implementados e analisados. Os resultados referentes aos dados coletados são apresentados na sequência, no quarto capítulo. No quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, bem como os encaminhamentos da pesquisa. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta dissertação abarca, sobretudo, discussões referentes à (1) Educação Aberta, e à (2) formação continuada de professores de língua. A relação entre estes dois temas é proposital, pois esta dissertação visa a ser, também, um convite aos professores de línguas para que participem do movimento para uma Educação Aberta.

2.1. Educação Aberta: de uma parte para o todo, do todo para uma parte

Nesta seção, são tecidas discussões sobre os REAs, a Educação Aberta e as PEAs. A opção por apresentar os conceitos nesta ordem tem por finalidade seguir o caminho de uma parte para o todo e do todo para uma parte. Tal escolha parece ilustrar de forma significativa, por um lado, a ordem de popularidade dos temas tratados, sendo os REAs o conceito mais aludido, e aquele que fundamenta a Educação Aberta e as PEAs. Por outro lado, é feita a abordagem não excludente que se pretende, pois o uso de REA está intimamente ligado ao movimento para uma Educação Aberta, mas esta não se resume apenas aos REAs. O mesmo vale para as relações conceituais entre Educação Aberta e PEAs: estas estão inseridas no movimento para uma Educação Aberta, mas tal movimento é mais abrangente que somente tais práticas. Assim, os conceitos serão apresentados sempre com vistas à definição das noções básicas para a compreensão das discussões a serem apresentadas na dissertação. Essas noções, contudo, não excluem inúmeras outras possibilidades de participação ou inserção de cada indivíduo no movimento REA/Educação Aberta.

O sistema ELO será detalhado e debatido em cada um dos três subcapítulos que seguem: sobre (1) os REAs, (2) a Educação Aberta, e (3) as PEAs. O objetivo é discutir cada um dos três conceitos através de apontamentos relacionados ao ELO em Nuvem. Portanto, pretende-se, neste capítulo como um todo, argumentar sobre como: (1) os recursos que estão disponíveis no ELO em Nuvem podem ser exemplos de REAs, (2) o ELO em Nuvem pode abarcar características emergentes do movimento (político, ideológico e pedagógico) para uma Educação Aberta, e (3) as PEAs podem ser efetivadas por meio do ELO em Nuvem entre usuários online (professores ou estudantes) do referido sistema.

2.1.1. Recursos Educacionais Abertos

Há, na história da humanidade, uma forte tradição de escolha de certa data para simbolizar o início – ou o fim, ou a ascensão, ou o declínio... – de um determinado período temporal, com características específicas. O ano de 476 é considerado o marco inicial da Idade Média, por ser o ano em que foi deposto Rômulo Augusto, o último imperador

romano do Ocidente, enquanto que a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, no ano de 1922, é considerada o ponto de partida do modernismo no Brasil. Sobram exemplos para ilustrar o princípio ou o encerramento simbólico de um período histórico.

No caso que interessa aqui, o marco histórico para a cunhagem do conceito de REA foi um congresso internacional realizado em Paris, no ano de 2002. A literatura da área é, em geral, unânime (D'ANTONI, 2009; LITTO, 2009; SANTOS, 2011; 2013; MALLMANN *et al.*, 2015; COSTA *et al.*, 2016; LEFFA, 2016; etc.) ao assinalar que o termo *Open Educational Resources* foi concebido originalmente no *Forum on the Impact of Open Course Ware for Higher Education in Developing Countries*, evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No Brasil, pode-se considerar o trabalho de Frederic Michael Litto (2006, 2009), fundador da Escola do Futuro¹⁴, como o marco histórico inicial das discussões acadêmicas sobre REAs. Em seu artigo “A Nova Ecologia do Conhecimento: Conteúdo Aberto, Aprendizagem e Desenvolvimento”, Litto (2006) discute não só os REAs, como também vários conceitos inerentes a estes, por exemplo, o fenômeno de “openness”, de abertura em todos os lados, da possibilidade de criar ambientes on-line nos quais seja possível disponibilizar, para uma parte muito ampla da população, material essencial para a aprendizagem, segundo o autor.

Evidentemente, como toda visão da história, ela é passível de visões múltiplas. Para alguns, a essência dos REAs nasceu juntamente à proposição dos OA. Nesse sentido, pode-se interpretar como marco inicial o ano de 1994, em que o termo “objetos de aprendizagem” foi empregado por Wayne Hodgins para definir tais objetos como pequenos componentes instrucionais que podem ser reutilizados em diferentes contextos de aprendizagem (WILEY, 2000). Estes “objetos”, conforme já apontado anteriormente, podem ser interpretados como antecedentes dos REAs (SANTOS, 2013; LEFFA, 2016). Entretanto, essa perspectiva só será defendida aqui quando as devidas ressalvas forem consideradas, uma vez que é fundamental compreender em quais aspectos e características os REAs e os OA são distintos.

Os OA não apresentam formalmente licenças de abertura, diferente dos REAs, por exemplo, e isso precisa ser considerado. Tal característica dos objetos, diferentemente do que ocorre com os REA, pode soar como um prejuízo para a Educação Aberta ao dificultar que professores, estudantes e usuários da Web em geral saibam o que podem (ou não) fazer com

¹⁴Unidade da Universidade de São Paulo (USP) dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos que buscam estudar a aplicação da tecnologia para fins educacionais (e.g. COSTA *et al.*, 2016).

determinado recurso: se podem compartilhar, modificar, adaptar, reusar, traduzir, publicar em outros sites, etc.

Também se pode pensar como data específica para a origem do conceito de REA o ano de 1998, quando Wiley (2000) criou o termo “conteúdo aberto” para promover a ideia do uso de conteúdos educacionais abertos, em diversos contextos, por diferentes professores e alunos (SANTOS, 2013). Na referida data, contudo, ainda não contávamos com duas iniciativas importantes que viriam a marcar o desenvolvimento do movimento REA, a saber: (1) a fundação da *Creative Commons* (doravante CC), em dezembro de 2002, e (2) o Consórcio *Open Course Ware*, em outubro de 2002 (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014).

A primeira [das iniciativas] possibilita aos detentores de direitos autorais escolherem de quais direitos desejam abrir mão, permitindo que usuários de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente. A segunda iniciativa envolve diversas instituições de ensino em todo o mundo que se reuniram em um consórcio para fomentar o movimento REA por meio da produção de conteúdos e aconselhamento sobre políticas, promoção e pesquisa. (SANTOS, 2013, p.21)

Assim, partimos do marco histórico da origem dos REAs como sendo no ano de 2002, quando a UNESCO oficializa entre pesquisadores e professores da área, a nível internacional, a definição de “*Open Educational Resources*” (OER). No caso específico do marco histórico brasileiro, utilizaremos o ano de 2006, com a oficialização da tradução do termo para “Recurso Educacional Aberto” (SANTOS, 2013) e a publicação do artigo de Litto (2006).

Superada a questão do marco histórico inicial, mostra-se imprescindível discorrer sobre o conceito. Este, embora longe de gerar grandes discrepâncias teóricas entre os estudiosos, necessita de aprofundamentos específicos, por dois grandes motivos:

1. Por demandar certa divulgação, para fins de popularização da proposta entre professores, estudantes e pesquisadores, com vistas à efetivação constante, na prática, do movimento político no qual os REAs estão incluídos. Não podemos esquecer que o movimento REA ainda está em consolidação e expansão, relacionado a transições sucessivas de iniciativas (teóricas e práticas) anteriores, como o caso dos OA. Destarte, o conceito de REA pode ser considerado universal, mas os recursos abertos que temos ainda hoje nem sempre são REAs. Estes são, na maioria dos casos, outros materiais (como OA), anteriores ao próprio conceito de REA.

2. Porque tal definição é ampla o suficiente para que elementos-chaves necessitem de discussões que quebrem as ambiguidades ou interpretações demasiado pessoais. Antes que cheguemos um holismo conceitual vago (e conseqüentemente perigoso), que dá aos leitores mais desavisados a liberdade inadequada de interpretar que “qualquer coisa” é (ou pode ser)

um REA, precisamos compreender os elementos conceituais que o compõem. É necessário que esteja minimamente explicitado, aos estudiosos e professores que lançam mão dos recursos, os elementos-chaves do conceito de REA.

Há concordância entre os autores e pesquisadores da área, com base na definição da UNESCO, que a sigla REA designa

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)

Embora esta seja a definição mais aludida (e.g. LITTO, 2009; PICONEZ e NAKASHIMA, 2014, entre outros), alguns estudos teóricos podem trazer (ou enfatizar) outras características específicas. Marzari (2014, p.114), por exemplo, destaca que os REAs são definidos como “recursos educacionais ofertados de forma aberta, tecnologicamente embasados para consulta, uso e adaptação, por uma comunidade de usuários para fins não comerciais¹⁵”. Além disso, a autora observa que os REAs estão entrelaçados a objetivos educacionais, aberturas múltiplas (gratuidade, facilidade de adaptação, etc.) e disponibilidade na rede. Trabalhos como o de Marzari (2014) contribuem para o debate, por lançar um olhar mais apurado sobre aspectos mais particulares que, quando não omitidos, trazem elementos e potencialidades novas e pertinentes à discussão.

No rol destes trabalhos, o de Leffa (2016) contribui por sua didatização conceitual, explicando o que é um REA a partir da escolha – extremamente apropriada, segundo o autor – dos termos que compõem a sigla, quais sejam, “recurso”, “educacional” e “aberto”.

Sobre o conceito de “recurso”, Leffa (2016), superando a acepção instrumentista de objeto, aponta para o sentido de ação, com ênfase no conceito de *affordance*, implicada na noção de recurso como instrumento. Nesse sentido, quando a relação entre sujeito e objeto deixa de ser direta para ser mediada, o conceito de recurso adquire importância maior, porque potencializa o sujeito, capacitando-o a fazer o que ele seria incapaz de fazer sozinho, numa relação sujeito-instrumento não de modo competitivo, mas colaborativo: o homem com a máquina, e não contra ela (LEFFA, 2016).

Sobre o conceito de “educacional”, Leffa (2016) sinaliza o envolvimento experiencial do aluno, para fugir da tautologia viciosa de entender que “educacional é algo usado na

¹⁵Tradução minha para “technology-enabled, open provision of educational resources for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes”. Ver Marzari (2014).

educação”. Nesse viés, entender o conteúdo educacional como uma atividade que envolve a prática documentada do aluno é válido por evidenciar que um romance, por si só, não é um recurso educacional, mas o será com uma abordagem pedagógica, como, por exemplo, perguntas intercaladas entre os capítulos, ou como tema de discussão em uma sala de aula (LEFFA, 2016).

Finalmente, sobre o conceito de “aberto”, precisamos considerar a abertura tanto como “acesso aberto” – que implica o domínio público do recurso sem qualquer tipo de restrição, quer seja operacional, financeira ou geográfica – quanto como “abertura à adaptação” – que implica em questões de ajustamento ou transformação de um artefato. No primeiro sentido, estão subjacentes questões de interoperabilidade, gratuidade, acessibilidade, etc. No segundo, observamos questões de (des)montagem, (re)ordenamento, alteração, transformação das partes (por conseguinte, do todo), etc.

Ter em mente o(s) conceito(s) de REAs (“recursos”, “educacionais” e “abertos”) é imprescindível. Afinal, em função de uma (ainda) não total afirmação no contexto nacional, diferentes terminologias e, conseqüentemente, noções conceituais são empregadas, muitas vezes, sem a devida cautela. Basta mencionar as variedades de nomenclaturas e noções mapeadas em estudos de estado da arte sobre REAs no Brasil para confirmar tal visão:

“Recurso educacional”, “material educacional”, “objeto de aprendizagem”, “objeto educacional”, “objeto digital de ensino-aprendizagem” e “material didático digital” são apenas algumas das opções de nomenclatura empregadas para referenciar possíveis REA. Cada uma dessas nomenclaturas pode (ou não) vir acompanhada de adjetivos como “aberto(a)” ou “livre”, o que pode elevar a questão a um grau mais profundo de discussão, pois um “material digital” não necessariamente está “aberto” apenas por estar disponível na internet: este mesmo material pode estar aberto mas de forma não licenciada. E mesmo aquelas definições de recursos/materiais acompanhadas de adjetivos que explicitem algum tipo de “abertura” não isentam que os visitantes e leitores daquele determinado recurso perguntem-se qual tipo de abertura está subjacente ao material em questão. (COSTA *et al.*, 2016, p. 11)

Assim, não só chegamos a um nível mais profundo do entendimento de REA, como também compreendemos que nem tudo é um REA. Se, outrora, “qualquer coisa digital com fim educacional” servia para caracterizar um OA (McGREAL, 2004; LEFFA 2006b; GARCIA, 2011), o mesmo não se aplica aos REAs.

Soa como uma boa notícia a concordância de determinados aspectos (abertura e licença, entre outros), por parte de pesquisadores e professores, sobre o conceito de REA. A má notícia, em contrapartida, é a aparente ausência de exemplos práticos de REAs na literatura da área. Mesmo se considerarmos que os estudos teóricos não possuem como escopo a ilustração mais aprofundada de modelos de REA, não podemos deixar de notar certa

lacuna nas pesquisas mais práticas e publicações em geral. É o caso do trabalho de Soto, Hernández e Salgado (2010), um estudo de caso que busca compreender o impacto que o uso dos REAs tem no processo de ensino de inglês como LE em um contexto de uma escola particular que ensina a referida língua no México. Não são apresentados concretamente, na publicação em questão, os REAs empregados, nem suas características. Quanto menos mostrarmos os REAs, menos os professores e os alunos os conhecerão.

Assim, a seguir, são apresentadas discussões sobre as características específicas dos REAs: acesso online, com licença e adaptabilidade facilitada. Características estas que vão além das propriedades de reuso, revisão, remixagem, redistribuição e retenção (HILTON, 2010; 2014), e que são ilustradas com base nos recursos disponíveis no ELO em Nuvem. Dito isto, entende-se que os materiais didáticos armazenados no repositório do sistema são entendidos como REAs, pelos motivos que seguem:

- **Os recursos estão online.** O ELO, hoje, conta com duas versões. Pode-se dizer que a ferramenta encontrava-se em um estágio de transição da primeira para a segunda até pouco tempo atrás. Isto porque parecia ainda haver a necessidade de uma maior divulgação da versão online, o que vem sendo realizado aos poucos, Essa divulgação ocorre através de disciplinas em programas de pós-graduação e cursos de especialização, bem como em oficinas e cursos de introdução ao ELO, oferecidos em eventos acadêmicos e etc.

A primeira versão do ELO, bastante popular na academia, é chamada pelo próprio site como *Old Desktop Version*, em razão de estar disponível para download e ser empregado como software instalado em um desktop. A segunda versão, mais atual, lançada no ano de 2011 e entendida como uma contínua versão beta (ou seja, em constante fase de aperfeiçoamento), é chamada *New Cloud Version*. A versão recente do ELO é assim nomeada por estar acessível de modo totalmente *online*, na nuvem.



Imagem 2: As duas versões do ELO.

Fonte: do autor. Disponível em <<http://www.elo.pro.br/>>.

A primeira versão do sistema já foi abordada em publicações prévias, como Leffa (2006b), Vírsida (2006), Vetromille-Castro (2007) e Fontana e Fialho (2013), entre outras. A nova, a versão em Nuvem, já foi discutida em trabalhos como Costa (2014), Santos (2014), Beviláqua (2015), Canto (2016) e Beviláqua *et al.* (*no prelo*).

Por estar *online*, o ELO em Nuvem congrega de forma mais específica todas as potencialidades e os benefícios de um trabalho em ambiente virtual. Não se pode negar que, de fato, a definição de REA é categórica em assegurar que estes podem estar “em quaisquer suportes, digitais ou outros” (UNESCO, 2012). Porém, dentre as opções, os ambientes digitais ainda parecem ser os mais promissores, por otimizar as características dos REAs, no que diz respeito ao compartilhamento, adaptação, velocidade de integração de conteúdos e maleabilidade do recurso. Esta abertura – a abertura digital – ainda contempla os mesmos benefícios, por exemplo, que surgem de uma análise comparativa da educação nas modalidades presencial e a distância. Nesta última, as noções de tempo e espaço são repensadas na medida em que os participantes possam acessar em diferentes momentos, de diferentes lugares, determinados conteúdos. Isso também passa a ser aplicado aos REAs. Seguindo tal lógica, Amiel (2012) aposta na concepção de *blended learning* para melhor situar a noção de REA em relação ao movimento Educação Aberta, às práticas abertas e aos ambientes abertos. O autor defende que a escola presencial, como a conhecemos, embora já ultrapassada em sua perspectiva clássica, não precisa ser sepultada, mas repensada e recriada, o que perpassa principalmente o uso da Web e dos REAs para fins educacionais.

• **Os recursos estão licenciados com CC.** No conceito cunhado pela UNESCO (2012), salienta-se que os REAs são aqueles materiais que se situam em domínio público ou são “divulgados sob licença aberta”. A licença aberta talvez seja o grande diferencial dos REAs em relação às propostas teóricas anteriores, bem como a grande evolução dos REA em comparação aos OA. Conforme é salientado em Costa *et al.* (2016)

A relação entre os OA e os REA se dá possivelmente por alguns ideais de colaboração, compartilhamento e contribuição no processo de ensino e de aprendizagem que tais recursos podem aferir à Educação. Se levarmos em conta que o termo OA é anterior ao conceito de REA, e que este último abarca as características de um OA, mas é essencialmente aberto, podemos pensar no segundo como uma evolução do primeiro, principalmente no tocante às políticas públicas. [...] é notável que a grande maioria dessas publicações não contempla discussões sobre abertura ou licença dos materiais, trazendo uma relação sinonímica geralmente simplista entre REA/OA, onde a afirmação “objetos de aprendizagem, também chamados de recursos educacionais abertos” ainda impera, embora talvez já devesse estar superada, no sentido de ser melhor explanada e com algumas distinções básicas minimamente sinalizadas. (COSTA *et al.*, 2016, p. 12)

Nesse mesmo sentido, Mallmann *et al.* (2015, p.192, 193) explicam que a literatura da área aborda os REA em diferentes eixos:

(1) Ensino, aprendizagem e investigação: quanto a tal aspecto, percebe-se que essas três dimensões são bem explicitadas, sem, no entanto, esclarecerem os pontos de convergência entre elas. Qual a contribuição, por exemplo, de práticas de investigação abertas para o processo ensino? E para o processo de aprendizagem? E vice-versa?

(2) Domínio público: “esse eixo gera atenção para um dos pontos centrais do movimento de Educação Aberta que é o acesso ao conhecimento, mesmo que nem sempre estejam claros seus meios e mecanismos de produção” (MALLMANN *et al.*, 2015, p.192). A própria concepção de domínio público, muitas vezes, pode não ser devidamente alcançada pelos professores mais distantes das discussões sobre elaboração de material didático, objetos de aprendizagem e REAs, entre outros. É possível questionar se todos os professores conhecem o Portal Domínio Público¹⁶, biblioteca digital desenvolvida em software livre, por exemplo.

(3) Licença aberta: nesse aspecto, uma das contribuições concretas reside na criação do licenciamento CC. Em relação a essa característica, essencial para que uma produção possa ser considerada aberta, de acordo com Mallmann *et al.* (2015, p.192), “é necessário compreender que, numa licença aberta, sempre é necessário vincular o autor”. Em melhores palavras, um licenciamento CC não ignora ou abre mão da autoria;

(4) Acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos: com esses parâmetros, pretende-se ampliar acesso e reutilização, incentivar novas criações e suas redistribuições. No entanto, a esse respeito, lê-se a necessidade de especificar melhor do que se trata a gratuidade, pois uma produção pode ter licenciamento aberto com restrições comerciais ou não (MALLMANN *et al.*, 2015, p.192). De acordo com as permissões do CC, uma produção não necessariamente precisa ser gratuita e, ainda assim, pode ser considerada um REA, o que parece ser bastante contraditório se levarmos em conta que o aspecto financeiro, em um país com tanta desigualdade social¹⁷ e com bastante precariedade no que tange ao professor de escola pública principalmente. Aparentemente, a questão da gratuidade é uma das mais importante quando o assunto é REA;

(5) Nenhuma restrição ou poucas restrições: sobre tal quesito, cabe destacar que o licenciamento aberto é fundamental para indicar que o(s) autor(es) compartilham suas

¹⁶Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>.

¹⁷Preto e Assis (2008, p.75) lembram que, mesmo com todas as políticas públicas de implantação de telecentros, infocentros, pontos de cultura e programas de introdução de computadores nas escolas, “ainda percebemos que os conectados, no Brasil, são, em grande maioria, os que estão nas camadas mais altas da sociedade”.

produções para reutilização e/ou novas criações derivadas. Contudo, ainda não se avançou para que se tenha uma melhor compreensão do que pode ser considerado uma versão nova. Afinal, “existem limites quantitativos e/ou qualitativos de transformação de uma produção para que sua adaptação possa ser considerada uma nova versão de REA?” (MALLMANN *et al.*, 2015, p.193).

A forma como a questão da licença formal e da legalização do licenciamento tem destaque em três dos cinco eixos evidencia sua relevância para o conceito de REA. Isso explica porque tantos autores são enfáticos em grifar a importância da licença (ROSSINI e GONZALEZ, 2012; MARZARI, 2014, MALLMANN *et al.*, 2015, e outros). A CC, já mencionada, volta a ser a alternativa mais viável, por tratar-se de uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e o uso da criatividade e do conhecimento através de licenças (instrumentos jurídicos) gratuitas, como o próprio site esclarece.

Nossas licenças de direitos autorais livres e fáceis de usar fornecem uma maneira simples e padronizada para dar ao público permissão para compartilhar e utilizar o seu trabalho criativo – sob condições de sua escolha. As licenças CC permitem você alterar facilmente os seus termos de direitos autorais do padrão de “todos os direitos reservados” para “alguns direitos reservados”. (CREATIVE COMMONS, 2014)

Atualmente, temos opções variadas de selo CC¹⁸ para serem acrescentados aos recursos e materiais, para fins de alcançar o objetivo de universalizar e formalizar o acesso livre e aberto à pesquisa, educação e cultura. Isso é possível, sobretudo, graças à internet.

Na obra “Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação”, originada a partir do relatório “*Open Educational Resources in Brazil: State of the Art, Challenges and Prospects for Development and Innovation*” (SANTOS, 2011), que é um estudo sobre os REAs na Comunidade dos Estados Independentes – CEI (em inglês, *Common wealth of Independent States – CIS*), Santos (2013) adverte os interessados e envolvidos com a temática REA sobre duas questões delicadas no que diz respeito aos recursos no Brasil.

Em primeiro lugar, a autora defende que o debate sobre o papel dos REAs em promover maior participação na educação no país seja aprofundado, considerando que é “preciso que se criem políticas de REA em nível nacional e regional que possibilitem o uso de recursos educacionais com licenças abertas e que abordem as questões de certificação e financiamento” (SANTOS, 2013, p.71). Em segundo lugar, é importante ressaltar que, de um modo geral, não há uniformidade, consistência e integração entre os variados tipos de licença

¹⁸A tabela com os selos CC disponíveis na Web e oficializados pelo sistema pode ser vista no Anexo A.

dos recursos educacionais disponíveis no país. Tais ações parecem ainda tatear no escuro ou fazer cada um a sua maneira o licenciamento e a abertura que os professores necessitam.

Assim, pode não ficar claro o que o usuário pode fazer com eles. Em geral, quando recursos educacionais são disponibilizados nos portais educacionais, ou eles são protegidos por restrições relativas aos direitos autorais que permitem o seu uso, mas não necessariamente a sua modificação, localização ou tradução, ou são licenciados com licenças Creative Commons. (SANTOS, 2013, p.72)

A recomendação de Santos (2011; 2013) é de que os direitos de propriedade intelectual dos repositórios existentes sejam alinhados com licenças livres para garantir a consistência dos direitos de uso, distribuição e adaptação dos recursos educacionais neles disponíveis. A forma encontrada pelo ELO em Nuvem e sua equipe de pesquisadores para adequar-se a esta problemática foi a disponibilização de uma alternativa padrão de licenciamento dos recursos ali armazenados. Ao entrar em seu perfil, na categoria “professor”, o usuário, quando no momento de (re)produzir um determinado material didático para o ensino de línguas, é questionado sobre a possibilidade de compartilhamento do recurso, como pode ser visto na imagem (Imagem 3) a seguir:

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

Imagem 3: Tipo de licença CC no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

O questionamento “Você licencia este módulo (CC BY-NC)?” é obrigatório aos usuários do ELO nesta etapa de (re)criação de um novo recurso. A escolha entre as opções “sim” ou “não” leva o material a ficar disponível (ou invisível/não disponível) para terceiros,

sempre respeitando a autoria intelectual do material (BY) e proibindo, formalmente, qualquer tipo de comercialização ou lucro capital sobre o recurso (NC, Não Comercial).

• **Os recursos possuem alto grau de adaptabilidade.** De acordo com Leffa (2012), no conceito maior de adaptabilidade está subsumida a ideia de que um objeto ou material digital pode ser modificado de uma situação para outra, encaixando-se melhor em outros objetos e materiais. Isto significa dizer que o ELO permite que professores façam ajustes e modificações em atividades já prontas, feitas por outros professores, de outros lugares. A adaptabilidade, nesse sentido, para fins de adequação a um contexto educacional, enriquece de forma notória o trabalho docente. Trazendo mais um caso hipotético, para fins de ilustração, pensemos em uma professora de inglês que cria um jogo de memória em que a relação entre os pares de cartas é, de um lado, a imagem de um alimento e, do outro, as palavras que, no idioma anglo-saxão, descrevem tal alimento. Uma professora de italiano que queira fazer uso da mesma atividade, mas para sua língua estrangeira de trabalho, não precisará recomeçar do zero – quase em um trabalho de reinventar a roda – um novo jogo da memória. Basta buscar e adaptar a atividade já pronta, criando uma nova, onde será substituído o léxico em inglês pelo léxico em italiano.

Enquanto recursos online, licenciados e adaptáveis, os materiais acessíveis no ELO em Nuvem são REAs. Ainda que indagações mais pontuais possam ser trazidas para a discussão – como a situação das imagens as quais os usuários fazem upload sem o devido cuidado com licenças, ou os vídeos de canais como o Youtube, incorporados no sistema sem a devida atenção aos direitos em questão –, de modo geral, o que está no ELO é entendido como REA na dimensão conceitual.

2.1.2. Educação Aberta

Notícia de maio do ano corrente, amplamente divulgada nos sites de redes sociais, aponta a aprovação, por parte da União Europeia (UE), de diretrizes de acesso livre e gratuito de todos os artigos científicos produzidos por instituições públicas europeias e também aqueles de outras instituições que são financiados com recursos públicos¹⁹. Tais artigos deverão, até 2020, adotar o modelo *Open Access*, segundo a revista *Science*. As orientações, que ainda não apresentam caráter de lei, reforçam ideais de popularização da ciência, abertura, compartilhamento e democratização da informação. Tal notícia, juntamente a inúmeras outras que circulam atualmente nos meios de comunicação, coloca em pauta tópicos

¹⁹Para mais informações, visite: <<http://www.sciencemag.org/news/2016/05/dramatic-statement-european-leaders-call-immediate-open-access-all-scientific-papers>>.

relacionados ao movimento para uma Educação Aberta, que congrega projetos de lei, políticas públicas e um número incontável de práticas individuais e coletivas, de variados setores de sociedade.

A proposta de uma Educação Aberta (*Open Education*) surgiu como resposta à Declaração de Educação da Cidade do Cabo (*The Cape Town Open Education Declaration*), idealizada no mês de setembro de 2007, durante um encontro realizado na cidade do Cabo, e assinada no mês de janeiro de 2014, que prevê o uso disseminado da tecnologia no ensino e que contempla o acesso aberto (facilitado) às TIC e aos REAs (MARZARI, 2014, p.109). Longe de se restringir ao uso dos REAs, a Educação Aberta abrange inúmeras práticas e casos de democratização e aberturas da educação de forma geral. Segundo Marzari (2014), na Educação Aberta, o conhecimento é distribuído de forma democrática: todos os usuários da rede, independente de classe social, posição geográfica ou faixa etária, têm acesso garantido ao que está disponível de forma gratuita por meio das redes sociais, dos cursos online, dos fóruns para discussão, dos blogs, das bibliotecas virtuais, das enciclopédias coletivas, apenas para citar alguns exemplos da Web (MARZARI, 2014, p.110). Sem esquecer, todavia, que a própria Educação Aberta não se limita à rede mundial de computadores.

Amiel (2012) entende a Educação Aberta como um conjunto de tentativas sociais de buscar alternativas sustentáveis para romper barreiras no que tange ao direito de uma educação de qualidade. Barreiras como aquelas de caráter econômico, geográfico e cultural, por exemplo. Nesse sentido, podemos pensar que o movimento para uma Educação Aberta, como um todo, é vasto, amplo. A Educação Aberta pode ser aludida em tantas posturas, condutas e projetos políticos que, para discuti-la em sua amplitude, podemos analisá-la sobre a ótica de pelo menos dois grandes vieses: o viés histórico – do passado – e o viés contemporâneo – do presente.

No que tange ao viés histórico, com o suporte da revisão de literatura da área (e.g. SANTOS, 2012), podemos interpretar que: (a) a Educação Aberta tem interessado educadores há décadas, e (b) existe uma variação interessante sobre a utilização do conceito – tanto nas terminologias como nas práticas. Também é possível interpretar que a Educação Aberta já está presente desde o período Socrático, e que acontecia no âmbito da diferença entre educação tradicional e aberta. Devido à dificuldade de acesso a textos e fontes que relatem esse debate, e por considerar que as características mais atuais da educação demandem maior atenção, a academia geralmente discute com mais ênfase as “aberturas” na Educação nos séculos XX e XXI. De tal período histórico, podemos considerar como pontos importantes para a Educação Aberta, entre outros, o movimento de práticas que estavam relacionadas ao

pensamento de Rousseau (na França), de Tolstoy (na Rússia), bem como, nos Estados Unidos, ao pensamento progressista das décadas de 1920 e 30 (SANTOS, 2012). Ainda no século XX, também podemos considerar o advento da Educação a Distância (EaD), tanto o ensino por carta e rádio como a educação digital e on-line que temos consolidada hoje. Até mesmo a contribuição de Paulo Freire, dentre inúmeros outros autores, apresenta aberturas: para o povo, para as camadas populares, para os analfabetos, para os jovens e adultos fora da idade escolar, etc.

Alguns destes eventos históricos estão mais relacionados a uma abertura de práticas e perspectivas pedagógicas, abertas no sentido de colocar o aluno no centro do processo educacional (SANTOS, 2012). Outros dizem respeito a uma visão geográfica/espacial de abertura, na qual escolas e universidades se abrem aos que moram afastados de grandes centros urbanos. Outros, ainda, contemplam uma perspectiva de abertura às classes populares, na qual está subjacente a ideia de que a Educação, se não contempla a todos e a todas, deveria fazê-lo, e para tanto deve estar aberta à realidade social de educandos(as) e educadores(as).

No que tange ao viés contemporâneo, temos a indissociabilidade das aberturas acumuladas ao longo de décadas anteriores, brevemente mencionadas nas linhas prévias. As perspectivas de abertura que marcaram a educação nos séculos XX e XXI não se contrapõem, e, hoje, se interconectam. Logo, não é novidade a tentativa política de uma Educação Aberta: o que há de novo talvez seja a confluência e a sinergia de aberturas múltiplas e emergentes, de variadas naturezas e em variadas dimensões, que se complementam, hoje, para atender as demandas da Educação na conjuntura nacional e concretizar que ela seja, de fato, para todos.

O ELO em Nuvem se relaciona ao movimento para uma Educação Aberta a partir da tentativa de contemplar o maior número possível de aberturas. Por tal tentativa, o ELO em Nuvem foi entendido, recentemente, como um Sistema de Autoria Aberto (SAA), conceito proposto por Beviláqua *et al.* (*no prelo*). O ELO em Nuvem se sustenta enquanto um SAA por ser um sistema:

- **Totalmente gratuito.** Seja na bibliografia que trata dos REAs de modo geral (AMIÉL, 2012; PICONEZ e NAKASHIMA, 2014, e vários outros), seja na bibliografia específica sobre REAs e ensino de línguas (MARZARI, 2014; BEVILÁQUA, 2015), é notória a questão de refletir sobre o custo de produção e adaptação do material, assim como a importância da gratuidade deles. No contexto nacional, dentre as várias questões que são pertinentes e que justificam a proposição das iniciativas de REA, o aspecto socioeconômico, aliado às demandas educacionais, parece se sobressair, pois não podemos esquecer que o

Brasil é, acima de tudo, infelizmente, um país com inegáveis índices de desigualdade social (SANTOS, 2013, PICONEZ e NAKASHIMA, 2014).

A situação dos professores, não só do município, como também do estado, não pode sequer ser considerada minimamente razoável, tendo em vista as dificuldades sofridas pela classe, como o não cumprimento do piso salarial em muitos dos estados da confederação, além de inúmeros outros aspectos de precarização do trabalho docente (SAMPAIO e MARIN, 2004). Um país que estimula (e, em alguns aspectos, cobra) tanto a produtividade da classe dos professores, sobretudo em função da importância do seu papel na sociedade, precisa, em contrapartida, ofertar contínuas ações de capacitação docente e melhorias das condições de trabalho. Nesse viés, as iniciativas que visam, se não contribuir, ao menos minimizar algumas dificuldades mais sobressalentes, merecem destaque. É o caso do ELO em Nuvem enquanto iniciativa inteiramente gratuita, feita para (e por) professores e estudantes de línguas.

Diferentemente de muitos outros sites e serviços online que demandam cadastro com valores financeiros ou pagamento de parcelas mensais para a manutenção de uma conta ou situações semelhantes, o ELO em Nuvem cumpre com os requisitos de abertura financeira. Ainda que seu idealizador, prof. Wilson Leffa, esteja vinculado ao PPGL da UCPel, o ELO em Nuvem é considerado um sistema aberto, independente, sem vínculos restritivos com qualquer Instituição de Ensino Superior (IES) e, portanto, não visa, nem gera, lucros financeiros de qualquer natureza.

• **Aberto a diferentes línguas.** Soto, Hernández e Salgado (2010) mencionam em seu trabalho – um estudo de caso sobre a aprendizagem de inglês como LE, mediado por REAs, em um contexto de país de língua hispânica – o *Knowledge Hub* (Khub), um serviço público multilíngue que utiliza, indexa e cataloga REAs em diferentes mídias (SOTO, HERNÁNDEZ e SALGADO, 2010, p.151). Conforme explicado pelos autores, o *Knowledge Hub* consiste “en un portal público, con una base de contenidos multilingüe que permite al usuario encontrar una selección de REA”, usando uma base de metadatos construídos e revisado por especialistas (*idem, ibidem*).

O Khub, contudo, é um portal/buscador não tão aberto, pois só é apresentado aos usuários em inglês, embora se considere multilíngue em função de possuir muito material e conteúdo em outras línguas. Isso precisa ser considerado, tendo em vista que a barreira linguística pode ser somada às muitas barreiras geográficas, socioeconômicas e de outras dimensões que as iniciativas REAs e a Educação Aberta tentam romper (AMIÉL, 2012).



Imagem 4: Knowledge Hub.

Fonte: do autor. Disponível em <<https://www.khub.net/web/guest/home>>.

Relacionado a tal tópico, é preciso mencionar que um conjunto de relatórios cujo escopo foi a promoção da iniciativa REAs em países não falantes da língua inglesa, tais como Japão, China, Vietnã e Brasil, foi solicitado pela UNESCO. Isso porque, na lógica da(s) abertura(s), entende-se que este movimento de fomento à (re)produção e popularização dos REAs não deva “fechar-se” e restringir-se aos países de primeiro mundo, ou cuja língua oficial seja o inglês. Pelo contrário: tais ações devem se estender a todos os países, não só pela contradição que seria uma iniciativa que se propõe transnacional e aberta reduzir-se a um micro-sistema europeu-inglês, mas também pelos benefícios que os REAs podem proporcionar (ver SANTOS, 2011; 2013).

A crítica às iniciativas (portais, softwares, cursos, repositórios) que não possuem esta abertura linguística pode ser relativizada, se a iniciativa é aberta à adaptação. Em outras palavras, se ainda não é uma iniciativa que disponibiliza interface em outras línguas, como italiano e francês, entre inúmeras outras, mas que pode vir a ser futuramente. É o caso atual do ELO em Nuvem, onde não há restrições de línguas, não só para a língua do material que é disponibilizada em seu interior, como também em futuras interfaces. No caso do ELO em Nuvem, já há duas versões disponibilizadas: uma com interface em português, outra em inglês, a língua materna oficial e a LE mais popular no Brasil, respectivamente. Uma terceira versão, em espanhol, já se encontra em fase de conclusão, para contemplar um número ainda maior de possíveis usuários em rede.

• **Facilitador da (re)produção de REAs.** Com base em Beviláqua (2014) e Beviláqua *et al.* (*no prelo*), o ELO em Nuvem permite que seus usuários, quando dentro do sistema, na condição de “Professor”, produzam, reproduzam, copiem, adaptem e multipliquem atividades variadas.

Cada atividade pode ser multiplicada em diferentes versões, desenvolvidas por diferentes colegas e atender a diferentes contextos, sempre mantendo no repositório as versões anteriores. É mais do que um Wiki, portanto, que tipicamente permite a reformulação do mesmo material. No ELO, as atividades se ramificam, mantendo sempre as versões originais. (BEVILÁQUA *et al.*, *no prelo*)

Esta característica do SAA possibilita que professores explorem, com base na fluência tecnológica e nos letramentos digitais, inúmeras possibilidades de trabalho mediado por adaptações, remixagens, acréscimos de ferramentas multimidiáticas, hiperlinks... O professor que desenvolveu uma atividade específica para determinado grupo de alunos pode fazer as alterações necessárias para que, posteriormente, aquele material (não mais o mesmo) passe a atender as necessidades de um grupo diferente.

As características listadas anteriormente evidenciam que o ELO em Nuvem condiz com as perspectivas da Educação Aberta enquanto ferramenta concebida em uma lógica que, se não de total abertura, ao menos possui a intenção de ser. Além disso, o SAA, como é possível averiguar, possibilita múltiplas PEAs e práticas de coautoria de REAs.

2.1.3. Práticas Educacionais Abertas

Em sua breve revisitação terminológica de conceitos encontrados com frequência na literatura sobre Educação Aberta, Santos (2012, p.81) sugere que as PEAs “se referem ao uso institucionalizado de REAs”. Trata-se, grosso modo, de um conjunto de atividades relacionadas à criação, uso e reuso dos REAs, segundo o conceito cunhado pelo OPAL Consortium (*The Open Educational Quality Initiative*), em 2010 (SANTOS, 2012).

Segundo a autora (SANTOS, 2012, p.83), as PEAs incluem os contextos nos quais as práticas acontecem, tendo as seguintes dimensões: (1) os atores sociais engajados na criação, uso, reuso e apoio às práticas que envolvem REAs, incluindo tomadores de decisão em vários níveis; (2) os artefatos mediadores que podem ser usados para criar e apoiar a disponibilização e o compartilhamento de REAs, ou seja, de ferramentas e tecnologias; e (3) os contextos sociais nos quais REAs se apresentam (*idem, ibidem*).

Para Mallmann e Jacques (2013), a aposta do movimento em prol de PEAs é

que o compartilhamento de materiais e documentos para acesso livre com possibilidade de reutilização gere, a curto ou médio prazo, atualização nos modos de

comunicação entre as pessoas. Trata-se de promover condições pedagógicas e tecnológicas para que, cada vez mais, sejam motivadas práticas de autoria e coautoria, observância das questões dos direitos de autores, avaliação entre pares como prática colaborativa. (MALLMANN e JACQUES, 2013, p.62)

Por se tratar de um conceito amplo, para abarcar práticas diversas, de múltiplos agentes – como gerentes educacionais, diretores de instituições de ensino, educadores e estudantes, pelo menos (SANTOS, 2012) – é proposto, aqui, um recorte. Na presente pesquisa, o enfoque recai sobre as PEAs relacionadas às questões de (re)produção de REAs e (co)autoria dos mesmos.

Okada (2014), no decorrer dos projetos de pesquisa da rede CoLearn²⁰, concluiu que existem níveis de coautoria possíveis no uso de REAs, a partir de diferentes formas de reutilizá-los, como: tradução, versão, síntese, redesenho, remixagem, personalização, decomposição... É possível ver o modelo de formas de reutilizar REAs, de acordo com Okada (2014), na tabela (Tabela 2) a seguir.

Tabela 2: Formas de reutilizar REAs e o respectivo nível de coautoria em questão.

	Níveis de coautoria	Formas de reutilizar REAs
Alto	Recriar o conteúdo e contribuir para, adicionando sua própria interpretação, novas produções	Coautoria: Transformar o conteúdo, adicionando sua própria interpretação, reflexão, prática ou conhecimento.
		Contextualização: Alterar o conteúdo ou acrescentar novas informações, a fim de atribuir significado, sentido através de exemplo e cenários.
		Redesenho: Converter um conteúdo num outro formato, ou num modo de apresentação diferente.
Médio	Adaptar parte do conteúdo	Síntese: Reduzir o conteúdo, selecionando as ideias essenciais.
		Reaproveitamento: Reutilizar para uma finalidade diferente ou alterar para tornar mais adequado para diferentes objetivos.
		Versão: Implementar mudanças específicas para atualizar o conteúdo ou adaptá-lo para um contexto diferente.
Baixo	Adotar o mesmo conteúdo, mas adaptar a estrutura, o formato ou o idioma	Tradução: Transpor o conteúdo de um idioma para outro.
		Personalização: Agregar tecnologias para contribuir com o processo individual e personalizado.
		Reordenação: Alterar a ordem ou sequência.
Nulo	Adotar o mesmo conteúdo (parte total ou combinação)	Decomposição: Separar o conteúdo em diferentes seções, quebrar o conteúdo em partes.
		Remixagem: Conectar o conteúdo com novas mídias, interfaces interativas ou componentes diferentes.
		Montagem: Integrar o conteúdo com outros materiais a fim de desenvolver um módulo ou uma nova unidade de curso.

Fonte: Okada (2014).

²⁰Cibercomunidade do Open Learn. Com base em Okada (2014), a CoLearn é uma comunidade internacional de pesquisadores interessados em Tecnologias Educacionais, Aprendizagem Colaborativa e REAs. Para saber mais sobre esse e outros projetos internacionais com foco em comunidades abertas de pesquisa, práticas e REAs, ver Okada (2011).

A relação destas PEAs de coautoria com o ELO em Nuvem radica na possibilidade de realização das práticas por parte de docentes. Significa dizer que o ELO em Nuvem, enquanto SAA, permite que tais ações de coautoria se concretizem na prática, conforme já apontado.

Em Beviláqua (2014) temos as primeiras afirmações a respeito do ELO, que, em sua versão online, permite a revisão, o reuso, a redistribuição e a remixagem de materiais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Posteriormente, em Beviláqua *et al.* (no prelo) temos exemplos práticos das adaptações feitas por parte de (co)autores no referido sistema, como pode ser visto a seguir (Imagem 5 e Imagem 6).



Imagem 5: Jogo da Memória no ELO.

Fonte: Beviláqua *et al.* (no prelo). Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.



Imagem 6: Jogo da Memória adaptado no ELO.

Fonte: Beviláqua *et al.* (no prelo). Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Contrastando as imagens, temos como uma das diferenças facilmente observáveis a instrução do módulo: o módulo "Jogo de Memória" da Imagem 5 apresenta uma instrução bastante diferente da apresentada no "Jogo de Memória" da Imagem 6, tanto na maneira como ela é dada, quanto no que diz respeito ao tamanho, estilo e cor da fonte (BEVILÁQUA *et al.*, *no prelo*). Sendo verificável que os 4R's de Hilton *et al.* (2010) são possibilitados pelo ELO em Nuvem, por conseguinte, podemos interpretar que as práticas de coautoria mencionadas por Okada (2014) também são.

2.2. Formação continuada de professores

O campo da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006) tem, desde muito tempo, se ocupado de discutir as TIC, as tecnologias educacionais e a formação dos professores de línguas (e.g. PAIVA, SILVA e GOMES, 2009), o que se mostra muito profícuo, tendo em vista as demandas de CALL no Brasil. O tema tem adquirido tanto espaço que, pode-se dizer, há várias formas de tratar, na literatura, a formação dos professores. Uma dessas formas seria a da abordagem de pelo menos duas grandes dicotomias: planejamento/execução e teoria/prática. Ambas precisam ser interpretadas de maneira mais harmônica com a filosofia da Educação Aberta e dos REAs.

Recorrer ao viés da dicotomia planejamento/execução geralmente equivale a uma abordagem com base, primeiro, nos documentos legais que norteiam a profissão docente e, posteriormente, em comparação com iniciativas em prática na sociedade. O exemplo maior desses documentos talvez seja o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes para as políticas educacionais no país. O PNE já previa que os cursos de formação deveriam contemplar, dentre outros itens, "o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério" (PAIVA, 2012, p. 99), o que denota não somente uma preocupação com o conhecimento técnico, mas também pedagógico e reflexivo das ferramentas. Além disso, também antecipava que se deveria assegurar a melhoria da infraestrutura "física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia..." (BRASIL, 2001, p.50).

É possível agregar ao conjunto de documentação norteadora do ensino no país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries finais do ensino fundamental, que também ressaltam a importância da tecnologia. Conforme aponta Paiva (2012), nos PCNs constam as justificativas para as opções preferenciais pelo trabalho com a habilidade da leitura no ensino de língua. Porém, essa habilidade não precisa mais ser a única enfatizada,

em função da otimização do trabalho a partir de ferramentas tecnológicas emergentes. Assim, pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas tenham acesso às novas tecnologias, “possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (PAIVA, 2012, p.21).

Também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as novas tecnologias são abordadas na perspectiva dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertextualidade (PAIVA, 2012). Paiva (2012) aponta que há menção ao PROINFO, projeto de difusão da tecnologia e de inclusão digital. De fato, há mais de uma década, o MEC vem, por meio das ações desse projeto, equipando as escolas e formando profissionais multiplicadores para promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio. Segundo dados do Portal do MEC, o Ministério da Educação compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica, enquanto as prefeituras e os governos estaduais são responsáveis pela infraestrutura das escolas (PAIVA, 2012).

Passando da dimensão maior – que abarca as TIC e metas amplas para Educação – a mais específica, sobre ações envolvendo REAs, é preciso mencionar que, ainda que incipiente, certa literatura referente a tais recursos começa a se fazer notar. O crescimento do tema é confirmado por estudos sobre o estado da arte dos REAs aplicados à educação (SANTOS, 2013; AMIEL e ZANCANARO, 2015) e ao ensino e à aprendizagem de línguas (COSTA *et al.*, 2016). Mesmo que, em alguns casos, de forma resumida, um número considerável de Planos Municipais de Educação (PME), por exemplo, menciona os REAs e sugere seu (re)uso por parte de educadores. Vale citar os exemplos dos PME de Barra do Jacaré (PR), Brusque (SC), Canabrava do Norte (MT), Chapecó (SP) e Magda (SP), dentre outros. Todos sugerem o uso de REAs na Educação, embora não aprofundem as discussões, tampouco abordem o ensino de alguma disciplina ou área do saber. Em alguns casos, no máximo o uso de REA pode aparecer atrelado indiretamente ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Esses documentos que norteiam a educação nacional e o trabalho dos professores podem ser compreendidos como o planejamento: apresentam o caminho a ser seguido e as formas de trilhá-lo. A execução deste planejamento, isto é, as ações práticas, todavia, nem sempre coincide com as metas e os objetivos propostos. Por falta de incentivo governamental e políticas públicas, deficiências nas condições de trabalho docente, infraestrutura precária nas escolas, ou, ainda, *delay* na formação de educadores ou no conhecimento da proposta

REA/Educação Aberta, a realidade geralmente é a de descompasso entre o que os professores e o que tais documentos orientam.

Há indícios, contudo, de que o movimento REA transgrida esses impasses atuais. Os resultados de Costa *et al.* (2016) referentes às publicações de relatos de experiências de professores de línguas indicam que os REAs vêm sendo implementados em cursos presenciais, a distância, de extensão e outros, tanto no Ensino Básico, como no Superior, em contextos públicos ou privados, para o ensino de português, espanhol, inglês, libras e outras línguas. Provavelmente a implementação, na prática, de um movimento para uma Educação Aberta se dá também pela própria subversão e transgressão de alguns professores e pesquisadores que, mesmo frente às diversidades, investem no trabalho com REAs²¹. De tal modo, é possível pensar que a dicotomia planejamento/execução é estreitada quando, por planejamento, pensamos nesses documentos que norteiam o trabalho com REAs e, por execução, lembramos das iniciativas envolvendo REAs promovidas por professores.

O professor prescindiria, no entanto, de algo menos normativo para criar inteligibilidade sobre o porquê e o como utilizar pedagogicamente REAs em sua sala de aula (ou fora dela). Nesse sentido, a formação entraria com uma dimensão teórica sobre o fazer docente, também necessário para o trabalho com as TIC. Para tanto, além da dicotomia planejamento/execução, temos que pensar também na relação teoria/prática, geralmente díspar.

Leffa (2008b) parte do pressuposto de que um problema sério na LA como um todo, mas com maior notoriedade no caso do ensino de línguas, é a divisão entre a teoria e a prática, que provocou uma separação aparentemente irreconciliável entre o cientista e o professor. O cientista é o profissional que atua nas universidades e que comumente trabalha como professor dos professores que estão atuando nas escolas. Ele é o teórico, aquele que, com o perdão da redundância, ocupa-se com a teorização. Enquanto cientista e teórico, ele vê a

²¹É importante elucidar que as palavras “transgressão” e “subversão”, na presente dissertação, não estão atreladas especificamente aos sentidos dicionarizados mais populares e reducionistas de “insubordinação”, “oposição a normas e leis”, “infração e violação de regulamento”, etc. Tais palavras ganham, aqui, um sentido mais assemelhado ao empregado por Moita-Lopes (2006) em sua obra “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, que trata justamente de um campo do saber que seria transgressivo em sua essência. Em uma dissertação de mestrado que tem tal concepção de Linguística Aplicada por trás, parece cabível o emprego das expressões referidas. Nesse mesmo viés, é válido associar a ideia de subversão e transgressão ao “um outro mundo possível”, debatido por Leffa (2016) no que tange aos REAs. Em outras palavras, por vezes, esse outro mundo possível é construído também com práticas entendidas, em um primeiro momento, como transgressivas. Não significa que esse “outro caminho” inviabilize a preocupação com a construção de políticas públicas (ROSSINI e GONZALEZ, 2012) e PEAs (SANTOS, 2012), pois não basta transgredir e não criar novos modelos de produção da docência, da pesquisa, do ensinar e aprender em rede. Contudo, em alguns casos, o início desse debate legal e pautado pelas políticas públicas só se torna possível quando um grupo significativo de indivíduos politicamente engajados “desestabiliza” o sistema vigente por meio da transgressão e subversão.

realidade de longe, geralmente relatada por terceiros. O professor, por outro lado, no contexto escolar, que é permeado por vários problemas de natureza institucional (baixa remuneração, falta de estrutura, etc.), é aquele que vivencia o fenômeno. É, no geral, o aluno do professor universitário, mas tem a experiência e a prática ao seu lado, diferentemente do pesquisador.

Se compararmos a separação teoria/prática no contexto da aprendizagem de línguas (LEFFA, 2008b) com as discussões sobre tecnologias educacionais e formações de professores, podemos perceber que estamos falando de situações semelhantes: há também um abismo, um distanciamento, entre as formulações teóricas e a realidade. Ainda que tenhamos inúmeros relatos de experiência bem sucedidas de usos de TIC e tecnologias educacionais por parte de professores, tanto na modalidade presencial, quanto na EaD, parece que teoria e prática não dialogam bem no que tange ao tema. Na Educação, de forma ampla, e também especificamente no caso da LA, a questão parece residir na forma como se dá o diálogo entre a universidade e a escola.

A teoria sobre o uso das TIC e tecnologias educacionais, por parte de professores, parece sempre vir da universidade, e chegar à escola na forma de imposições sobre condutas e posturas, além de obrigações a serem cumpridas. O diálogo entre os dois contextos não parece ser muito horizontal, posto que da universidade parecem sair ideias que mudam constantemente, uma vez que a teoria, como aponta Leffa (2008b), é mais dinâmica, rápida e inconstante. À escola resta tentar (ou não) cumprir as propostas, o que nem sempre funciona, considerando que os professores, muitas vezes, não chegam a ter formação para atender o que é proposto.

Leffa (2008b) parece ter razão ao dizer que os professores, na escola, não negam a teoria, mas a ignoram, seja por impossibilidade de incorporá-la nas suas práticas, seja por a teoria mudar tão rapidamente que o professor nem chega a tomar ciência dela. No caso dos REAs, a teoria e a prática, diferente do que acontece com o planejamento e a realização, apontam mais para uma questão de como ver e fazer usos inovadores, criativos e críticos com as potencialidades múltiplas de letramentos digitais e em redes emergentes. Isso significa assumir que a realização de trabalhos com REAs (execução) está em harmonia com as metas (planejamento), mas não necessariamente com base em epistemologias e proposições oriundas de debate acadêmico (teoria) nos contextos educacionais (prática). Das duas dicotomias, planejamento/execução e teoria/prática, a primeira parece estar com seus elementos constitutivos mais estreitados e em sinergia; já a segunda parece demandar mais atenção.

As discussões teóricas geralmente partem do conceito de REA, que por sua vez tem foco em dois princípios que se entrelaçam e ampliam: (1) licenças de uso legal de recursos

didáticos e (2) abertura técnica e tecnológica, no sentido de favorecer formatos que sejam fáceis para abrir ou fazer adaptações.

Didaticamente, o REA vai além desses princípios quando há um processo de engajamento com os recursos didáticos. A formação docente tem seu foco concentrado neste envolvimento, uma vez que os educadores e estudantes podem usar e adaptar o que foi criado por outros para o seu próprio uso; colaborar, cooperar e compartilhar aquilo que é criado individualmente ou em conjunto com outros pares e, finalmente, compartilhar novamente o material remixado, retrabalhado, reutilizado para que outros possam se beneficiar dessa produção. (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014, *online*)

Nesse viés, a filosofia de abertura dos REAs pode ser compreendida pelos professores como possibilidade de agregar a imersão, a navegação, a exploração e a formação de redes, em que possa fluir a (co)criação, contemplando a participação e a colaboração de todos os atores envolvidos (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014). Todas essas possibilidades precisam ser minimamente contempladas na formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista que, sem suporte, sem uma reflexão crítica de como e quando fazer, poucos conseguirão situar-se, sozinhos, e na prática, numa conjuntura de REAs/Educação Aberta.

Os REAs e a Educação Aberta, de fato, redefinem as formas de pensar, aprender, ensinar e construir colaborativamente entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Além disso, trazem uma diversidade de visões de mundo e de compartilhamento proporcionados pelos recursos de hipertextualidade, conectividade e colaboração em massa (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014). Por conseguinte, redefinem a docência (SANTOS *et al.*, 2012) e o papel do professor e as competências deste frente às demandas de CALL hoje (MARZARI, 2014). E não só o papel do professor vem sendo revisto, mas também sua formação:

As competências (UNESCO, 2008) para este movimento contemporâneo da tecnologia hipertextual e multimidiática apontam para a emergência da inovação e para a necessidade de desenvolvimento de novos leitores e produtores de conhecimentos. Portanto, redefinem muitas questões relacionadas à formação de educadores; não mais aquele educador que segue roteiros estáticos e fechados de conhecimentos compartimentalizados, mas aquele que é produtor, porque tem a liberdade de modificar, intervir, criar e reinventar conhecimentos em rede na comunidade de estudantes e seus pares. Dentre as competências de interação de conhecimentos curriculares destacam-se as habilidades de saber utilizar os REA [...]. Os REA conduzem a um conjunto de territórios a explorar; constrói rede e não rota; desencadeiam processos e não apenas resultados. Estas contribuições dos REA criam possibilidades de envolvimento e estimulam a intervenção dos educadores e dos estudantes como coautores de suas ações. (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014, *online*)

É nesse sentido que devemos repensar o papel dos professores. Quando consideramos que o papel dos educadores é o de criar possibilidades de aprendizagem, entendemos que a

formação dos envolvidos pode ocorrer num processo mais interativo de negociações, de contextualização, de questões locais e globais, sob a perspectiva de cultura compartilhada, em que a autonomia surge como prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014). Como afirma Santos (2013), o professor precisará disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluídas. Reitera-se aqui a crença de que as tecnologias não têm valor *per se* e isoladamente: elas podem ser potencializadas pelas ações humanas e, no caso específico da formação de professores para uma atuação docente integrada com as tecnologias, requer sistemáticas de planejamento, cuja fundamentação favoreça o desenvolvimento de conhecimentos em rede. Os REAs demandam estudos e conhecimento de sua intencionalidade educativa e das formas como podem ser adaptados ou recriados em contextos diversos (PICONEZ e NAKASHIMA, 2014, *online*).

Tratar de REA e de Educação Aberta sem enfatizar o papel do professor e da filosofia educacional em questão, portanto, pode significar um fracasso prático, e talvez até mesmo teórico, da proposta como um todo. É importante sublinhar a distinção do fracasso prático em analogia ao fracasso teórico no sentido de que é possível, infelizmente, que a academia discorra sobre e debata os REAs em congressos e periódicos renomados, mas sem que as práticas abertas e colaborativas permeadas de fluência tecnológica, letramentos digitais e epistemologias em rede se efetivem no mundo real, fora dos muros das universidades, onde os espaços escolares e educacionais sofrem com necessidades e demandas por vezes negligenciadas. Se isso acontecer, pode-se afirmar categoricamente que o movimento para uma Educação Aberta falhou, pois a própria proposta tenta quebrar, além das típicas barreiras geográficas, econômicas, sociais etc., esta barreira que separa a escola da universidade, na práxis em sua essência: no agir e no refletir sobre a ação.

A Educação Aberta não se propõe a ser mais um modismo teórico que parece jogar nas costas do professor do município e/ou do estado um fardo a mais a ser carregado. Não é mais um decreto baixado de forma vertical, nada horizontal, de cima para baixo, ficando “em cima” a universidade e “embaixo” a escola. Pelo contrário, é uma proposta que tenta contribuir, otimizar, enriquecer e ampliar o trabalho docente, mostrando que os professores podem constituir, conscientemente, redes de colaboração e trabalho construtivista.

No caso dos materiais didáticos digitais, por exemplo, o movimento REA/Educação Aberta apresenta ao professor de línguas uma gama de recursos ao alcance de suas mãos que, por consequência, são passíveis de adaptações em diferentes níveis: sínteses, traduções, ampliações, personalizações, reconfigurações, etc. A Educação Aberta não diz ao professor que ele *deve* pegar, mas que ele *pode* pegar. Nem normatiza o que ele *deve* fazer, mas mostra

o que ele *pode* fazer, tendo como ponto de partida as ideias, os objetivos, o enfoque e as teorias por detrás dos materiais (re)produzidos por outros e proporcionados ao professor por meio das conexões em rede. Se o professor, por bem, acha que deve produzir desde o início, desde a “matéria prima”, o seu material didático, está em seu direito. Assim como está em seu direito também argumentar em favor de uma não “reinvenção da roda”, no sentido de aproveitar o que já está posto e adaptar isso às suas demandas e contextos de ensino e de aprendizagem. O movimento por uma Educação Aberta, justamente por ser aberto, permite que todo professor possa sentir-se à vontade para participar dele em maior ou menor intensidade, como produtor, consumidor, reproduzidor, adaptador e/ou compartilhador: participar como melhor lhe convir.

Em suma, a convergência da teoria e da prática envolvendo os REAs e a formação de professores deve sinalizar que a proposta, no geral, relega ao professor, nem mais, nem menos do que aquilo com o que ele realmente deve se ocupar: o trabalho pedagógico-reflexivo comum a todo docente. Em outras palavras: o pensar das abordagens e métodos, a seleção (e adaptação) dos materiais didáticos, a avaliação, o feedback a ser fornecido ao aluno, etc. É nesse trabalho docente que o professor precisa focar e fazer frente às demandas atuais, e é este o viés que deve ser considerado nas formações iniciais e continuadas para um trabalho mediado por REAs.

Em síntese, neste capítulo é defendida a ideia de que a Educação Aberta depende não somente do planejamento ou da teoria, isto é, de orientações escritas em documentos oficiais e discussões teóricas sobre os REA e seu uso, respectivamente. A Educação Aberta depende também da execução e da prática: de formação continuada de professores para pensar, planejar e (re)produzir, colaborativamente e em rede, os REAs.

Assim como conclui Leffa (2008b), a solução para o impasse do abismo entre teoria e prática no ensino de línguas está na tentativa de fusão de ambas. O mesmo vale para o caso dos REAs na Educação Aberta: a formação dos professores é fundamental para o sucesso das iniciativas com REAs, na teoria e na prática. A ausência ou negligência de uma ou outra pode ser prejudicial para o processo como um todo. Posto que a primeira, a teoria, aparentemente sempre sai na frente (o que parece bastante razoável), cumpre dar o devido destaque à segunda, isto é, a prática, o que parece estar em acordo com as demandas atuais apontadas por Amiel (2012) e Santos (2011, 2013). Daí a importância de ações de extensão, cursos de capacitação, espaços de discussão e compartilhamento de experiências que apresentem não só os REAs, mas todo o repensar da Educação que os acompanha.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia da investigação acadêmica proposta. Inicialmente é feita uma caracterização da natureza do estudo para, na sequência, ser apresentado o desenho da pesquisa e seus respectivos procedimentos metodológicos de coleta de dados. Finalmente, são caracterizados os sujeitos participantes da pesquisa, isto é, os professores que participaram dos cursos de (re)produção de REA no ELO em Nuvem.

3.1. Caracterização da pesquisa

O estudo caracteriza-se principalmente por um viés qualitativo. A pesquisa qualitativa abarca, em sua natureza, uma preocupação maior com um determinado fenômeno em seu contexto (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Uma pesquisa qualitativa contempla o fenômeno em sua complexidade e, por conseguinte, sua ênfase radica na descrição e na tentativa da compreensão do(s) fenômeno(s). Em consequência disso, sua fonte direta é o ambiente natural onde determinado evento ocorre, diferentemente da pesquisa desenvolvida por um cientista em seu laboratório. Esta é a razão pela qual o pesquisador qualitativo vai a campo e estuda determinado acontecimento em seu curso.

Esse caráter fenomenológico/antropológico da investigação qualitativa é, talvez, uma de suas principais vantagens no rol de alternativas de pesquisa: os investigadores qualitativos interessam-se mais pela contemplação e compreensão crítica de um evento enquanto processo, e não pela mera avaliação de resultados ou produtos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Nesse sentido, analisar o ambiente no qual se dá determinado(s) evento(s), a cultura presente e as interações entre os sujeitos envolvidos, pode ser mais amplo e com maior potencial de revelação, o que pode ser bastante produtivo em um estudo no campo da Educação, por exemplo (LEFFA, 2006a; VENTURA, 2007).

Outra vantagem da pesquisa qualitativa é a disposição para analisar os dados de forma indutiva. Isso significa inserir-se em um meio e observá-lo para, a partir dos fatos, do que já acontece e das práticas desenvolvidas, atingir à teoria, e não fazer o caminho oposto (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Assim, o estudo qualitativo pode ser pertinente e profícuo no sentido de que não parte da teoria, sendo tal medida, em determinados estudos, uma tendência reducionista ou simplista de investigação. Tal percurso – da teoria para a prática – pode apenas confirmar ou refutar uma hipótese, o que nem sempre é o objetivo de um pesquisador que visa algo mais amplo, complexo e até mesmo imprevisível.

Por outro lado, dentre as limitações da pesquisa qualitativa está a dificuldade desta ser empregada adequadamente em conjunto à abordagem quantitativa (BOGDAN e BIKLEN,

1994). Ainda que determinados autores – principalmente em função da pesquisa a qual se propõem – consigam uma integração efetiva entre ambas, sugere-se que pesquisadores menos experientes optem por um ou outro tipo de pesquisa. Isso porque os dois tipos de abordagens baseiam-se em pressupostos diferentes, nem sempre compatíveis.

Outro aspecto entendido como negativo é a visão “não cientificista” da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BLIKEN, 1994). Ainda hoje, é possível que alguns questionem se a abordagem qualitativa é verdadeiramente (ou suficientemente) científica, entendendo por científico aquele método que cumpre determinado rigor acadêmico (cartesiano, na maioria dos casos). Isso soa bastante irônico, se considerarmos que, em geral, quem pensa desta maneira, tenta embasar suas pesquisas no que entende por estudos exatos: estudos oriundos do campo das ciências exatas. Acontece que muitos cientistas e pesquisadores das ciências exatas não definem ciência de forma tão fechada, sendo comum a ideia de que “o método científico não existe como tal”, e cada pesquisador deve usar sua mente para melhor tentar interpretar ou resolver o problema (BOGDAN e BLIKEN, 1994). Portanto, tal limitação possivelmente está relacionada a uma visão limitada de ciência, e não propriamente ao método qualitativo.

Há variados tipos de pesquisa qualitativa: estudo etnográfico, pesquisa-ação, pesquisa documental, estudo de caso e outros. Dentre estes, o que melhor caracteriza a investigação aqui proposta é o estudo de caso, um dos mais representativas do método qualitativo e condizentes com as perspectivas inter-trans-(in)disciplinares de CALL. Com base em Leffa (2006a), o estudo de caso é:

a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa. Se o sujeito da pesquisa for, por exemplo, um aluno de língua estrangeira num curso a distância, provavelmente vamos coletar todos os dados possíveis sobre suas atitudes em relação ao uso da tecnologia na aprendizagem, suas preferências de lazer, seu ambiente familiar, sua vida antes do período de observação, seu empenho em realizar as tarefas, suas expectativas sobre o curso, etc. (LEFFA, 2006a, p.20, 21)

Não é só por ter como características centrais o viés qualitativo que o estudo de caso foi selecionado enquanto método, mas também pela apresentação e pelo desenvolvimento de fenômenos de um sistema social em sua dinamicidade, somada à possibilidade de avaliação de inúmeros fatores inter-relacionáveis entre si, envolvendo esta situação específica (SOTO, HERNÁNDEZ e SALGADO, 2010). Ventura (2007, p.386) parece concordar com tais características ao apontar como benefícios do estudo de caso o estímulo a novas descobertas (em função da flexibilidade do planejamento do estudo) e a ênfase na multiplicidade de dimensões de um problema (focalizando-o como um todo).

Finalmente, os estudos de caso também apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007, p.386). Isso aclara, em grande parte, a frequência do uso de estudos de caso em situações de análise de experiências e contextos de ensino e de aprendizagem de línguas (e.g. RAMÍREZ *et al.*, 2010; SOTO, HERNÁNDEZ e SALGADO, 2010; GARCIA, 2011; COSTA, 2014, entre outros).

Também foram consideradas as especificidades do desenvolvimento de pesquisas qualitativas na internet (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011). Sendo a internet um universo de investigação particularmente difícil de recortar, em função de sua escala, heterogeneidade e dinamismo, principalmente, posto que seus elementos são permanentemente passíveis de alteração e a configuração do conjunto se modifica a cada momento, parece mais pertinente investir em uma pesquisa qualitativa por meio da Web. Isso porque esta visa ao aprofundamento holístico dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente num viés social (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011).

3.2. Desenho da pesquisa²²

Vale lembrar que, na presente pesquisa, cumpre repetir, é apresentada a proposição, a implementação e a avaliação de dois cursos de formação continuada para a (re)produção e o (re)uso de REAs para o ensino e a aprendizagem de línguas por parte de professores, em rede. Portanto, a pesquisa foi proposta a partir de determinadas etapas, desenvolvidas da seguinte forma:

Etapa 1: estudo bibliográfico, partindo do pressuposto de que o levantamento de trabalhos anteriores relacionados à temática da pesquisa é fundamental para a compreensão dos fenômenos observados na prática. A bibliografia acumulada aborda principalmente os seguintes temas: REAs (SANTOS, 2011; 2013; LEFFA, 2016), a Educação Aberta (AMIÉL, 2012), a produção de material didático digital para o ensino de línguas (LEFFA, 2008a), o ELO em Nuvem (LEFFA, 2012; COSTA, 2014) e as práticas abertas e colaborativas de (co)autoria de REA (OKADA, 2014; MALLMANN *et al.*, 2015).

Etapa 2: elaboração de um programa/cronograma de atividades dos cursos, a partir (1) da literatura sobre o ELO (LEFFA, 2006c; 2012; IRALA, 2012; FONTANA e FIALHO, 2013; COSTA, 2014), (2) de programas de cursos anteriores ofertados sobre a referida

²²Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCPel, a partir de registro e aprovação na Plataforma Brasil, com número CAAE 56881516.0.0000.5339.

ferramenta, e (3) demandas e especificidades de cada contexto ou conjuntura na qual cada curso foi implementado. Nesta etapa, foram consideradas as experiências do "Projeto ELO", desde seus empreendimentos iniciais, apresentados primeiramente em abril de 2002, no 12º InPLA – As interlocuções na Linguística Aplicada – promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Em 2003, resultados do projeto foram apresentados também, pelo prof. Vilson Leffa, no WorldCALL, congresso promovido pela *University of Victoria*, em Banff, Canadá. Em 2004, concretiza-se a primeira edição de um curso na modalidade a distância com o ELO, intitulado “Didática para o Ensino de Línguas Online” (DELO). Com vistas a contribuir na formação continuada de professores de língua de todo o Brasil, até 2010, o curso DELO já se encontrava em sua 12ª edição. Todas essas experiências serviram como base para a disciplina “Tópicos Especiais em Autoria de Materiais Educacionais”, comum à grade do PPGL da UCPel, Atualmente a disciplina é ministrada pelo prof. Vilson Leffa, com foco no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas por meio do ELO em Nuvem. Por se tratar de uma experiência mais recente, já com o ELO em sua versão online, o plano de ensino da referida disciplina²³ também foi considerado.

Etapa 3: coleta de dados durante a (e posteriormente à) implementação dos cursos. Esta etapa contemplou a observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994) durante todo o andamento dos referidos cursos, bem como a avaliação da experiência, das opiniões dos participantes, e dos materiais didáticos desenvolvidos. Tendo em vista a importância de um detalhamento desta etapa da pesquisa para a compreensão dos resultados, os procedimentos de coletas de dados serão apresentados de forma mais aprofundada em outro subcapítulo, a seguir.

Uma vez que essas três etapas têm como escopo não somente a implementação propriamente dita dos cursos, mas também seus momentos precedentes e procedentes, mostra-se importante apresentar tais cursos a despeito de suas características principais. Para melhor compreensão da pesquisa, os cursos serão, doravante, denominados Curso 1 e Curso 2.

O Curso 1 foi desenvolvido com base nas demandas do curso de Letras – Espanhol, na modalidade a distância, da UFSM, em convênio com a UAB. De acordo com Fialho e Fontana (2012), o projeto deste curso de Letras - Espanhol foi elaborado com o objetivo de participar do Edital de Seleção – UAB – nº 01/2005 – SEED/MEC²⁴. Enquanto pesquisador, sou também atuante no referido curso, desde 2014, como professor-tutor. Por meio do projeto

²³O plano de ensino da disciplina pode ser visto em Anexo B.

²⁴Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

“Diálogos sobre EaD²⁵”, inteirei-me da preocupação constante da coordenação do curso com as questões envolvendo formação continuada de professores-formadores e tutores no trabalho mediado por TIC e tecnologias educacionais. Assim, vislumbrei a oportunidade de trabalhar com os colegas de equipe docente na (re)produção de REAs, razão pela qual foi ofertada a formação continuada aos coordenadores e professores do curso de EaD, em reunião ordinária. O convite aos professores-formadores, professores-tutores e egressos formados foi feito em reunião ordinária do curso, e, posteriormente, por e-mail, juntamente ao envio de um formulário online para coleta de dados sobre os participantes e seus interesses quanto à formação continuada. O formulário foi elaborado por meio do recurso Google Drive²⁶, e um total de 28 professores e/ou acadêmicos egressos do curso Letras - Espanhol EaD o responderam. Desse montante, 14 professores foram selecionados, em função da disponibilidade de tempo apontada em uma das questões do formulário²⁷.

O Curso 2 foi desenvolvido a partir do projeto “Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo” (PROCAD, edital nº 071/2013), visando ao intercâmbio acadêmico-científico entre as universidades envolvidas (no caso específico, UCPel-UNICAP). Dentro da linha de pesquisa “Aquisição, Variação e Ensino”, do PPGL da UCPel, encontra-se o eixo “Recursos educacionais abertos para o ensino de línguas online”, com foco no ensino de línguas online e nos letramentos digitais, que despertou o interesse dos docentes da UNICAP. Tal interesse resultou no convite para a concretização de um curso, parte presencial, parte a distância, com base no ELO em Nuvem.

Ambos os cursos foram ministrados tendo como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem²⁸ o site de rede social Facebook²⁹. A escolha pelo Facebook se deu por este ser o site de rede social mais popular no Brasil e no mundo (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011). Além disso, um grupo no Facebook pode facilitar de forma significativa a interação entre os sujeitos participantes, além da congregação dos materiais produzidos em um mesmo espaço. Corrobora, ainda, a eleição pelo Facebook, o fato de que este também

²⁵Coordenado pelo prof. Marcus Fontana, tal projeto configura-se como um ciclo de debates envolvendo os profissionais (professores-formadores, professores-tutores e coordenadores) que atuam no curso de Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (UAB/UFMS). As reuniões, que contam também com momentos de leituras de textos teóricos de pesquisadores reconhecidos, têm por objetivos discutir dificuldades que se apresentam na modalidade EaD e compartilhar as soluções que os profissionais envolvidos têm encontrado.

²⁶Serviço online de armazenamento de dados na Nuvem da Google. O Google Drive possibilita o trabalho colaborativo em arquivos, criação de planilhas, organização de materiais em pastas, etc.

²⁷As questões do formulário para inscrição podem ser vistas em Anexo B.

²⁸É uma escolha particular o uso do termo “ambiente virtual de ensino e de aprendizagem” sem a sigla AVEA. O objetivo é deixar este conceito mais específico aos ambientes como o Moodle, mais institucionalizados e com objetivos educacionais bem delimitados. O Facebook, ainda que sirva para fins educacionais, não foi pensado para tal propósito, diferente dos AVEAs.

²⁹Disponível em <www.facebook.com>.

incorpora alguns dos princípios de um ambiente aberto (AMIEL, 2012), por ser online, gratuito, possibilitar a indexação e o compartilhamento de recursos digitais, etc.

Mais informações sobre os cursos podem ser contempladas na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Características do Curso 1 e do Curso 2.

	Curso 1	Curso 2
Modalidade do curso	EaD	Blended Learning
Público-alvo do curso	Professores-formadores, professores-tutores e egressos do curso de Letras-Espanhol EaD da UAB/UFSM	Acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação da UNICAP-Recife
Enfoque do trabalho	REAs para o ensino e a aprendizagem de E/LE	REAs para o ensino e a aprendizagem de línguas
Duração em horas do curso	40 horas	30 horas (15 horas na modalidade presencial, 15 horas na modalidade EaD)
Meses de implementação do curso	Julho, agosto e setembro	Setembro e outubro
Número de sujeitos inscritos no curso	14	22
Número de cursistas que iniciaram o curso³⁰	12	11
Número de cursistas que concluíram o curso	7	10
Número de cursistas que participaram das entrevistas	6	4
Meses da realização das coletas de dados	Setembro e outubro	Outubro e novembro

Fonte: do autor.

O Curso 1 foi mediado integralmente na modalidade EaD, para congregar um maior número de professores participantes relacionados ao curso de Letras - Espanhol UAB/UFSM, e possibilitar a eles maior flexibilidade na escolha do dia e do turno de realização das atividades propostas. A duração do curso foi prevista para ser realizada em 8 semanas, com

³⁰Está sendo considerado o número divergente de professores que inscreveram e iniciaram o curso em função da significativa parcela de sujeitos que, ainda que adicionado ao grupo no Facebook no qual o curso se deu, não participou em nenhuma ocasião, tampouco chegou a visualizar os materiais que foram publicados. No Curso 1, apenas 2 professores não participaram. No Curso 2, contudo, apenas metade dos 22 professores-cursistas que participaram da parte presencial do curso deram seguimento ao trabalho na modalidade EaD. A professora responsável pela organização do curso – da parte da UNICAP – possibilitou que os professores-cursistas cumprissem apenas a primeira parte do curso, obtendo assim um crédito acadêmico, enquanto que os que concluíram a segunda parte do curso totalizaram dois créditos.

uma carga horária equivalente a 40 horas em sua totalidade, para contemplar os docentes da rede municipal e/ou estadual que demandam de certificação de formação continuada e dependem de uma carga horária mínima para a validação da mesma. A equação desenvolvida para calcular a carga horária considerou que, a cada semana, o professor-cursista despenderia 5 horas, em média, para a realização da tarefa proposta.

Semanalmente, os cursistas recebiam dois materiais. O primeiro, intitulado “Tutorial”, era enviado às sextas-feiras, geralmente no turno da manhã, com instruções específicas para a realização de alguma atividade prática (navegação pelo ELO em Nuvem na condição de “Visitante”, por exemplo) ou com a exposição de assuntos e tópicos para suscitar o debate sobre temas afins, como compartilhamento de materiais didáticos produzidos na Web e o próprio conceito de REA, entre outros. O tema para o debate abarcado em cada tutorial semanal pode ser visto na tabela a seguir (Tabela 4), que contempla o cronograma e os conteúdos previstos no Curso 1.

Tabela 4: Cronograma e conteúdos previstos para o Curso 1.

Semana	Tema para debate/Tutorial	Objetivo/Tarefa da semana
#1 08/07/16 – 15/07/16	Cadastro como “professor”; navegação pelo ELO em Nuvem na condição de “visitante”.	Produção de um módulo “Hipertexto”.
#2 15/07/16 – 22/07/16	Cadastro como “estudante”; navegação pelo ELO em Nuvem na condição de “estudante”.	Produção de um módulo de “Jogo da Memória”.
#3 22/07/16 – 29/07/16	Compreendendo o ELO em Nuvem: os conceitos de “Módulo”, “Atividade” e “Curso”.	Produção de um módulo de “Cloze”
#4 29/07/16 – 05/08/16	O que é uma Ferramenta de Autoria para o Professor? Breve apresentação de algumas FAP.	Produção de um módulo de “Eclipse”
#5 05/08/16 – 12/08/16	Introdução aos Recursos Educacionais Abertos (REAs). O que são? Por que são importantes?	Produção de um módulo de “Sequência”
#6 12/08/16 – 19/08/16	Avaliação no ELO: feedback, registro de atividades e a ferramenta “visualizar relatório”.	Produção de um módulo de “Quiz”
#7 19/08/16 – 26/08/16	Sobre a adaptabilidade de materiais no ELO e a questão da (co)autoria	(Re)produção/adaptação de módulos elaborados colaborativamente
#8 26/08/16 – 02/09/16	Encerramento do curso: o que fizemos até aqui e o que podemos fazer daqui pra frente	Produção/adaptação da atividade de conclusão de curso.

Fonte: do autor.

O tutorial da quinta semana de curso – escolhido designadamente por introduzir o debate sobre REAs entre os professores-cursistas – pode ser visto, para exemplificar este tipo de material, no Anexo C.

Na tabela também consta o segundo tipo de material, intitulado “Tarefa da semana”. A tarefa da semana era enviada aos sábados à noite e consistia em uma atividade orientada de produção de um ou mais módulos (Sequência, Cloze, Quiz, Jogo da Memória, Eclipse...) do ELO em Nuvem, para algum objetivo educacional específico delimitado pelo próprio professor-cursista. As exceções se deram nas duas últimas semanas do curso, nas quais não foram trabalhados módulos específicos do ELO em Nuvem.

Na sétima semana do curso, os professores-cursistas tinham como tarefa a (re)produção/adaptação de módulos elaborados colaborativamente. Cada um dos participantes precisava escolher e adaptar dois módulos diferentes (Memória, Quiz, Cloze, Eclipse, Sequência e/ou Hipertexto), à sua escolha, e fazer as modificações necessárias. Cabia ao professor-cursista deliberar se seria uma atividade completa (com módulos) ou dois módulos individuais (sem compor uma mesma atividade). Contudo, a tarefa demandava o trabalho com pelo menos dois tipos distintos de módulos, considerando o ensino e a aprendizagem de E/LE.

Na oitava semana do curso, cada professor-cursista precisava produzir o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os tipos de módulos a serem empregados, novamente, eram de livre escolha. A única regra delimitada é que fossem empregados variados tipos de módulos. Também foi solicitado que a atividade fosse longa e complexa, no sentido que servisse, para um aluno de E/LE, como uma aula de, no mínimo, uma hora. O TCC foi avaliado segundo alguns critérios apresentados previamente aos professores-cursistas, e listados a seguir:

Critério 1: Apresentação da atividade. O tema é devidamente apresentado? O objetivo fica claro ao aluno? Ele recebe orientações sobre o que fazer?

Critério 2: Exploração de recursos multimodais. O aluno recebe apoio de imagens, vídeos, etc.? O professor explora cores, fontes, recursos variados para potencializar a aprendizagem?

Critério 3: Ordenamento da atividade. A sequência de módulos está adequada? Os primeiros módulos ajudam na construção do saber necessário nos módulos finais? O professor organizou os módulos segundo os objetivos didáticos, os critérios, etc.?

Critério 4: Feedback. O aluno recebe comentários do professor ao longo dos módulos? De que forma? Ele é incentivado a pensar e aprender a partir do que está sendo feito ao longo da atividade?

Critério 5: Fechamento da atividade. Ao fim, a atividade é devidamente concluída ou é ‘interrompida’ de forma abrupta? O aluno é orientado sobre o que ele fez, o que ele pode ter aprendido e como dar seguimento ao aprendido?

Não há, dentre os critérios de avaliação, algum referente aos REAs. A escolha por não ser considerado algum critério específico sobre os REAs e as PEAs foi proposital e experimental: o objetivo foi evitar alguma indução nas práticas dos professores-cursistas. Nestes momentos finais do curso, interessa mais avaliar se há um interesse espontâneo em práticas abertas de coautoria da parte dos professores-cursistas.

Nas imagens a seguir (Imagem 7) são apresentadas as informações iniciais que constam no arquivo enviado aos alunos referentes à última semana do curso, ao longo da qual o TCC devia ser produzido.

The image shows four slides from a presentation. Each slide has a header with the ELO logo (a blue circle with a puzzle piece icon) and the text 'ELO'.

- Slide 1 (Top Left):**

Tarefa da Semana 8
Última semana

(Re)produzir uma atividade com variados módulos para durar uma aula de no mínimo uma hora. Este é o Trabalho de Conclusão de Curso! O famoso TCC!

Curso de (Re)produção de materiais didáticos online para o ensino de línguas
Prof. Ricardo Costa.
- Slide 2 (Top Right):**

Atenção!

Nesta semana, você (re)produzirá uma atividade – isto é, uma série de módulos (variados) em sequência – para o ensino de espanhol. Você pode criar ou adaptar (criar ou importar), você é quem decide.

Curso de (Re)produção de materiais didáticos online para o ensino de línguas
Prof. Ricardo Costa.
- Slide 3 (Bottom Left):**

É o seu momento de glória!

É para por em prática tudo o que você aprendeu! É para mostrar tudo o que sabe! Pode se exibir! Elabore aquela atividade que você levaria para a vida! Aquela atividade que você vai guardar no seu arsenal profissional de “atividades-show”!

ARRASOU
CRIATURA!!!

Curso de (Re)produção de materiais didáticos online para o ensino de línguas
Prof. Ricardo Costa.
- Slide 4 (Bottom Right):**

Imagine que, em uma determinada semana de aula (no curso, na escola, na faculdade...) você – professor – vai precisar se ausentar, porque terá de viajar.

É como se esta fosse a atividade que você mandaria para os seus alunos para compensar sua ausência presencial. Entende, mais ou menos, a importância dessa atividade?

Curso de (Re)produção de materiais didáticos online para o ensino de línguas
Prof. Ricardo Costa.

Imagem 7: Slides iniciais da tarefa final do Curso 1: o TCC.

Fonte: do autor.

O Curso 2, composto por uma primeira parte na modalidade presencial e uma segunda na modalidade EaD, contou com dois dias de encontros presenciais, em Recife³¹. Os temas abordados nos encontros presenciais, em grande parte, foram os mesmos que aqueles previsto no programa do Curso 1. Os materiais do primeiro curso foram adaptados e reutilizados no Curso 2. O roteiro previsto para a parte presencial do Curso 2 pode ser visto na tabela a seguir (Tabela 5).

Tabela 5: Dias, horários e atividades da parte presencial do Curso 2, em Recife.

Dia	Manhã: 9h – 12h	Tarde: 14h – 16h
14/09	<p>Conversa inicial: O ELO em Nuvem enquanto ferramenta de produção de Recursos Educacionais Abertos (REAs). Navegação pelo ELO em Nuvem como “Visitante”. Cadastro como “Professor” e como “Estudante”.</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade para se apresentar, envolvendo o módulo Hipertexto. Adaptação segundo o módulo Hipertexto.</p>	<p>Conversa inicial: Compreendendo o ELO em Nuvem: os conceitos de “Módulo”, “Atividade” e “Curso”. A visão do aluno e do professor.</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade envolvendo o módulo Memória. Segundo momento: Adaptação de um módulo de Memória.</p>
15/09	<p>Conversa inicial: Relembrando e aprofundando os conceitos básicos REAs. O que são? Por que são importantes? Quais os tipos de licença?</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade com Cloze e/ou Eclipse. Segundo momento: adaptação de um módulo Cloze e/ou Eclipse.</p>	<p>Conversa inicial: Feedback, registro de atividades e a ferramenta “visualizar relatório”.</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade com Sequência. Segundo momento: adaptação de um módulo Sequência.</p>

Fonte: do autor.

A segunda parte do curso, com duração de 15 horas, distribuídas em 3 semanas, com base no mesmo cálculo de média de horas semanais do Curso 1, contou com a publicação de tutoriais de apoio no grupo do Facebook. Diferentemente de como se deu no Curso 1, no Curso 2, para fins de maior objetividade das propostas, o tutorial e a tarefa foram acoplados em um mesmo material semanal, publicado às sextas-feiras, no turno da noite.

A avaliação qualitativa do desempenho de cada professor-cursista foi proposta em ambos os cursos. Ela considerava tanto a elaboração das atividades solicitadas ao longo da disciplina quanto à produção do TCC.

³¹Os encontros foram realizados em quatro turnos: manhãs e tardes dos dias 14 e 15 de setembro.

3.3. Procedimentos metodológicos de coleta de dados

Os resultados de um estudo qualitativo tendem a serem apontados através de discussões, problematizações, contrapontos com a literatura da área, etc. Em tal quesito, a pesquisa qualitativa opõe-se ferrenhamente à pesquisa quantitativa, na qual os resultados são ilustrados ou listados em forma de números, tabelas, percentuais e quantificações em geral. Na pesquisa qualitativa,

[n]ão se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade. O estudo de caso é um tipo de pesquisa [...] com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação. (LEFFA, 2006a, p.21)

Destarte, os dados coletados aqui são, em grande parte, observações, reflexões, ponderações e até mesmo indagações sobre o fenômeno observado: os dois cursos de formação continuada ofertada aos professores de língua, de modo geral, e as características próprias do processo de aprendizagem do ato de (re)produzir e (re)usar os REAs, de modo específico. Tais dados, evidentemente, são apontamentos oriundos de uma conjuntura, um fenômeno holístico e, portanto, são acompanhados de explicações e possibilidades de interpretações por parte do pesquisador.

De modo geral, a implementação dos dois cursos já é, por si só, um amplo procedimento metodológico para o alcance dos objetivos de colocar em pauta os desafios e as possibilidades no trabalho com REAs por parte de professores de línguas. Dentro destes procedimentos maiores, contudo, para maior fidedignidade da análise, se faz necessários procedimentos mais específicos. Nesse sentido, além da discussão e da avaliação da pesquisa com o respaldo da literatura da área, três procedimentos metodológicos práticos³² e específicos foram empregados para a coleta de dados: (1) observação participante, (2) entrevista semiestruturada, e (3) análise dos REAs (re)produzidos pelos professores do curso de formação continuada.

1) Observação participante, considerada por Bogdan e Biklen (1994, p.16) uma das “mais representativas da investigação qualitativa”, e, dentre os procedimentos qualitativos, um dos que melhor ilustram suas características. Sendo a observação um instrumento típico de qualquer estudo, a observação participante recai mais para o lado da pesquisa qualitativa, no sentido de servir tanto como técnica quanto como método desta (BOGDAN e BIKLEN,

³²Destaca-se a listagem de três procedimentos práticos em função de que o levantamento e o estudo bibliográfico, ação metodológica realizada anteriormente nesta pesquisa, também poder ser considerado um procedimento de coleta de dados na pesquisa qualitativa em Educação.

1994, p.73). Em resumo, a observação participante é aquela desenvolvida em contato direto, habitual e longitudinal do pesquisador com o fenômeno estudado e os atores sociais envolvidos (no caso, os professores de língua cursistas).

Na pesquisa, a observação participante aconteceu não apenas por ser conduzida por mim, o pesquisador, mas também por eu ser um dos professores-mediadores responsável pelo curso de capacitação³³. Também ocorreu por ser eu o responsável pela avaliação semanal do desenvolvimento das atividades e o administrador do grupo do Facebook onde estas ficaram registradas. Além disso, ficou sobre minha responsabilidade a análise das atividades no ELO em Nuvem. Notas de campo semanais foram registradas por mim e debatidas em orientações semanais com o prof. Vilson Leffa, a fim de ir (re)pensando o curso e o enfoque das observações, bem como das atividades desenvolvidas ao longo das 8 semanas do Curso 1 e das 3 últimas semanas do Curso 2.

2) Entrevista em profundidade. De acordo com Garcia (2011, p.115), a entrevista, na pesquisa qualitativa, “caracteriza-se como importante instrumento, possibilitando obter dados para a compreensão das relações entre os atores sociais e da situação apresentada”. Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Este segundo caso é o que vale para o presente estudo, posto que os registros de atividades, tanto no ELO em Nuvem, quanto no Facebook, servem para contribuir na elaboração da entrevista semiestruturada e na compreensão das respostas dadas pelos professores entrevistados.

Dentre as características da entrevista na pesquisa qualitativa em educação, duas chamam atenção e precisam ser detalhadas na metodologia:

A primeira delas é a questão do tratamento atribuído ao sujeito entrevistado, podendo este ser tratado como um estranho, um desconhecido, ou um sujeito já conhecido, cujas características identitárias já são de conhecimento do pesquisador. Tendo em vista a

³³Até então, e doravante, os termos “formação continuada” e “capacitação” foram empregados quase como sinônimos, indiscriminadamente. Podemos pensar, contudo, em distinções: a literatura da área geralmente trata como capacitação aquelas formações docentes específicas para determinado fim ou objetivo de complementação profissional (como é o caso dos cursos em questão). Formação continuada, por outro lado, é o termo comumente empregado para fazer referência à pós-graduação. Nesta dissertação, não há uma delimitação muito pontual dos conceitos, tendo em vista que ambos são pertinentes ao contexto de CALL. Há, contudo, uma preferência pelo termo “formação continuada”, por esse adjetivo que atribui uma ideia de trabalho longitudinal e de constante atualização e reflexão sobre as TICs e tecnologias educacionais e seus usos. Pensemos, grosso modo, que as capacitações devem ser contínuas quanto se trata de fazer frente às inovações tecnológicas e educacionais. E que formação também é feita nos espaços de capacitação docente.

observação participante, e a relação construída entre o pesquisador e os professores cursistas participantes do estudo, esta segunda opção é a mais válida.

A segunda delas é a questão do grau de estruturação da entrevista. Algumas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.135), ainda que relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados (ou podem ser guiadas por questões gerais).

Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. [...] No outro extremo do contínuo estruturada/não estruturada situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.135)

Esta é a razão pela escolha da entrevista semiestruturada. Esta não é nem totalmente aberta e livre, o que dificulta a análise de determinadas respostas e temas, nem totalmente fechada, o que pode romper com parte da espontaneidade do entrevistado de estruturar o tópico em questão ou acrescentar novos tópicos.

O roteiro de questões possíveis para as entrevistas semiestruturadas está disponível no Anexo D. As questões previstas foram propositalmente amplas e maleáveis, de modo a serem reorganizadas em outra ordem, ou até mesmo reformuladas em sua essência, de acordo com as respostas dos entrevistados, no momento das entrevistas.

3) Análise dos REAs (re)produzidos pelos professores por meio da ferramenta ELO em Nuvem. Para a averiguação das práticas abertas de (co)autoria de REAs no ELO é necessária uma ontologia que sirva como ferramenta teórico-analítica de práticas abertas de produção de materiais didáticos digitais, por parte de professores de línguas. Com base na revisão de literatura da área, é possível pensar em pelo menos dois grandes modelos teóricos que podem cumprir a função de uma taxonomia para a análise almejada.

O primeiro deles é a lista dos 4R's de Hilton *et al.* (2010), já mencionados em linhas prévias e sintetizados aqui uma vez mais. De acordo com tais autores, há níveis de abertura que um REA pode apresentar, os quatro níveis, conhecidos como os 4R's dos REAs. São eles: (1) reutilizar, (2) redistribuir, (3) revisar, e (4) remixar. Recentemente, um 5º R proposto (WILEY, 2014), alusivo à prática de (5) reter um REA, foi adicionado à lista.

O segundo é a taxonomia de níveis de coautoria de REAs, proposta por Okada (2014), já apresentada anteriormente. Segundo Okada (2014), existem níveis de coautoria possíveis

no uso de REAs, a partir de diferentes formas de reutilizá-los, como: tradução, versão, síntese, redesenho, remixagem, personalização, decomposição... Reforçando: todas estas PEAs são possíveis no ELO em Nuvem, por ele se caracterizar como um SAA.

Foi considerada, na investigação, a lista de práticas abertas de (co)autoria de REAs de Okada (2014), sobretudo por esta ser mais ampla e complexa, de modo a contemplar (direta ou indiretamente) os 4 R's de Hilton *et al.* (2010) e ir além. Também cumpre salientar que, além de ser mais atual ao contexto de REAs na internet, o modelo de Okada (2014) é mais específico aos aspectos de (co)autoria de REAs e materiais digitais, permitindo que seja averiguado de forma mais acentuada o nível (alto, médio, baixo ou nulo) de (co)autoria e (re)uso dos REAs no ELO em Nuvem.

3.4. Sujeitos participantes da pesquisa³⁴

A seleção dos sujeitos de pesquisa foi feita com base em aspectos diferentes em cada curso. No Curso 1, o critério de seleção foi a resposta escolhida pelo candidato ao questionamento referente à viabilidade de participar de um curso que demandaria uma média de trabalho de 5 horas semanais, delimitadas da forma como cada cursista achasse mais conveniente. Os inscritos que marcaram a alternativa “Sim, é uma demanda que se enquadra na minha agenda por ser flexível” ou a alternativa “Acredito que sim, pelo menos na maioria das semanas” foram selecionados. No Curso 2 não houve esse critério de seleção. Os inscritos foram selecionados pela professora coordenadora do PPGL da UNICAP, com base no interesse destes pelo tema REA e Educação Aberta. Assim, não há registro da disponibilidade de tempo de cada candidato a uma vaga no Curso 2, em função de que a eles não foi enviado um formulário de inscrição.

O Curso 1 havia sido planejado para um total de 10 professores. Porém, como 14 se inscreveram, e não havia nenhum critério considerado pertinente para selecionar um número menor³⁵, optou-se por serem mantidas e efetivadas as inscrições de todos. O Curso 2, à pedido da professora coordenadora da UNICAP, responsável pelo convite do curso, contou com um total de 25 professores-cursistas, número máximo sugerido para que os professores-mediadores pudessem dar conta de sanar todas as dúvidas, acompanhar o rendimento de todos e avaliar as atividades e os REAs (re)produzidos. O critério da professora coordenadora foi o

³⁴O Termo de Consentimento Livre-Esclarecido apresentado aos sujeitos participantes da pesquisa pode ser visto em Anexo E.

³⁵Além disso, não era meu interesse, enquanto pesquisador, reduzir o grupo de sujeitos participantes. Afinal, um número levemente maior de professores-cursistas participando talvez ampliasse a interação entre os sujeitos e o engajamento e a colaboração no coletivo.

de participação dos candidatos em grupos de pesquisa e projetos que envolvam o uso de TIC, tecnologias educacionais e REAs.

Para preservar a identidade dos professores-cursistas, serão utilizados pseudônimos. Os nomes fictícios atribuídos aos professores do Curso 1 são: Andriele, Ana Cláudia, Ângela, Angélica, Carol, Claudia, Deise, Desirê, Janete, Lisandra, Maria, Neuza, Paula e Rodolfo. Os nomes fictícios atribuídos aos professores do Curso 2 são: Celina, Enzo, Fábio e Mara³⁶.

A seleção dos quatro professores-cursistas do Curso 2 que foram entrevistados deu-se em função da agenda e disponibilidade de cada um para ser entrevistado. As entrevistas eram marcadas em dias e horários que se encaixassem na agenda dos sujeitos de pesquisa. Aqueles que agendaram suas entrevistas até a data X foram considerados na pesquisa.

Doravante, para facilitar a compreensão dos leitores, após a menção a um dos pseudônimos dos sujeitos de pesquisa, será apresentado, na sequência, um código entre parênteses. O código será C1 (referente à Curso 1) e C2 (referente à Curso 2), de acordo com qual dos cursos o sujeito de pesquisa (professor-cursista) participou.

Com relação ao conhecimento prévio da FAP, Angélica (C1) já havia conhecido o ELO em Nuvem, na ocasião da I JETAL, em 2011. Contudo, conforme ela admite, apenas havia feito o cadastro no SAA, e não chegou a apropriar-se especificamente da ferramenta. Carol (C1) e Claudia (C1) já haviam escutado falar da ferramenta, mas não haviam chegado a trabalhar com ela. No Curso 2, apenas Fábio (C2) conhecia o ELO em Nuvem, já possuía cadastro e tinha familiaridade com alguns módulos, pois havia tentado e experimentado, por conta própria, produzir recursos no sistema. Os demais não conheciam a ferramenta ELO.

No que diz respeito à atuação profissional, no Curso 1, Angélica, Carol e Claudia atuam no curso de Letras EaD (UAB/UFSM). Angélica (C1) atua como professora-formadora e Carol (C1) e Claudia (C1) atuam como professoras-tutoras. Maria (C1) e Rodolfo (C1), egressos do curso de Letras da EaD, atuam como professores em cursos particulares. Janete (C1), contudo, não atua na área de ensino de línguas. No Curso 2, chama a atenção o fato de que alguns dos professores-cursistas não são docentes e não possuem formação na área de Letras. Os quatro entrevistados, entretanto, possuem alguma formação em Linguística Aplicada e, de algum modo, atuam como professores de língua: em projetos de extensão, em cursos particulares, etc. Mesmo aqueles que não estão atuando no momento, como é o caso de Enzo (C2), em afastamento para cursar o doutorado, já atuaram como professores de línguas.

³⁶Em função da necessidade de encerrar a coleta de dados para a conclusão da pesquisa, apenas 4 professores-cursistas do Curso 2 foram entrevistados, e apenas eles foram considerados no estudo, motivo pelo qual foram os únicos que receberam pseudônimos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

Ao longo deste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, referentes, sobretudo, aos dois cursos de formação continuada ministrados. Evidentemente, são feitos os devidos recortes, em função da impossibilidade de contemplar todos os tópicos relacionáveis ao trabalho em rede de professores de línguas frente aos REAs atualmente.

O recorte recai sobre os pontos mais notórios nas coletas de dados, principalmente a partir das análises dos professores-mediadores e das entrevistas realizadas com os professores-cursistas. A interação e a colaboração dos professores para um trabalho em rede é um desses pontos em destaque, razão pela qual ganha um subcapítulo específico para o assunto. As concepções pessoais dos professores-cursistas de “plágio” e “coautoria” são abordadas na sequência. Posteriormente são analisados os REAs (re)produzidos, com vistas a averiguar as perspectivas teóricas, os letramentos e epistemologias por trás de tais materiais. Finalmente, são apresentados encaminhamentos práticos e críticos para futuras edições do curso.

4.1. Panorama geral do curso na perspectiva dos professores-mediadores

É um desafio conseguir contemplar todos os aspectos e eventos importantes vislumbrados em dois cursos de formação de educadores. Nesse sentido, é necessário reafirmar que serão apontadas, aqui, apenas algumas das impressões, que podem vir a contribuir com futuras formações e pesquisas com base no ELO em Nuvem.

O primeiro aspecto digno de nota diz respeito à evasão. Por inúmeros motivos, é natural que cursos de formação continuada de professores tenham altos índices de evasão, sobretudo, em função da dificuldade do cursista em conciliar a carga de horário de trabalho com os estudos e atividades propostas. Contudo, apesar de cursistas como Janete (C1), Maria (C1) e Enzo (C2), entre outros, mencionarem a dificuldade de empenhar-se de forma mais aprofundada às tarefas semanais propostas, em função de uma carga bastante densa de trabalho, esses professores-cursistas mantiveram-se até o fim da ação de extensão.

Pelas experiências anteriores de cursos ministrados por meio do ELO em Nuvem, esperava-se que a evasão fosse maior, uma vez que muitos cursistas apenas abandonam o curso sem explicar seus motivos. No caso do Curso 1, poucos professores-cursistas o fizeram, e, quando o fizeram, alegaram que motivos de ordem profissional não permitiam a eles focarem no curso de formação da forma que consideravam apropriada.

No Curso 1, dos 5 professores-cursistas que evadiram³⁷, cada um deles o fez em um momento diferente. Assim, como pode ser vislumbrada na tabela a seguir (Tabela 6), a evasão do grupo se deu de forma gradual, sem concentração de evasões em uma mesma semana.

Tabela 6: Realização das tarefas semanais dos professores-cursistas (Curso 1).

Professor-cursista	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8
Andriele	✓	✓	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Ana Cláudia	✓	Não	✓	Não	Não	Não	Não	Não
Angélica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ângela	Não							
Carol	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Claudia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deise	Não							
Desirê	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Janete	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lisandra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Não	Não
Maria	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Neuza	✓	✓	✓	✓	✓	Não	Não	Não
Paula	✓	✓	Não	✓	Não	Não	Não	Não
Rodolfo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: do autor.

A questão da evasão é importante por contribuir para a análise do peso que os cursos de formação continuada têm sobre os professores-cursistas. É preciso adequar o programa do curso às demandas, às necessidades e à disponibilidade dos professores participantes. Nesse viés, a duração de 40 horas para o Curso 1 e 30 horas para o Curso 2 parece ser um número razoável: formações mais extensas que estas podem exceder o teto de disponibilidade dos professores de línguas.

Por conseguinte, um curso sobre a (re)produção de REAs, com base no ELO em Nuvem, necessita de delimitações específicas em comum acordo entre professores-mediadores e professores-cursistas, tendo em vista que nem todas as potencialidades do SAA poderão ser ensinadas. No caso dos Cursos 1 e 2, módulos como Composer (Produção textual) não foram explorados, em função do seu caráter mais prático. Tal módulo, entende-

³⁷Não está sendo contabilizada aqui a participação de Ângela e Deise, pois elas não chegaram a participar do curso em algum momento, nem mesmo nas semanas iniciais.

se, pode ser incorporado pelos professores-cursistas de maneira pessoal após um trabalho mais aprofundado com módulos que demandem maior atenção, como Quiz, por exemplo. Seja pelo *layout* amigável, seja pelo número de recursos mais restrito do módulo Composer, ele é um dos recursos que podem ser entendidos como menos necessários dentro de um curso de (re)produção de REAs, considerando que os professores podem se apropriar dele de maneira mais particular, intuitiva, através de experimentação própria, por meio de tentativa, erro e acerto. A semelhança entre alguns módulos possibilita que alguns recursos sejam compreendidos por professores-cursistas com mais facilidade, sem necessidade de orientação.

Outro aspecto que chamou a atenção foi em relação à curiosidade de alguns professores-cursistas, como Angélica (C1) e Fábio (C2). Possivelmente em função de certa familiaridade com o ELO em Nuvem, tais cursistas perguntavam e questionavam sobre diferentes potencialidades da FAP, como a possibilidade de gamificar os módulos e atividades. Conforme explicado no tutorial nº 3 (da terceira semana de curso), atendendo à pedidos dos próprios professores-cursistas, foi explicada a potencialidade de gamificação de módulos e atividades no ELO em Nuvem.

A gamificação é um conceito cada vez mais popular no âmbito educacional. Ele ajuda a explicar a presença de dinâmicas de jogos no processo de ensino e de aprendizagem, incluindo de línguas estrangeiras. A gamificação contempla aspectos de engajamento pessoal na resolução de problemas e melhorias do aprendizado em contextos que, antes, não eram especificamente de jogos. Em outras palavras, a gamificação, ao incorporar elementos de jogos em contextos em que esta essência do *game* não estivesse posta *a priori*, engaja e estimula de forma mais acentuada a participação e a aprendizagem, na dimensão individual ou coletiva do(s) participante(s).

Beviláqua (2014) apresenta de forma mais detalhada a possibilidade de um trabalho com gamificação no ELO em Nuvem. Na presente dissertação, porém, interessa ressaltar que, nos Cursos 1 e 2, não houve tempo hábil para explicar de forma mais enfática como e em quais aspectos gamificar as atividades, embora noções básicas tenham sido apresentadas para que os interessados possam ter bases para realizar esta e outras tarefas de maneira autônoma. Sendo um curso que prima pela autonomia dos professores-cursistas, é fundamental que os participantes da formação continuada possam, segundo seus interesses particulares, tentar produzir ou importar módulos já gamificados ou gamificá-los por sua própria conta. Em futuras ações, entretanto, parece oportuno dar maior destaque a essa potencialidade do ELO em Nuvem.

4.2. Panorama geral do curso na perspectiva dos professores-cursistas

Neste subcapítulo é apresentada a reflexão construída em conformidade com os depoimentos dados pelos professores-cursistas. O próprio curso, ancorado na filosofia participativa e colaborativa das iniciativas de REA/Educação Aberta, é uma ação de extensão minimamente aberta, maleável, considerando possibilidades e alternativas que se apresentam em cada conjuntura ou contexto educacional e, evidentemente, construído *com* professores de línguas, e não apenas *para* eles. Seria uma contradição, portanto, não considerar a visão dos professores-cursistas, seus posicionamentos e suas críticas.

Basicamente, estava previsto para esta seção o debate sobre as opiniões dos professores-cursistas quanto à primeira indagação da entrevista semiestruturada, a saber: “Falando com toda a sinceridade do mundo, o que você achou da experiência de participar do curso?”. Tal pergunta, propositalmente ampla, dava início à entrevista, para permitir que o entrevistado optasse por quais temas e pautas iniciar o diálogo, sem direcionamentos do entrevistador. O objetivo maior era possibilitar que o entrevistado comentasse primeiro ou depois os assuntos que consideraria mais ou menos pertinentes em sua visão pessoal.

Houve um padrão nas respostas deste questionamento referente ao curso. A ampla maioria dos comentários concorda com a opinião de Carol (C1): “Foi uma experiência bem enriquecedora”. Ainda que, eventualmente, algumas respostas tocassem em pautas pertinentes – exploradas na sequência, como a questão da interação –, a maioria dos depoimentos vai ao encontro com o de Cibele (C1), que opinou da seguinte maneira:

Para mim foi uma experiência muito boa, foi uma oportunidade que eu tive para conhecer o ELO, porque eu ainda não conhecia, apenas tinha ouvido falar, mas não fazia ideia do que era de verdade e o quanto ele é funcional e útil no dia-a-dia da nossa profissão e até mesmo para aprendermos uma outra língua. Então, por esses motivos, acredito que tenha sido uma experiência muito proveitosa.

Não interessa, contudo, discutir esses elogios mais gerais. Afinal, conforme já apontado em páginas anteriores, não é escopo da pesquisa propagandar ou elogiar de forma gratuita o ELO em Nuvem. Vale reforçar que o escopo recai mais sobre uma análise crítica e apurada do trabalho colaborativo e em rede de professores de língua na (re)produção de REAs. Não interessam tanto as opiniões mais elogiosas sobre o ELO, embora não se negue que, na interpretação do fenômeno como um todo, a ferramenta não possa ser desconsiderada.

Para manter o objetivo específico, vale trazer à luz da discussão opiniões como a de Angélica (C1):

Como aluna, foi um dos cursos que mais me trouxe conhecimentos, fez eu repensar a minha metodologia. Se eu estava fazendo certo, qual seria a abordagem, quando eu

deveria escrever e interagir, como eu poderia fazer para que o ELO ampliasse o espaço da minha sala de aula, pensando o ELO como um espaço de interação para além da sala de aula. Então, eu pensei muito em como ensinar usando essa ferramenta.

Comentários como esse são aqueles que, como pode ser visto, recaem mais sobre uma reforma do pensamento pedagógico no trabalho com REAs. Por conseguinte, são estes os comentários que contribuem de fato para a avaliação do curso.

A considerar a recorrência de elogios quanto à experiência, de forma prática, resta recorrer a um tópico mais específico constatado no questionamento sobre o curso: a promessa de seguir usando e/ou divulgando o ELO em Nuvem. É o caso de Rodolfo (1C): “Pretendo seguir usando para produzir materiais e também usar com meus alunos, né? Porque vale a pena”. Depoimentos com esse teor podem ser considerados positivos, especialmente porque evidenciam que os alunos veem finalidade prática na ferramenta. Bem mais que um teor de “adjetivação” da ferramenta como “útil” ou outros elogios semelhante, interessa o uso que professores e estudantes podem fazer de um SAA posteriormente. Nesse sentido, é válido saber que o ELO não é uma proposição acadêmica que está no limbo, mas uma ferramenta que cumpre seu papel de servir aos professores, nos seus mais variados espaços profissionais.

De forma mais crítica, esse depoimento pode ser considerado positivo também por evidenciar que os sujeitos participantes pretendem manter-se em contato, em maior ou menor escala, com as iniciativas REAs e materiais abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas online. Este contato, em efeito cascata, possibilita que os professores mantenham-se sempre em revisitação de suas práticas pessoais e das práticas da classe docente, como um todo, no que concerne aos materiais didáticos em rede.

Mostra-se fundamental elucidar, contudo, que este aspecto positivo em relação às promessas de uso do ELO em Nuvem, por parte dos professores-cursistas, não está atrelado a alguma interpretação tecnologicista da ferramenta, no sentido de vislumbrar que o importante é aprender a manipular e manusear os módulos e recursos disponibilizados ali. Tampouco está conectado a algum egocentrismo oriundo da felicidade de saber que tais professores-cursistas gostaram de (ou ficaram felizes em) conhecer o ELO em Nuvem. O que está em jogo é o despertar dos professores cursistas para formas emergentes de (re)pensar e interpretar as práticas didático-pedagógicas que abarcam as tecnologias educacionais e TIC, e, especificamente, os REAs, no contexto de CALL da contemporaneidade.

Em outras palavras: o aspecto positivo que se extrai dos depoimentos dos professores é pensar que esta continuidade do uso do ELO em Nuvem pode significar, sucessivamente, (1) contato com as produções intelectuais de outros professores de língua, (2) redes

colaborativas de pesquisa, de (co)investigação e de (re)produção/(co)produção de atividades didáticas, além de (3) sugestões (diretas e indiretas) de exploração de recursos multimídias combinados à diferentes perspectivas teóricas e abordagens educacionais, etc. Em síntese, mais positivo do que prometer seguir usando o ELO em Nuvem em si, é prometer para si próprio, enquanto professor crítico de línguas, a abertura às epistemologias em rede e letramentos digitais que emergem continuamente no bojo das iniciativas REAs e demais ações para uma Educação Aberta.

Esta continuidade das conexões em rede e do trabalho colaborativo possivelmente iniciado nestes cursos com o ELO em Nuvem não se restringem ao próprio sistema de autoria. Tanto é que, mesmo se não for o ELO em Nuvem, mas alguma outra FAP (e.g. FONTANA e FIALHO, 2013) ou repositório de REAs (e.g. SANTOS, 2013) que embase a práxis constante dos professores de língua, o resultado por si só já é bastante positivo.

4.2.1. Concepções dos professores-cursistas sobre plágio

“Ser autor é assumir suas ideias no melhor e no pior”
(MORIN, 2011, p. 116)

Quando a presente pesquisa foi iniciada, a hipótese considerada no decorrer tanto das leituras teóricas quanto da observação-participante, no âmbito dos cursos ministrados, foi de que há lacunas de informações para os professores de línguas no que concerne à Lei 9.610 – conhecida vulgarmente como a lei do direito autoral – e à questão do plágio na academia. Nesse sentido, é possível interpretar que o trabalho com a (re)produção de REAs e a apropriação de um material produzido por terceiros pode ser cerceado pelo receio de uma postura, da parte dos professores, considerada criminosa ou antiética com relação a esses temas.

A Lei do Direito autoral, Lei nº 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998, é aquela que, conforme consta no seu Art. 1º, “regula os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos”. O Art. 5º desta mesma lei ainda aponta o entendimento de obra, fundamental para a discussão. Obra, conforme consta no inciso VIII, pode dar-se:

- a) em co-autoria - quando é criada em comum, por dois ou mais autores;
- b) anônima - quando não se indica o nome do autor, por sua vontade ou por ser desconhecido;
- c) pseudônima - quando o autor se oculta sob nome suposto;
- d) inédita - a que não haja sido objeto de publicação;
- e) póstuma - a que se publique após a morte do autor;
- f) originária - a criação primígena;

- g) derivada - a que, constituindo criação intelectual nova, resulta da transformação de obra originária;
- h) coletiva - a criada por iniciativa, organização e responsabilidade de uma pessoa física ou jurídica, que a publica sob seu nome ou marca e que é constituída pela participação de diferentes autores, cujas contribuições se fundem numa criação autônoma;
- i) audiovisual - a que resulta da fixação de imagens com ou sem som, que tenha a finalidade de criar, por meio de sua reprodução, a impressão de movimento, independentemente dos processos de sua captação, do suporte usado inicial ou posteriormente para fixá-lo, bem como dos meios utilizados para sua veiculação;

Todas elas preservadas perante a lei em termos de autoria. Ainda assim, admite-se que muitos ignoram tal Lei, sendo ela, hoje, mais conhecida pela questão do uso de *Copyright*. O *copyright* (em português pode-se grafar “direitos autorais”, ou se dar pelo uso do símbolo ©, já bastante popular nos meios midiáticos) foi originado no sistema *common law*, de origem anglo-saxônica para designar o que é permitido fazer com determinada obra. Nesse ponto, é importante destacar que o *copyright* não é exatamente o mesmo que direitos do autor, posto que o primeiro se destina aos direitos de quem quer se apropriar de uma obra, enquanto o segundo se destina aos direitos de quem a produziu.

No mesmo caminho das discussões referentes à Lei 9.610, o debate sobre “plágio” não é novo, e já foi alçado teoricamente por estudiosos como Michel Foucault, Pierre Lévy e Edgar Morin. Tal pauta tem sido levantada por órgãos institucionais na dimensão legal. É o caso da CAPES, que recomenda, com base em orientações do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que as instituições de ensino brasileiras adotem políticas de conscientização e informação sobre o respeito e a preservação da propriedade intelectual, adotando procedimentos específicos que visem coibir tal prática. Em 2011, a CAPES, em concomitância com a proposição da Comissão Nacional de Relações Institucionais e da Seccional da OAB/Ceará (nº 2010.19.07379-01), aprovada pelo referido Conselho em sessão plenária em 19 de outubro de 2010, divulgou nota³⁸ ressaltando que as TIC e o advento da internet proporcionam acesso irrestrito a inúmeros bancos de dados oficiais e particulares, e que algumas distorções advindas desta facilidade de acesso eletrônico têm gerado preocupações no que diz respeito à prática nociva de copiar e colar textos.

É notório, nesse sentido, que os supracitados debates estão atrelados a *cibercultura* e se propagam, sobretudo, em pautas referentes a recursos disponíveis na internet e materiais abertos (ou fechado e protegidos com todos os direitos reservados). Logo, mostra-se pertinente que estudiosos como Lima e Rodrigues (2014) e outros abordem o assunto em

³⁸Ver maiores informações em
<https://ufba.br/noticias/capes-divulga-orienta%C3%A7%C3%B5es-para-combate-ao-pl%C3%A1gio>.

paralelo com as questões de (co)autoria, (re)produção de materiais didáticos, repositórios online (abertos ou fechados) de recursos multimidiáticos e REAs.

A esse respeito, a recomendação de Santos (2011; 2013) é de que os direitos de propriedade intelectual de repositórios e projetos de REAs existentes sejam alinhados com licenças livres, para garantir a consistência dos direitos de uso, distribuição, e adaptação dos recursos educacionais neles disponíveis, evitando que as questões legais prejudiquem o trabalho docente ou intimidem o professor, fazendo-o reconsiderar ou evitar PEAs de coautoria e (re)produção de REAs. Enquanto isso não for assegurado, a realidade do professor de línguas continuará sendo aquela descrita por Lima e Rodriguez (2014), sobre as dificuldades atuais no ensino da língua com a inflexibilidade da Lei 9.610 do direito autoral. Tais autoras elucidam que as práticas abertas inerentes aos REAs (práticas de colaborações, remixagem, compartilhamento, personalização, tradução...) designam novas práticas, em maior consonância com o ambiente em rede. Contudo, essas práticas, ainda hoje, infringem na maioria das vezes os direitos de autoria.

A conclusão é categórica: a Lei 9.610 é, por assim dizer, ignorada. É uma lei em desuso, por pouco refletir os empregos contemporâneos que fazemos – professores e alunos – de recursos *online*. Em melhores palavras, enquanto a supracitada lei vigorar no Brasil, professores de língua e educadores como um todo estarão à margem de uma cultura “aprimorada”, cujas aulas continuarão a ser planejadas com obras e recursos sem a devida permissão do autor, ainda que tal prática seja um crime (LIMA e RODRIGUEZ, 2014, p.402).

A tentativa de solucionar este empecilho, no tocante ao ELO em Nuvem, foi o trabalho respaldado legalmente pelos selos CC, conforme já explicado. Por meio das entrevistas, constatou-se que os professores estão plenamente cientes de que o repositório de REAs do ELO em Nuvem foi criado para alocar e facilitar o acesso a – e vem sendo continuamente complementado desde então por – materiais licenciados. Isso facilita o trabalho do professor no sentido de deixá-lo tranquilo com relação às questões legais: a autoria é respeitada e o material não é fechado/proibido, bem como consta na licença CC BY-NC.

É necessário, contudo, fazer uma cisão entre (1) o respeito às licenças CC – no âmbito geral da Lei dos direitos autorais e do entendimento por parte dos usuários da Web do que pode ou não ser feito com tal material – e (2) as crenças sobre plágio. Se a primeira – a questão legal e o (des)cumprimento da Lei 9.610 – não é entendida pelos professores como um entrave ao trabalho colaborativo e em rede de coautoria e coprodução, talvez a segunda seja, pois uma questão não necessariamente precede a outra. E soma-se a isso o fato de que, como bem aponta a literatura da área (e.g. KROKOSCZ, 2015), o plágio ainda é um tema

rodeado por impressões subjetivas, sem que os limites éticos e legais estejam bem demarcados e delimitados como acontece com a Lei 9.610.

Assim, na entrevista semiestruturada foi questionado aos professores-cursistas participantes do estudo o que eles entendiam por plágio. As noções pessoais e crenças relativas a essa prática podem ser de grande importância para compreender se os professores não se apropriam e adaptam REAs de colegas docentes por receios pessoais e profissionais. A maioria das respostas apresentadas pelos professores combina com a de Carol (C1). Para ela, o caso de plágio se daria

[...] quando eu utilizo a “voz” de outra pessoa, e repasso ela como se fosse minha, como se eu fosse a autora daquela voz; seria uma apropriação. Além disso, eu não dou os devidos créditos a essa pessoa que é a verdadeira dona dessa “voz”.

Há dois pontos a serem considerados na resposta de Carol (C1). A primeira é referente à apropriação indevida – numa dimensão ética – de um algo pertencente ao outro. A segunda é referente à falta de créditos e ao desrespeito à autoria original. Ambas são solucionadas, em grande medida, pelo sistema ELO, não só por via do selo CC, mas também pela indicação do autor original e dos co-autores posteriores. Como pode ser observado na imagem a seguir (Imagem 8), no menu inferior do ELO em Nuvem, há um botão “Autor” que, quando selecionado, abre uma janela que apresenta a autoria original do material e, por conseguinte, a lista de professores que importaram o recurso e fizeram (ou não) as modificações que lhes pareciam pertinente.

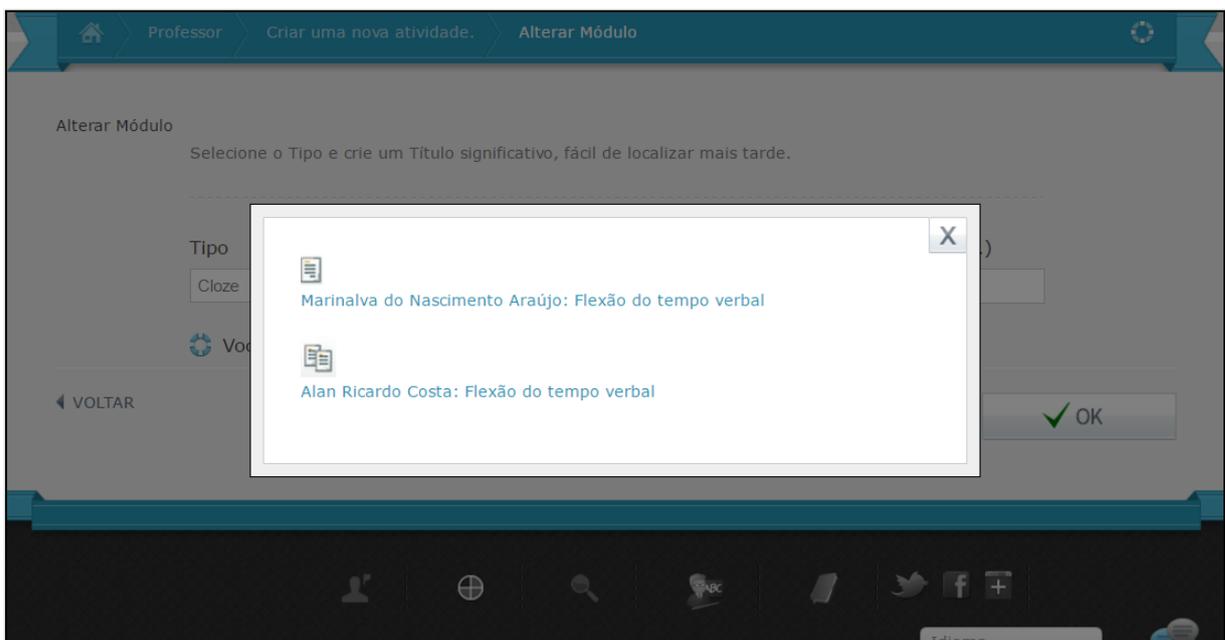


Imagem 8: Ferramenta de identificação de autoria dos REAs no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Desse modo, o SAA tenta romper com a visão tradicional referente ao plágio, uma vez que inverte os papéis, relativizando o encargo do professor quanto à preocupação com o estar sendo ou não antiético ou criminoso, deixando maior parte de tal atribuição por conta do software. Ainda assim, isso não significa que os professores, em suas crenças e concepções individuais, compreendam plágio da mesma forma, em função do contexto no qual se encontram. Afinal, as iniciativas que tentam legalizar as PEAs, a colaboração e a legalização da apropriação respeitando a autoria são comuns no contexto acadêmico. Como salienta Krokosz (2015):

Popularmente conhecido como apropriação indevida de obra ou conteúdo alheio, o plágio está relacionado diretamente ao cotidiano acadêmico caracterizado como prática desonesta, incompatível com o escopo universitário de criação e desenvolvimento do conhecimento. (KROKOSZ, 2015, p.2)

É justamente no âmbito universitário-acadêmico que se encontram os professores-cursistas. No espaço universitário, por meio de normas de periódicos acadêmicos para o aceite de artigos, eventos acadêmicos que normatizam regras para a atribuição de autoria de um trabalho, notas da CAPES e de outros órgãos e discussões sobre referências bibliográficas, os professores acabam deparando-se, cada vez mais frequentemente, com a pauta “plágio”, mas sem que isso signifique maiores elucubrações sobre o tema.

Soma-se ainda o fato de que a infâmia atrelada a quem comete plágio é impiedosa (KROKOSZ, 2015, p. 2). As instituições de ensino ao redor do mundo concordam que o plágio pode acontecer “de forma intencional, quando a fraude autoral é feita de forma deliberada, ou acidental, sem que haja a intenção deliberada do redator em apropriar-se indevidamente de um conteúdo alheio” (*idem, ibidem*). Há, todavia, pouca distinção no tratamento dispensado aos que comentem plágio, seja no caso intencional ou não, no sentido de que ambos podem implicar em problemas legais, recriação e punições de variadas ordens, o que justifica os receios e temores por parte dos professores.

A cursista Janete (C1) segue nesse mesmo viés, não só concordando com Carol (C1), mas também trazendo suas noções particulares de plágio, oriundas de campos do saber distintos e confirmando que o assunto é inerente não apenas ao debate sobre materiais didáticos:

Plágio, pra mim, é copiar o que não é seu. Um bom exemplo que tenho disso foi quando eu fiz um curso de design de móveis, e cada projeto que eu ia fazer eu tinha que antes ir em cartório fazer autenticação, porque qualquer pessoa poderia copiar meu trabalho. Quanto a material didático, plágio para mim seria copiar algo pronto e não mudar nada, como por exemplo você pegar um texto pronto e não fazer nenhuma alteração.

Também há no discurso de Carol (C1) a questão da não adaptação, da apropriação de um material com o qual o professor não despendeu seu tempo e sua contribuição intelectual. Legalmente, isso não consta na definição de plágio, que se restringe muito mais à sonegação da autoria do que à não reformulação do conteúdo. Rodolfo (C1) também tem essa concepção: “Por plágio, eu entendo uma determinada situação que a gente pega algo já pronto e não citamos o autor, quem realmente fez esse trabalho”.

A ideia de que é condenável o material didático não adaptado pode, por um lado, ser interpretado positivamente: afinal, o aconselhável é que cada material didático seja pensado em ciclos recursivos de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2008a) de grupos específicos de estudantes, com seus próprios objetivos educacionais. E isso também está presente em abordagens de língua ainda em voga, como o ensino comunicativo (CANALE e SWAIN, 1980), que coloca o aluno, seus objetivos e suas especificidades no centro do processo de aprendizagem, e não mais o professor. Este aparenta ser o pensamento subjacente ao depoimento de Mara (C1):

Assim como eu já havia dito antes, para mim [plágio] não é tirar ideias, e sim fazer na íntegra o que uma pessoa já fez. Embora copiar e colar trabalhos já prontos da internet não é algo que eu goste, nem um pouco, eu não vejo isso como um plágio na educação, eu vejo isso como uma troca de informações entre professores.

Por outro lado, a questão da adaptação também pode ser considerada negativa, pois passa uma ideia demasiado contraproducente do professor que, se não trabalhou, reservou seu tempo e dedicou-se intelectualmente àquele material, não parece ser merecedor de seu uso. O movimento REA também se concretiza na legítima tentativa de contribuir com o trabalho docente, em suas muitas dimensões, incluindo facilitação do trabalho e otimização do tempo de produção. Nesse viés, é possível que o professor encontre um material adequado a dois ou mais grupos semelhantes de estudantes, e que demande pouca ou nenhuma adaptação do material. É o caso da professora do ensino médio que, em uma mesma escola, atende três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, com grupos assemelhados em nível de adiantamento na língua, objetivo de aprendizagem, interesses e número de estudantes, por exemplo. Perde-se muito do potencial pragmático dos REAs interpretar que a professora necessariamente precise mexer no conteúdo do recurso somente para que isso não se caracterize como plágio.

Seja o plágio considerado intencional ou não, as punições legais atribuídas aos julgados como plagiadores não só vêm se tornando mais pesadas, como também mais frequentes. E isso é banal, uma vez que, de fato, o plágio é uma prática que deve ser

erradicada. Para tanto, reitera-se a necessidade de maior aprofundamento da discussão entre a classe docente, para que eles possam saber o que é considerado válido e aceitável na academia. Nesse mesmo caminho, é necessário pensar em alternativas para facilitar a compreensão do professor quanto à sua função na (re)produção de materiais didáticos. Nesse sentido, vale destacar o posicionamento de Angélica (C1):

Relacionado ao material didático, muitas coisas podem configurar plágio. Nessa questão, como, por exemplo, eu posso entrar em algum site, pegar toda uma atividade e coloco no meu material, como se fosse meu, eu estaria me apropriando de um material didático que não é meu, ou seja, um plágio. Um outro exemplo, pode ser um simples objeto de atividade que eu pego de um lugar e coloco no meu material sem disponibilizar a autoria. Porém, eu não acho que seja plágio usar um material que seja de um site de recursos de materiais abertos que eu tenho a liberdade de usar o material para minhas atividades, desde que sempre seja mencionada a autoria.

O posicionamento de Angélica (C1) apresenta a proposta de que uma parcela maior de responsabilidade deve recair mais sobre os órgãos públicos, coletivamente, que sobre os professores, individualmente. O papel dos projetos, repositórios e ações envolvendo os REAs e suas aberturas legais, nesse caso, seria o de não apenas abrir os materiais, mas facilitar o entendimento dos professores quanto às aberturas proporcionadas. Santos (2011; 2013) advoga em favor dos professores, nesse sentido, ao sinalizar a importância de uma reformulação dos repositórios e portais educacionais, bem como de qualquer material disponibilizado na Web.

Temos, hoje, um conjunto amplo de repositórios, como o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)³⁹ e inúmeros outros, que dispõem recursos educacionais na Web para professores e estudantes. Há entre esses projetos, todavia, discrepâncias no tipo de licença e na apresentação das informações do que pode ou não ser feito pelos visitantes que acessam os Websites. Uma vez mais, trazendo os OA para a discussão, é preciso encarar que temos, atualmente, mais repositórios e portais educacionais permeados de objetos que de REAs, pois falta a licença (SANTOS, 2013).

Uma das poucas exceções é, possivelmente, o Portal EduCapes⁴⁰, desenvolvido pela CAPES para ofertar à comunidade acadêmica REAs em temas e formatos variados, compreendendo desde a educação básica até a pós-graduação. Em seu acervo, o usuário encontra centenas de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, vídeo-aulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de

³⁹Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>.

⁴⁰Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/>>.

pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público.

Quando temos em nossas mãos REAs oriundos da Web, e especificamente de portais educacionais e repositórios virtuais que apresentem tanto a licença em jogo quanto a autoria do material – do todo e/ou das partes que o compõe – de certo modo, driblamos a configuração de plágio e deixamos de infringir a lei de direito autoral. Novamente, porque a situação inverte-se a tal modo que a responsabilidade deixa de ser do professor, que recorre a tais Websites, e passa a ser dos produtores e mantenedores de tais recursos, que se tornam (ou, ao menos, deveria ser assim) os responsáveis por se preocupar mais efetivamente com as ferramentas buscadas pelos docentes. No cenário brasileiro atual, este é o movimento que aparenta ser mais profícuo: quanto menos demanda e preocupação com aspectos formais, mais o professor pode ocupar-se de pensar o material didático para o ensino e para a aprendizagem de forma livre, inovadora e criativa. Enquanto essa realidade não se efetiva na prática, contudo, o professor segue sendo um profissional com práticas marginais.

Cabe ainda destacar que, nesse ponto da entrevista, os professores-cursistas não só se arriscaram a apresentar e explicar suas crenças particulares com relação ao plágio. Os participantes dos cursos também fizeram relações dessas crenças com a (re)produção de material para o ensino de línguas e, ainda, alternativas possíveis para evitar o plágio, como recorrer à Websites e repositórios que disponibilizem REAs licenciados e abertos e cuja autoria esteja sinalizada para a devida atribuição de créditos.

Nenhum dos professores titubeou ao contestar o que entendia por plágio, embora muitos tenham assumido que sua noção a respeito dessa prática poderia talvez estar equivocada. Os professores-cursistas já ouviram falar a respeito, admitiram, e sabem resumidamente do que se trata, mas assumem certa imprecisão e distanciamento de um conceito oficial.

De fato, alguns professores acrescentaram ao conceito de plágio a questão da não adaptação do material, o que não consta na acepção formal segundo a legislação. Ainda assim, todos os professores-cursistas, em contrapartida, salientaram adequadamente a questão da invisibilidade da autoria original, que é o elemento chave, em consonância com a lei, para a caracterização da apropriação do material como plágio. O núcleo da acepção de plágio, quer dizer, o respeito à autoria e a atribuição dela de forma ética, permeou o discurso de todos quando foi solicitada a explicação do que se entendia por plágio.

Além disso, nenhum dos professores ficou em dúvida com relação ao conceito de plágio tanto nos cursos propostos quanto na adaptação de materiais do ELO em Nuvem: todos

concordaram que o plágio não é uma prática que se concretize via sistema ELO, não só por a autoria original do material manter-se registrada e regularizada via licença CC: também porque o sistema tem fins colaborativos e se retroalimenta pela importação de uma atividade produzida por outro e reusada (com ou sem adaptações, com modificações em maior ou menor escala) por parte do professor interessado.

Como conclusão, os resultados indicam que a concepção de plágio – tanto na dimensão individual quanto na legislação vigente no Brasil – e a Lei 9.610 não são fatores que estejam impossibilitando os professores-cursistas de pensarem e articularem-se em rede. De tal modo, a questão parece implicar de forma mais aguda na dimensão pedagógica, conforme será melhor debatido na análise dos materiais didáticos importados, adaptados e reusados por parte dos professores-cursistas.

4.2.2. Concepções dos professores-cursistas sobre coprodução e coautoria

Além do conceito de “plágio”, também foi perguntado aos professores-cursistas o que cada um deles entendia por “coprodução” e “coautoria”. O segundo termo, talvez mais popular que o primeiro, costuma ser bastante empregado em chamadas abertas à publicação de periódicos acadêmicos e normas para submissão de trabalhos em congressos. “Coprodução”, em contrapartida, está bastante em voga na literatura sobre REAs, justamente por expressar a ideia de uma produção colaborativa entre os sujeitos.

Nota-se, nas variadas respostas, que os professores-cursistas, assim como foi com o conceito de “plágio”, possuem crenças particulares que os permitem se arriscar a tentar explicar o que entendem por “coprodução” e “coautoria”. É o caso de Mara (C2):

Bom, acredito que [coprodução] seja produzir em conjunto. Às vezes, quando a gente tem, é a coorientação: que tem um orientador principal, e tem um outro orientador que vai ajudar aquele orientador principal num mestrado, doutorado... Do mesmo jeito é a coprodução, eu penso, né? às vezes você tá desenvolvendo uma atividade, alguma questão, algum conteúdo e tem alguém aí pra contribuir e para enriquecer aquele material. Talvez você não seja o produtor principal pois aquela ideia ali já tá montada, mas quando você contribui e enriquece – não se apropriando da ideia do outro mas trazendo uma contribuição – eu entendo como coprodução, sim. [Coautoria] Eu acho que seria pensar junto um conteúdo, ou pensar junto uma atividade, ou pensar juntos um produto. Seria como produzir em partes iguais, né? No caso, seria autor tal qual a outra pessoa só que dois pensando ao mesmo tempo. Por exemplo, duas pessoas desenvolvendo uma receita culinária: “Ah, eu faço uma parte, que tal uma ideia, que tal outra, que tal isso, que tal aquilo...”. Os dois ao mesmo tempo. Duas ou mais pessoas.

Janete (C1), dentre os professores-cursistas, foi a que apresentou maiores dúvidas e, conseqüentemente, a concepção mais resumida:

Coprodução, confesso não saber o significado, Talvez seja “juntar algo”, é o que vem na minha cabeça num primeiro momento. Coautoria... também não sei muito bem o significado desse termo, pelo que entendo do significado de autor, que seria eu criar algo meu, criar meu material didático por exemplo. Mas coautor realmente não tenho certeza, talvez eu e uma outra pessoa criar algo junto.

Maria (C1), assim como Mara (C2), arriscou-se a tentar analisar a palavra:

Coprodução eu entendo como se você pegasse algo já pronto e agregasse algo a mais neste trabalho, eu faço uma adaptação de acordo com as minhas necessidades e que será útil aos meus alunos. Coautoria eu entendo de duas formas, uma seria eu mesma ser a dona da idéia, a autora legítima do trabalho e expor essa idéia no papel. Uma outra maneira como eu vejo a coautoria é quando se pega algo já pronto e fazer modificações, melhorias, adaptações nessa atividade, vejo isso de maneira muito semelhante a coprodução.

Como pode ser visto, os professores-cursistas não possuem cada conceito bem delimitado, embora isso nem seja necessário à risca. Isso porque, de certo modo, a questão contemplada pela coautoria e pela coprodução é basicamente a mesma, apenas com a perspectiva distinta: a coautoria enfoca nas pessoas agentes da (re)produção, enquanto coprodução enfoca na ação de (re)produção colaborativa propriamente dita. Nesse sentido, uma coprodução pode ter inúmeros autores e coautores, sejam estes (co)autores por contribuírem no momento da produção de dado material, seja por contribuírem na atualização ou no aprimoramento de outras versões deste material. A autoria não é negada ou anulada nos REAs e nos materiais da Web, é preciso frisar continuamente, mas o conceito de “autor” se expande quando pensamos em rede e nas possibilidades de inúmeras (re)produções e, conseqüentemente, coautorias. No ELO em Nuvem, quem se apropria de um material e o adapta passa a ser coautor dele, embora talvez o autor do material original não o saiba.

Fomentar a reflexão sobre as noções construídas de “coautor” e “coprodução” tinha como objetivo principal suscitar a reflexão sobre essa possibilidade de que outros professores se apropriassem dos materiais produzidos pelos professores-cursistas. Foi perguntado a cada um dos entrevistados a opinião deles sobre uma possível futura apropriação de algum material seu em próximas edições do curso de (re)produção de REAs com base no Elo em Nuvem. Em síntese, os professores-cursistas concordam que essa é a proposta subjacente ao SAA e ao movimento para uma Educação Aberta. É o que se nota pelo depoimento de Celina (C2), por exemplo:

Eu ia gostar bastante de saber que aquilo ali [REA produzido por ela] foi aproveitado por alguém, servir de base para outro trabalho... Eu não teria problema nenhum. Eu ia até gostar se fosse feito isso, porque realmente existe uma dificuldade, principalmente daquele professor que não tem muito contato com o digital. Fazer, criar de imediato... E quando ele [o outro professor] importa, vai servindo de base. Eu acho interessante essa questão de importar [módulos no ELO

em Nuvem] e inclusive eu levei ao meu orientador, e ele gostou bastante, pois vai servir com uma certa motivação. Ter uma coisa pronta para se guiar.

Mara (C2) parece concordar com Celina (C2) em vários aspectos:

Eu acho que tudo bem [algum professor se apropriar do REA produzido por ela]. Por que quando a gente tem uma plataforma que já tá avisado que é uma plataforma livre, que outras pessoas podem copiar, podem modificar o seu conteúdo, você já tá sabendo, sim. Se fosse para fins comerciais, eu não iria gostar. Mas sendo pra... Eu já sabendo para quê finalidade, o uso da plataforma, eu não me importaria. Eu ficaria inclusive bem feliz assim... “ah que bom, gostei, vou adaptar, vou mudar alguma coisa, vai servir pra mim”. Eu vejo pelo menos aquela atividade tá bem “rodada”. Eu fico olhando o número de acessos que a minha atividade tem. Eu acho bem bacana, eu gostei, sim. Eu não me importaria sobre a utilização.

Mais do que a produção de um REA para si próprio, ou da familiarização a um conceito teórico aprofundado de “coautoria” e “coprodução”, a superação do paradigma individualista da posse total de um REA por parte dos professores-cursistas é que estava em jogo nesta etapa da entrevista. Afinal, participar de um movimento para a Educação Aberta e pensar o ensino e a aprendizagem de línguas pautado em uma filosofia REA é algo que demanda a revisão de noções de posse e de trabalho individual, para a contribuição de um coletivo. A esse despeito, os professores-cursistas aparentaram compreender de forma profícua a proposta benéfica do “dar e receber”: contribuir futuramente com outros e, em troca, ter contribuições por meio das conexões em rede e das PEAs por meio do repositório de REAs do ELO. Mais do que isso, inclusive, talvez seja necessário pensar em uma relação de mutualismo em que todas as partes envolvidas se beneficiam a tal modo que são “mais” juntas do que seriam individualmente, como aquela ideia já comum nas Teorias da Complexidade de que o todo é maior que a soma das partes. Eis a finalidade maior da resignificação das ideias de autoria e produção: potencialização, conexão e expansão das práticas e das coproduções.

4.3. Interação e colaboração entre professores

Para Manuel Castells (2013, p.11), os seres humanos “criam significado interagindo em seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais”. A constituição dessas redes “é operada pelo ato da comunicação”, quer dizer, “o processo de compartilhar significado pela troca de informação” (*idem, ibidem*).

A passagem bíblica da Torre de Babel, no livro Gênesis, pode ilustrar de maneira profícua a importância da comunicação e da interação na colaboração entre pessoas. Ainda que com o objetivo religioso de abordar o papel do homem frente à grandiosidade de Deus, e criticar a arrogância dos que tentarem alcançar os céus por meio de sua construção arquitetônica, a Torre de Babel pode ser resignificada, aqui, para abordar a interação via rede

de comunicação e seu subjacente compartilhamento de significados. Afinal, segundo a metáfora bíblica, Deus mudou a língua dos homens, confundindo-os e impossibilitando que eles se comunicassem efetivamente. Quando falavam a mesma língua, por meio da comunicação, os homens podiam se organizar, trocar informações, dividir tarefas e trabalho, sendo possível construir algo (metaforicamente falando) que alcançasse os céus. A moral adaptada dessa passagem é a de que os professores, quando falando “uma mesma língua”, interagindo entre si, também poderiam construir, juntos, algo grandioso que os levasse ao céu, ao paraíso.

Enquanto pesquisador-participante, não posso negar certa surpresa com a pouca interação entre os professores-cursistas. Por interação, recorro ao conceito de Primo (1999), tão caro ao campo dos estudos de comunicação mediada por computador e, mais recentemente, de comunicação em rede (PRIMO, 2016): interação como relacionamento entre os interagentes (os participantes da interação). Segundo o autor, dentre os excessos de referências à interação, no contexto da *cibercultura*, vale investir no entendimento de interação como a “ação entre” os participantes do encontro (inter + ação) (PRIMO, 1999). Nesse viés, a interação contempla vários aspectos; pode ser avaliada em níveis quantitativos e/ou qualitativos, sobre categorias múltiplas de análise.

A interação não se deu, ao longo do curso, da forma como era esperada, principalmente, por mim, talvez um pouco mais ingênuo, ou um pouco mais eufórico que o outro professor-mediador do curso, professor Leffa⁴¹. Estimava-se que todos os professores-cursistas comentariam as produções de materiais dos colegas, teceriam críticas, fariam comentários, compartilhariam notícias, trocariam materiais, relatariam experiências com os usos de determinados recursos didáticos em episódios de sua vida profissional, etc. Grande parte disso, contudo, não se concretizou na prática. As hipóteses levantadas e os dados discutidos sobre a (não) interação são divididos, a seguir, em referência a cada um dos cursos, por motivos de que em cada um deles o fenômeno apresentou razões e características próprias.

4.3.1. Interação no Curso 1

A expectativa inicial de aproveitamento do Curso 1 no quesito interação, em grande medida, foi fortalecida pela ideia de que a EaD – modalidade na qual o curso se deu – não é

⁴¹O prof. Leffa, ao longo de sua vida acadêmica, já ministrou vários cursos com base no sistema ELO, em sua versão anterior, off-line, e atual, online. Eu, em contrapartida, trabalhei somente com o ELO em Nuvem, e, antes dos cursos discutidos nesta pesquisa, apenas em casos de pequenas oficinas e minicursos.

apenas distinta do ensino presencial em seu funcionamento executivo, mas também pedagógico, o qual se sustenta muito na interação. A EaD online se ampara e se expande no âmbito educacional por estar pautada na interação, não apenas na dimensão pragmática (uso de fóruns para o envio de trabalhos, por exemplo), mas epistemológica: a construção do saber se dá nas interações em rede. Sobre tal ponto, Okada (2003, p.6) lembra que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e tecnologias educacionais configuram “novos espaços de aprendizagem interativos e heterárquicos”, que rompem com o paradigma diretivo/linear para o interativo/construtivo. Isso faz com que a EaD, por se constituir sobre tais tecnologias, represente um passo a frente rumo à formação continuada, à construção coletiva de conhecimentos e às redes colaborativas de aprendizagem. Assim, no Curso 1, pela construção de um programa voltado a um público familiarizado e, no caso de alguns participantes, atuantes na EaD, supúnhamos que a interação estaria assegurada *per se*.

Se pensarmos na distinção entre interação e interatividade, sendo a primeira aquela que se dá na relação humano-humano, e a segunda a que se dá na relação humano-máquina (WAGNER, 1994), é possível interpretar que tivemos mais interatividade. Por falta de uma terminologia mais adequada para expressar esses conceitos, Wagner (1994) propõe o termo “interação” para as trocas entre sujeitos, enquanto que “interatividade” serve para designar a troca entre sujeitos e objetos, sem mencionar as trocas entre um objeto e outro. Por motivos múltiplos – os quais podem ser resumidos como: (1) design amigável do ELO em Nuvem na opinião dos usuários, (2) familiaridade deles com as TIC e tecnologias educacionais, (3) realização das tarefas propostas, etc. – tivemos mais interatividade que interação.

A interação que emergiu na elaboração das atividades não chegou a ser significativa, não atingiu a profundidade de compartilhamento de informações e significações esperada dos interagentes, professores-cursistas. O que ocorreu foi uma interação mais superficial, com pouca transação e elaboração coletiva de conhecimento, restringindo-se quase que exclusivamente às normas das convenções sociais, muitas vezes caracterizada por comentários como: “É verdade, colega, concordo” ou “Tens razão, colega, é isso aí. Abraços”.

Professores que já atuaram em EaD talvez reconheçam este tipo de “interação” (ênfase nas aspas) mais esvaziada de construções de saberes. Pode ser recorrente em alguns contextos de EaD comentários simplórios, da parte dos alunos, que, por vezes, comentam em chats abertos apenas para serem formalmente avaliados, e ganhar uma nota. Mesmo discussões polêmicas, propostas por professores-formadores ou professores-tutores para dar autonomia e espaço para a criatividade do estudante, muitas vezes, correm o risco de se tornarem discussões rasas. A imprevisibilidade é uma característica dos espaços de debate.

Há, nestes comentários mais rasos, um deslocamento da potencialidade dos fóruns, na dimensão técnica, e da interação, na dimensão educacional. O que deveria ter a potencialidade para a construção colaborativa do conhecimento acaba servindo apenas a uma construção individual do saber, confirmada ou negada por outro participante (algum colega de curso) sem grandes debates.

Perde-se, assim, o potencial da interação nas iniciativas com REAs, que deixa de ocupar o espaço central no que tange ao trabalho em rede, em consonância com a premissa básica exposta por Mallmann e Jacques (2013): do ponto de vista epistemológico da mediação em rede, quanto mais conexão, mais comunicação e, conseqüentemente, mais conhecimento. Logo, é válido pensar que as lacunas de interação trazem implicações para os REAs e as (re)produções de recursos abertos no sentido de desperdiçar potencialidades em efeito cascata. Primeiramente, desperdiça o potencial colaborativo e, conseqüentemente, empobrece as relações de construção coletiva, avaliação dos materiais e das experiências de implementação desses materiais. Desperdiçar esse potencial de ferramentas essencialmente coletivas usadas de forma individual significa, em contrapartida, menos comunicação e, em conseqüência, menos conhecimento (MALLMANN e JACQUES, 2013).

Dos 12 professores-cursistas, 7 chegaram até o final do curso, e 6 destes participaram das entrevistas. A partir do depoimento desses 6 sujeitos de pesquisa são tecidas as considerações sobre: (1) a importância da análise conjunta dos REAs (re)produzidos; (2) a influência do ambiente virtual na interação do grupo; (3) a interação em grupo e em rede; e (4) a interação como elemento facilitador da coautoria.

4.3.1.1. A importância da análise conjunta dos REAs (re)produzidos

Sobre tal questão, é necessário considerar os comentários, avaliações, críticas e demais formas de interação entre os sujeitos participantes. A premissa básica é a seguinte: a interação e a reflexão conjunta contribui no aprimoramento do(s) REA(s) (re)produzido(s) pelos colegas de curso.

É necessário destacar, antes, os papéis em jogo. Segundo um pensamento clássico e cartesiano de um curso, temos, minimamente, dois grandes papéis: o de professor e o de aluno. Um ensina, o outro aprende, segundo perspectivas teóricas não muito em concordância com as perspectivas das Teorias do Pensamento Complexo (MORIN, 2011), que entendem que não necessariamente ensino está atrelado à aprendizagem, e vice-versa, em uma relação de causa/conseqüência.

Em um curso pensado em congruência com os debates contemporâneos sobre REAs, esses papéis não podem ser mantidos de forma tradicional. Essa é a razão pela qual o curso, conforme já explicitado antes, é entendido como organizado colaborativamente por vários professores, de professores para professores, onde todos ensinam e aprendem, ou se educam mutuamente, conforme diria Paulo Freire (1996). Porém, em vários momentos, os papéis clássicos (e fechados em si, sem câmbio de postura) de docente e discente vieram à tona.

Seria muito positivo se os professores-cursistas comentassem as produções e as atividades (teorias subjacentes, abordagem escolhida, objetivo, público-alvo pensado, etc.) dos colegas, mas isso aconteceu pouco ao longo do curso. Possivelmente, os professores-cursistas se entenderam apenas como alunos, e esperaram o parecer dos professores-mediadores, os “professores” na visão tradicional.

Conseqüentemente, a constatação maior é a de que foram realizados poucos comentários construtivos quanto ao trabalho alheio. Na maioria das ocasiões, o professor-cursista fazia a sua tarefa semanal de forma individual, e não contava com a atividade do colega inclusive para enriquecer a sua própria prática. Nesses casos, percebe-se a aparente opinião dos cursistas de que o parecer e o *feedback* dos professores-mediadores é que importa, e não o do coletivo, do grupo como um todo.

Um fenômeno que corrobora a interpretação de que papéis bem delimitados, fixos e não cambiáveis permearam a maior parte do andamento do curso, por parte dos professores-cursistas, é a separação do grupo como um todo em dois subgrupos: (1) o subgrupo dos cursistas recém-egressos do curso de Letras EaD, e (2) o subgrupo dos cursistas professores-formadores ou professores-tutores do referido curso de Ensino Superior. Do total, três cursistas atuavam diretamente na EaD, uma como professora-formadora e duas como professoras-tutoras. Os demais professores-cursistas eram alunos egressos da EaD (UAB/UFSM).

Outros professores-cursistas, como Rodolfo (C1) e Maria (C1), exercem o cargo de professor, mas na modalidade presencial, que possui uma dinâmica diferenciada da EaD. Não está sendo defendido aqui que o ensino presencial pode se permitir não ter interações ou ser executado em uma lógica bastante bancária e sem espaço para o diálogo, negligenciando a construção sócio-interacionista do saber. Defende-se outra ideia: saber interagir ou estimular a interação no ensino presencial não necessariamente significa conseguir o mesmo na EaD.

É possível afirmar que – qualitativa e quantitativamente – três dos professores-cursistas se destacaram com relação à interação: justamente os professores da EaD, muito possivelmente em função de seu cargo profissional. Estes notaram a importância da interação

na construção do conhecimento, e eram aqueles professores-cursistas que mais tentavam enriquecer o debate com algumas experiências prévias, inquietações profissionais e dúvidas com relação ao desenvolvimento da atividade ou escolha do tema. Um exemplo de tentativa de estabelecer diálogo e interação por meio da publicação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, forma como foi chamado o trabalho da última semana de capacitação) de Angélica (C1), é apresentado a seguir (Imagem 9):



Imagem 9: Publicação do TCC de uma das professoras-cursistas.

Fonte: do autor. Disponível em: <www.facebook.com>.

As tarefas semanais de produção de REAs demandavam elucidações dos autores, segundo as orientações explicitadas. Nos arquivos (tarefas) no quais eram explicadas as atividades, solicitava-se que os cursistas, juntamente à publicação do REA produzido, explicassem seu objetivo e apresentassem outras informações pertinentes, como talvez o contexto educacional ao qual o objeto fosse destinado (EaD, cursinho particular de línguas, curso preparatório para o Vestibular, EJA, entre outras opções). Muitos dos participantes ignoravam esta solicitação e não apresentavam tais informações, apenas cumprindo a formalidade de compartilhar o material didático de sua autoria, sem detalhes específicos, como pode ser vislumbrado nos exemplos de comentários a seguir:

-Rodolfo: Boa noite! Segue meu tcc

-Janete: Buenas, pessoal! Minha atividade...

-Maria: Segue minha atividade, já fiz ela em sala e o resultado foi sempre positivo.

A diferença maior, portanto, estava na postura dos três profissionais atuantes na EaD – os que mais comentavam as atividades dos colegas e que pareciam sempre tentar promover a interação – para a postura dos demais – que participavam apenas eventualmente. Em períodos maiores de silêncio, incluindo dos professores-mediadores, os recém egressos chegavam a demonstrar alguma participação, porém sempre em menor escala. Isso foi verificado em duas situações, na 3ª e na 4ª semana do curso, quando propositalmente os professores-mediadores não comentaram algumas postagens de professores-cursistas, tentando induzir a contribuição dos recém egressos para a discussão que deveria ocorrer independente de mediação. O resultado foi, novamente, interação com pouca expressividade e sem grande aprofundamento no diálogo e na reflexão.

Quando questionados sobre sua participação no curso, durante as entrevistas, os recém egressos do curso de Letras EaD (UAB/UFMS) admitiram ter interagido pouco. Alguns dos motivos apresentados foram os mesmos apontados por Vetromille-Castro (2007): em sua tese de doutorado, que versou sobre a interação em cursos online de formação de professores de inglês em ambientes telemáticos (também com base no ELO, mas em sua versão anterior). Os motivos são: (1) assincronia e (2) distância.

(1) Assincronia da participação. Isto é, dificuldade em estabelecer interação em tempo real. Cada participante, ao longo da semana, destinava em sua agenda um tempo específico para a produção dos REAs, que nem sempre coincidia com o tempo destinado pelos colegas.

Alguns professores-cursistas publicavam suas tarefas sempre em dias específicos, como foi o case de Angélica (C1), que admitiu destinar tempo para trabalhar com o ELO em Nuvens especificamente nas quintas e sextas-feiras. Cada professor-cursista, em seu planejamento semanal, destinava as 5 horas (em média) para trabalhar com o ELO nos dias e turnos em que isso era possível, o que causa a assincronia.

Não era exigida a interação síncrona, em tempo real da parte dos sujeitos do curso. Ela nem é totalmente recomendada quando se trata de avaliar a atividade produzida pelo colega, se considerarmos que isso demanda tempo e atenção. Comentar de forma síncrona uma atividade de um companheiro, em termos de complexidade da atividade produzida, significaria evidenciar que a avaliação se deu de forma rápida, com uma breve passada de olhos por sobre o(s) REA(s), resultando em uma análise dinâmica, mas, talvez, superficial, sem atenção aos detalhes.

A exceção para o fenômeno da assincronia, ao longo das quatro primeiras semanas do curso, se deu com relação ao turno noturno da sexta-feira, prazo final para a publicação da tarefa. Geralmente era nesse turno que grande parte dos cursistas publicava seu material, o

que pode indicar que – às vezes – o material didático online era (re)produzido no último dia. Nesses casos, contudo, a exceção não ia ao encontro do objetivo da interação, no sentido de que alguns cursistas interpretavam aquele prazo como algo equivalente ao encerramento do debate. Em outras palavras: não houve, ao longo do curso, comentários e avaliações de colegas debatendo as atividades publicadas na sexta-feira à noite. Depois de sábado, quando era publicada uma nova tarefa semanal, a discussão sobre as atividades publicadas na sexta-feira (na noite anterior) eram dadas por encerradas.

Isso possivelmente representa o fenômeno de “encerramento” de um ciclo para o começo de outro: aparentemente, os cursistas entendiam que sexta-feira significava o fim do prazo para o trabalho com aquela atividade A, enquanto que o sábado representava o início do prazo para o trabalho com uma atividade B. Essa visão é equivocada, tanto no viés da produção cíclica de materiais didáticos para o ensino de línguas (LEFFA, 2008a), quanto na visão dos REAs em sua essência. Em ambos os casos, podemos interpretar materiais didáticos como nunca acabados, sempre em constante potência de transformação. Talvez seja necessário, então, forçar mais o traço em edições futuras do curso no que tange ao trabalho longitudinal com REAs, inclusive porque se admite que, dependendo da complexidade da atividade ao qual o professor se propõe, uma semana pode ser um tempo curto para o trabalho.

Ainda assim, a questão não parece permear tanto o reuso e a reformulação contínua de dado material, posto que muitos dos professores-cursistas comentaram, em suas entrevistas, que estavam cientes da possibilidade de voltar várias vezes aos seus próprios materiais e adaptá-los. A questão parece estar mais direcionada, realmente, a uma opção pela não interação, ou seja, ao não adaptar os materiais considerando opiniões, críticas, sugestões e questionamentos dos colegas de curso.

(2) Distância. Podemos pensar, no caso do ELO em Nuvem, mais em uma distância afetiva que física. Esta última é relativizada e ressignificada quando se trata de um sistema como o ELO, que possibilita “a presença na ausência”⁴². A distância afetiva, por sua vez, se caracteriza pelo desconhecimento do outro, pela possível ausência de informações prévias para sustentar a interação, etc. Conhecer os colegas de grupo é fundamental para a interação, segundo Maças (2007), em sua análise da aprendizagem em grupo no contexto de ambientes virtuais. Nas palavras da autora:

⁴²Expressão comumente empregada pelo professor Wilson Leffa.

Também é fato dizer que quanto mais os participantes do ambiente virtual se conhecem mais sentem confiança para expor suas dificuldades e dizer de suas necessidades, mais a unidade de valores, princípios e procedimentos pode ser estabelecida, com maior probabilidade de assegurar o alcance dos objetivos e metas de trabalho esperados, com a qualidade requerida. (MAÇÃS, 2007, p.4, 5)

Isso havia sido considerado no momento do planejamento do primeiro curso, e é a razão para que um grupo específico tenha sido selecionado. No microcosmo do curso de Letras - Espanhol EaD (UAB/UFSM), foram selecionados como cursistas os professores formadores e tutores, bem como os alunos recém egressos, sendo interpretado que, assim, eles minimamente se conheceriam, o que facilitaria as condições iniciais da interação. Isso não se confirmou. Após as entrevistas, nas quais foi feito o questionamento “você conhecia seus colegas de curso?”, constatou-se que, geralmente, o conhecimento dos colegas estava centralizado nos professores-formadores e tutores. Estes tinham certo conhecimento dos colegas. Ainda assim, entre as professoras-tutoras, esse conhecimento do outro valia apenas no caso de Cibele (C1), a tutora mais antiga, pois a tutora Carol (C1), mais nova no curso de EaD, não conhecia seus colegas.

A distância entre os sujeitos e suas experiências de vida se tentou compensar na primeira tarefa do curso, sobre o módulo hipertexto. Nessa primeira tarefa, foi solicitado aos participantes que criassem um hipertexto sobre suas próprias pessoas, com informações como: formação acadêmica, cidade em que vive, família, etc. Aparentemente, funcionou. A primeira semana contou com um número mais significativo de informações, ainda que não muito profundas. Comentários banais, como com relação à cidade de cada participante, seu trabalho atual e música favorita, foram registrados. A avaliação desta primeira atividade, portanto, é positiva, uma vez que ela dá um sentido para a produção de um módulo de hipertexto e, ainda, busca aproximar os sujeitos participantes e suscitar neles interação. O desafio, nesse viés, parece ser o de dar continuidade a este tipo de estímulo nas tarefas das semanas seguintes do curso.

O segundo subgrupo, aquele constituído pelos professores-tutores e professores-formadores do curso EaD (UAB/UFSM), apresentou outros elementos à discussão sobre a interação não efetivada. Exemplo disso é o depoimento de uma das professoras-cursistas:

Acredito que a interação entre nós alunos⁴³ poderia melhorar bastante. Já a interação entre professores e alunos, foi muito satisfatória, não deixou nem um pouco a desejar. Mas acredito, também, que a falta de interação entre nós alunos, não seja um problema que vocês professores possam resolver, e sim nós mesmos, porque em muitos momentos os professores perguntavam nossa opinião sobre os assuntos,

⁴³Ênfase neste trecho do depoimento, que evidencia os papéis de “alunos” e “professores” já apontados.

incentivavam a ter debates, mas esses debates não aconteciam por conta dessa falta de interação com do grupo.

Da análise contrastiva entre os dois subgrupos, com o embasamento desse último depoimento, é possível notar haver distinção entre (1) a importância da interação no processo formativo, e (2) de como se pode interpretar a falta dessa interação. A importância da interação, para o subgrupo de egressos recém-formados, não parece estar evidente, ou trazida a um nível de consciência, enquanto que para o subgrupo de professores-tutores e professores-formadores ela é inegável. Prova disso é o fato de que os membros deste último subgrupo trouxeram para a entrevista a questão da interação antes mesmo de terem sido questionados sobre ela, enquanto os membros do subgrupo de professores-cursistas recém-formados comentaram sobre ela apenas quando questionados, e com respostas curtas e vagas.

No que tange aos modos de interpretar a falta de interação, é importante ressaltar: parece que os professores-formadores e tutores da EaD interpretam a interação de forma mais complexa, inclusive de forma bastante relacionada às Teorias da Complexidade (LEFFA, 2009), não só no sentido de que a interação precisa de estímulo ou condições iniciais para emergir, mas também que sua própria emergência é de natureza dinâmica e imprevisível. O subgrupo de professores-cursistas recém egressos do curso de Letras EaD (UAB/UFSM), por outro lado, parece ver a interação em um sentido mais pragmático e fatalista. A interação não ocorreu em função de aspectos pontuais, como a questão do pouco tempo para se dedicar ao curso e a assincronia dos participantes, e não há muito a ser feito sobre isso, segundo parece estar nas entrelinhas dos depoimentos.

O encaminhamento para corrigir esta “falha” no Curso 1, portanto, foi o de maior estímulo ao debate. Com base na leitura de Vetromille-Castro (2007), houve um maior cuidado no estímulo à interação e ao debate no Curso 2.

4.3.1.2. A influência do ambiente virtual na interação do grupo

Há dois aspectos dignos de nota no que diz respeito ao Facebook como ambiente virtual por meio do qual a formação dos professores para o trabalho com REAs se deu. O primeiro, referente ainda à importância de uma análise conjunta e colaborativa dos REAs (re)produzidos, concerne ao Facebook como ferramenta de averiguação das interações. Tal site de rede social nos permite ver e acompanhar este tipo de interação através de ferramentas de registro de visualização, além de botões de expressão de opiniões (“curti”, “amei”, e assim por diante). Ao longo do curso foi possível notar que havia pouca visualização das atividades dos colegas, e em alguns casos menos ainda “curtidas”. Este fenômeno não se deu em

momentos específicos do curso, mas se estendeu ao longo de todo ele, praticamente na mesma medida na comparação entre as semanas, salvo o caso das últimas semanas, com números um pouco menos expressivos em função das evasões de cursistas.

O segundo ponto diz respeito à concepção do Facebook e seu papel na aprendizagem de estudantes, de modo geral, e dos professores-cursistas, no caso específico. Em pesquisas recentes, o grupo “Internet e ensino de E/LE” vem interpretando que o site de rede social pode ser entendido como um sistema relativamente aberto (especificamente em termos de suporte, publicação, disponibilização e compartilhamento de REAs) e um Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA)⁴⁴ (FIALHO, 2015; FIALHO *et al.*, *no prelo*). Ainda que com variados conceitos, com base em Silva (2012), é possível sintetizar que um APA é ambiente (ou sistema) que possibilita ao estudante controlar sua própria aprendizagem. Também é digno de nota o fato que a elaboração de um APA implica em práticas inovadoras na construção do conhecimento. “As pessoas passam a aprender a aprender e a ter uma mudança de atitude no sentido de compartilhar e não somente de receber o conhecimento” (SILVA, 2012, p.122).

O site de rede social e, mais notoriamente, o recurso “grupo no Facebook”, entrou em questão na pesquisa ao ser constatada uma preferência dos professores-cursistas para tirar dúvidas e comentar o curso não de forma aberta, na *timeline* do grupo, mas via chat. Ressalva-se, nesse sentido, que este fenômeno confirmou-se não por razões técnicas do Facebook enquanto ferramenta. Constatou-se que as razões por trás destas escolhas de canal de comunicação se devem às crenças subjetivas e escolhas pessoais dos professores-cursistas.

A não utilização da *timeline* do grupo do Facebook deu-se, em partes, em função de uma postura dos professores-cursistas permitida por um dos professores-mediadores. Para o andamento do curso, foi dada a oportunidade de os participantes do curso interagirem *inbox*, via chat do Facebook. Nas primeiras tarefas, sem talvez consciência das implicações, foi comentado por um dos professores-mediadores que dúvidas poderiam ser feitas no grupo ou por mensagens. Essa conduta não pode ser considerada a causa exclusiva da falta de interação entre os professores-cursistas, tendo em vista que sua realização foi estimulada preferencialmente na *timeline* do grupo, e não por meio de chats particulares. Porém, por outro lado, ainda que não considerada a causa exclusiva, ela contribuiu para a não interação nesse sentido.

Todos os professores-cursistas, em algum momento ao longo das 8 semanas de curso, interagiram via chat com um dose professores-mediadores. Isso, no tocante a um grupo

⁴⁴Geralmente a literatura da área trata de PLE, um anacrônico de *Personal Learning Environment* (e.g. SILVA, 2012).

aberto, é preocupante, porque as interações que eles tinham na direção aluno-professor, de forma privada, fechada, os colegas não conseguiam acessar. Essa é uma prática que confronta o que o movimento de uso de REAs defende: o acesso aberto à informação e ao conhecimento, ainda mais se levado em conta que a dúvida de um participante pode ser (e na maioria das vezes é) a mesma dos demais colegas.

As considerações precedentes levam a um aspecto importante da análise dos dados, na qual se confirma, por um lado, um papel bem demarcado de “professor” e de “aluno”. Por outro lado, se confirma a ideia de que, mesmo aqueles que assumiram um papel mais de “professor”, transitavam para o papel de “aluno”, quando em relação dialógica com os professores-mediadores.

Muitos dos sujeitos participantes, ao longo das entrevistas, admitiram que, de fato, “a dúvida do colega poderia ser a minha também”. Ainda assim, eles sanavam dúvidas *inbox* com um dos professores-mediadores, como se tal canal fosse o túnel subterrâneo do grupo aberto, na qual ao invés de agir às claras, agiam às escondidas. A justificativa para tal postura pode ser encontrada no depoimento de Carol (C1): “Eu ficava extremamente constrangida de ter que perguntar [coisas] [...]. Parecia que eu era ‘a louca’ que sozinha não conseguia fazer isso [a tarefa da semana]. Todo mundo fazendo super bem [a atividade] e a louca aqui não estava. Aí me batia essas crises de paranoia, de ‘não vou perguntar’”. É um depoimento importante no sentido de evidenciar que, possivelmente, se não fosse ofertado a ela a possibilidade de interagir via chat, talvez ela optasse por não interagir.

Em seu comentário, Carol (C1) expressa que entendia que – enquanto participante de um curso que tinha material de apoio, que tinha tutoriais para explicar o que fazer, e que tinha professores-mediadores – não podia ser permitido perguntar aos colegas. Ela interpretou que, se o tutorial explicando a atividade a ser realizada estava ali, disponível, e todos os colegas cursistas estavam conseguindo realizá-la, ela tinha que conseguir também apenas com o tutorial. É a representação tradicional da educação individual, com nuances da típica competitividade do modelo fordista, que coloca aqueles que conseguem cumprir as tarefas contra os que não conseguem, e vice-versa: basicamente tudo ao qual a construção colaborativa do saber, tão presente no movimento Educação Aberta/REA, se opõe ferrenhamente.

Outra professora-cursista, que, atualmente, também trabalha na EaD, tocou na questão da interação por contra própria no momento da entrevista: “essa parte da interação ficou bem restrita, né? Na maior parte [do tempo] eram sempre os mesmos que tentavam levar uma dúvida, uma questão para debate”. Dentre todas as postagens do grupo do Facebook, apenas

uma não foi iniciada por mim, professor-mediador e pesquisador, mas por uma colega, que tentou mobilizar um pequeno debate teórico, com base em um artigo disponibilizado, por ela, no grupo. O debate acabou não fluindo e, portanto, a percepção da participante é adequada. Contudo, chama a atenção que essa mesma colega comenta o seguinte sobre a sua não participação: “Eu tinha um pouco de receio de expor a minha dúvida direto no grupo. Tinha dúvida. Não tinha entendido. Por isso que eu te chamava. Depois vocês publicaram algo como ‘olha, vamos colocar a dúvida aqui no grupo’. Era mais proveitoso, pois a minha dúvida podia ser a do colega”.

É, portanto, a exposição de duas visões antagônicas sobre a participação e a interação com o grupo, que só fazem sentido quando interpretadas na visão dual da professora-cursista, que ora se vê mais como professora (que compreende o papel da interação) e ora mais como aluna (que não compreende da mesma forma o fenômeno). Mas é válido, contudo, notar o amadurecimento da participante e sua abertura à autocrítica. Ao perceber as tentativas de estímulo ao debate, ela repensou sua conduta e adequou-se melhor à proposta do curso. Esse é um ponto que faz parte da filosofia do curso, que é justamente de formação continuada de professores e com a finalidade de (re)significar práticas educacionais, partindo, por exemplo, da lógica individual para a lógica coletiva, da presença “na” rede para a presença “em” rede, e assim por diante. Se todos os professores-cursistas, não só deste curso em específico, mas também dos demais, repensarem suas práticas e, especificamente, sua predisposição ao diálogo e ao compartilhamento do saber com o outro, grande parte do objetivo do curso terá sido alcançado.

4.3.1.3. A interação em grupo e em rede

Entre os atores da rede (os interagentes da ação) as interações se concretizaram em uma direção: professor-cursista/professor-mediador. A preocupação maior foi com relação a não interação na direção professor-cursista/professor-cursista.

É preciso separar a interação obtida no curso de capacitação da interação almejada. Se necessário representar em uma imagem a dinâmica da maioria das relações, a Imagem 10 seria basicamente a que melhor representaria as relações em questão.

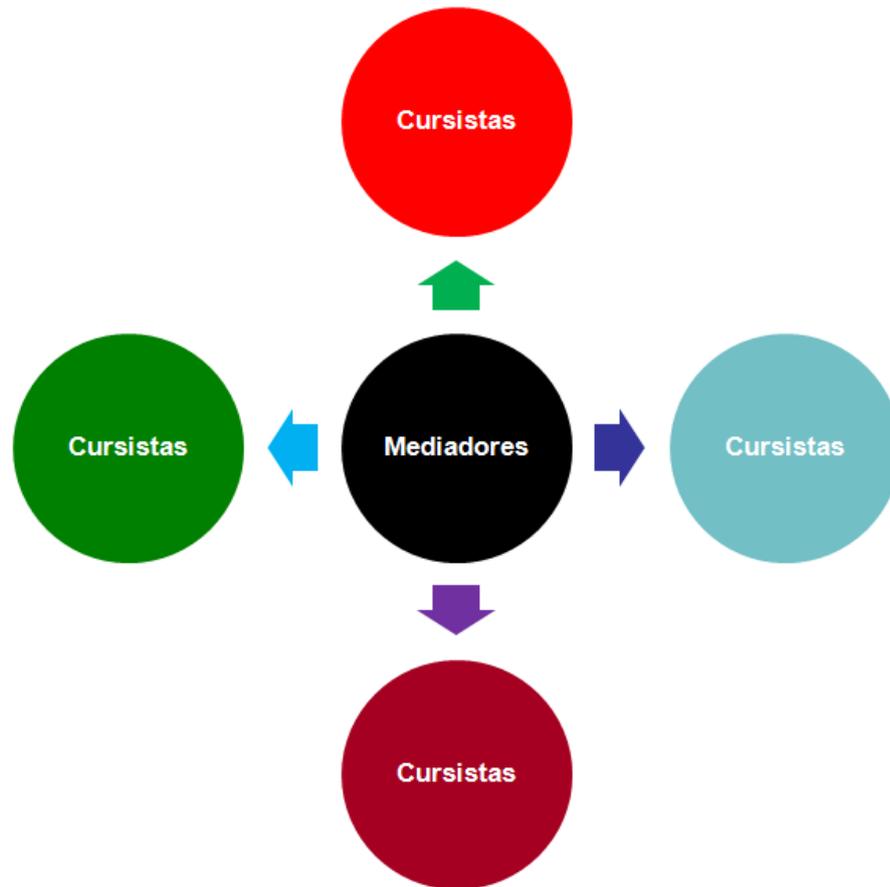


Imagem 10: Esquema representativo das interações no Curso 1.

Fonte: do autor.

Sem ter tal intenção, os professores-mediadores assumiram a posição tradicional de “professor”, o que traz novamente a questão dos papéis em jogo. A ideia inicial era a de que os papéis clássicos de “professor” e “aluno” fossem maleáveis, cambiáveis, complexos, no sentido de mudarem a todo o momento, concretizando que todos fossem professores de todos.

Todavia, não foi constatado um momento em que os participantes assumissem o papel de professores em comparação aos professores-mediadores, embora isso talvez tenha acontecido, em casos muito específicos, entre os próprios cursistas. O ideal seria que os professores-mediadores não estivessem no centro, e as interações acontecessem entre todos os interagentes (ou atores em rede) presentes, ao longo de todo o curso, conforme apresentado na imagem a seguir (Imagem 11):

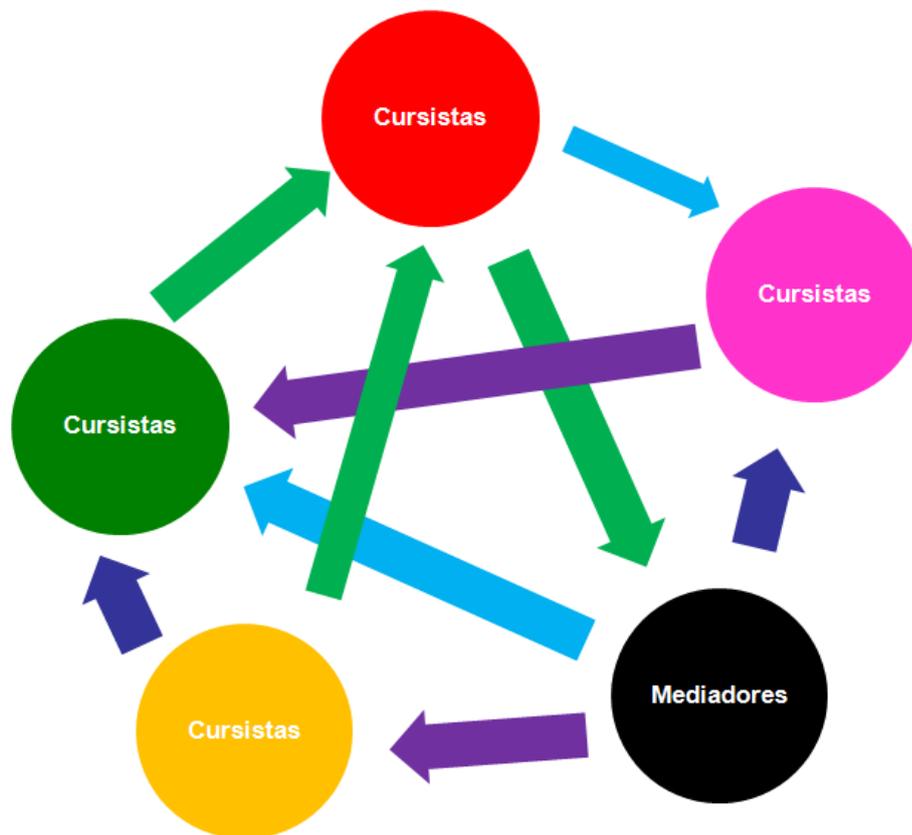


Imagem 11: Esquema representativo das interações almejadas no Curso 1.
Fonte: do autor.

Vale resgatar, a modo de ilustração, as noções de Deleuze e Guattari (1995) de rizoma e fractal. Segundo os autores, o rizoma não tem início nem fim. Nele, as conexões são muito mais complexas, no sentido de que se interligam umas às outras, e tudo com o todo. Para os autores, qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, e deve sê-lo. Nesse aspecto, o rizoma é muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1995). O aspecto mais destacável no rizoma, para esta reflexão, portanto, é ele não contar com este núcleo bem desenvolvido, consolidado e centralizador.

Tendo em vista que estrutura rizomática, diferentemente do fractal, não possui um tronco que catalisa tudo, não podemos empregá-la para representar a interação no curso, pois esta contou com uma catalização: professor-mediadores constituíram o tronco, infelizmente. Diferente do rizoma, o fractal conta com um centro/núcleo (um tronco). É uma estrutura ordenada, com lógica, basicamente cartesiana. O fractal começa e termina, e o percurso deste início rumo ao fim é bem demarcado. Daí que a Imagem 10 está bem mais assemelhada ao fractal, e a Imagem 11 mais próxima ao rizoma, e podem ser comparadas com as respectivas formas, a seguir (Imagem 12).

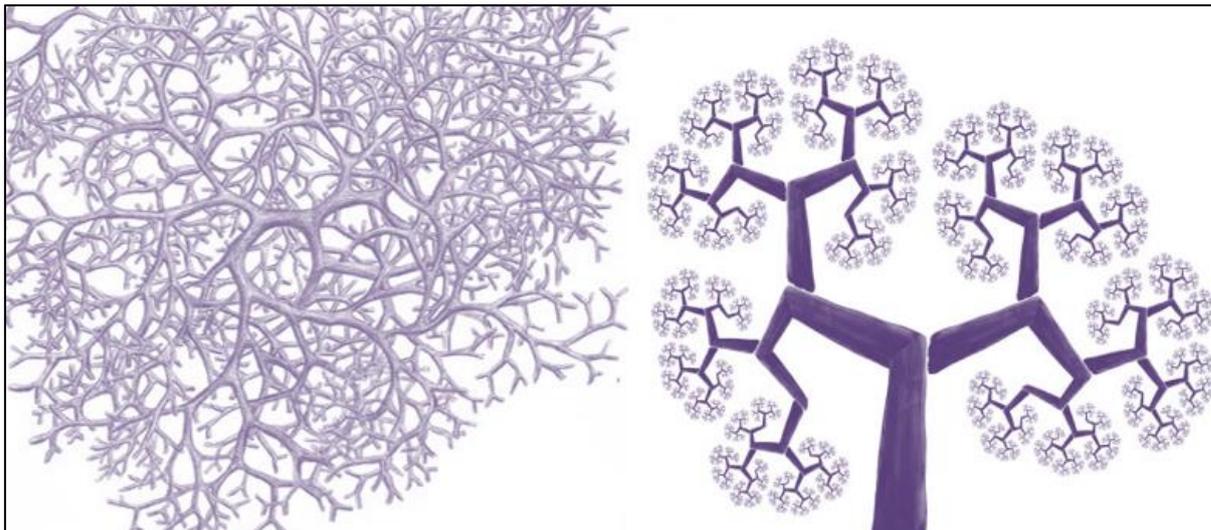


Imagem 12: Estrutura rizomática, à esquerda, e estrutura fractal, à direita.

Fonte: do autor. Adaptado de <<https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>> e <<https://aidobonsai.com/2011/10/18/fractais-e-o-bonsai/>>

4.3.2. Interação no Curso 2

Constatada a não concretização da interação almejada no Curso 1, certos reajustes foram considerados no Curso 2. A tentativa mais explícita de não tratar de questões *inbox*, via chat do Facebook, foi uma destas medidas. Outra medida adotada para aproveitar a parte presencial do Curso 2 foi o de formação de grupos (duplas ou trios) de diálogo entre os professores-cursistas, para pensar colaborativamente e debater cada módulo a ser produzido no ELO em Nuvem.

Houve maior interação entre os atores da rede no Curso 2. Ainda assim, tal interação não se mostrou tão superior ao primeiro curso em termos qualitativos, apenas quantitativos. Contudo, as razões para a não interação no segundo curso são diferentes das do primeiro: a diferença das línguas (o curso contou com professores de línguas de várias áreas), por exemplo, dificultou que professores de português sem o conhecimento básico de inglês pudessem debater o material dos professores que trabalharam em tal língua, a modo de ilustração.

Outra razão foi a participação de professores que não trabalham com ensino e/ou aprendizagem de línguas, mas de outras áreas do saber, como Arquivologia, Matemática e Religião. Isso resultou, de certo modo, em uma dificuldade de diálogo sobre abordagens pedagógicas, teorias linguísticas, exploração das atividades, etc. Em suma, é possível levantar a hipótese de que, se no primeiro curso – mais homogêneo e com um público mais integrado – tivesse sido estimulada a interação como no segundo curso, o resultado possivelmente seria mais positivo.

A conclusão, portanto, é de que em um curso pautado na perspectiva dos REAs, a interação é um elemento fundamental, e pode representar o suporte do trabalho colaborativo e da construção coletiva do saber. Nesse viés, duas coisas são fundamentais: em primeiro lugar, a interação precisa ser estimulada por meio de condições iniciais. Em segundo, ela não pode ser centralizada. Qualquer um desses aspectos, quando negligenciados, pode repercutir negativamente no processo de aprendizagem ao qual o curso se propõe.

Retomando o mito da Torre de Babel, na qual os homens podem construir estruturas infinitas, que os levem aos céus, quando conversam entre si, vale destacar: quando não estão interagindo entre si, os professores de línguas (re)produtores de REAs podem estar desperdiçando a oportunidade de, colaborativamente e em rede, (re)produzir construções maiores, mais gloriosas e aprender mais com o outro.

4.4. Análise dos materiais (re)produzidos

Ao longo do curso de (re)produção de REAs, os professores-cursistas cumpriram de forma adequada as propostas no que diz respeito: (a) ao desenvolvimento de materiais que sirvam, de algum modo, ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas, (b) ao uso de recursos de escrita, áudio, som, imagem e demais tecnologias e mídias incorporadas, hoje, pelo computador e pela internet, (c) à exploração de potencialidades básicas de cada módulo do ELO em Nuvem, como Cloze, Eclipse, Quiz e Jogo da Memória.

Não há muito que acrescentar quanto a este aspecto. Cabe, talvez, elogiar a criatividade com a qual algumas propostas foram arquitetadas, bastante inovadoras em termos estéticos e de usos de materiais reais. Houve, em tais atividades, um respeito aos gêneros textuais e virtuais utilizados como base, tanto em forma como em conteúdo. É o caso da atividade exibida a seguir, que simulou o *design* de um website real a partir do uso de captura de telas (*print screens*):



Imagem 13: Exemplo de módulo produzido no Curso 2.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Vale destacar que muitos dos professores-cursistas optaram por, nos módulos e atividades desenvolvidos, fazer uso de referências e fontes. Foram explicitadas não só as referências bibliográficas e fontes dos materiais empregados, conforme é o exemplo da imagem a seguir (Imagem 14), mas também as referências aos autores originais de partes de atividades, ou módulos importados, que foram usados pelos professores-cursistas.



Imagem 14: Outro exemplo de módulo produzido no Curso 2.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Isso é importante por demonstrar um exercício reflexivo da parte dos professores-cursistas de participar do movimento REA/Educação Aberta, sem ignorar a autoria, que não pode ser esquecida ou desrespeitada. Nesse viés, ainda que o SAA registre e disponibilize a autoria original de recursos importados de outros professores, mostra-se fundamental investir

massivamente na cultura da referenciação dentro da própria atividade, sendo bastante simples e fácil o acréscimo de pequenas notas como “Módulo adaptado de Pessoa X [nome do autor da atividade]”.

A cultura “REA”, que encabeça o movimento para uma Educação Aberta e é permeada de uma filosofia de coautoria e coprodução, dentre inúmeras PEAs, se faz também com práticas que não devem passar despercebidas, como o ato de referenciar. Mencionar fonte, autor, acrescentar hiperlinks que redirecionem aos *websites* originais, etc., são práticas que deveriam ser comuns ao desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de língua como um todo, mas que são ainda mais imprescindíveis dentro de um movimento para a popularização dos REAs.

Para além desses aspectos, contudo, interessa salientar dois fenômenos que são inerentes designadamente às PEAs de coautoria: o primeiro concernente à opção deliberada dos cursistas de criar (ao invés de importar) módulos, na maioria dos casos; o segundo, referente às dificuldades encontradas pelos professores-cursistas na adaptação de atividades de colegas.

Sobre a distinção entre “importar” ou “criar” módulo, é necessário elucidar que o ELO em Nuvem, enquanto SAA, possibilita que o professor-autor escolha um ou outro: “importar” um módulo significa buscar algo já produzido por outro professor, enquanto que “criar” um módulo equivale a iniciar o trabalho. No caso do Curso 1, poucos professores-cursistas optaram por importar módulos, mesmo que essa potencialidade do ELO em Nuvem tenha sido apresentada já na terceira semana do curso. O uso da ferramenta de importação de modo deu-se, de fato, na sétima semana, mas porque a tarefa solicitava que REAs produzidos por outros professores fossem obrigatoriamente importados e adaptados para algum determinado contexto educacional à escolha do professor-cursista.

Apenas Angélica (C1), professora-formadora do curso de Letras – Espanhol (UAB/UFMS), importou um módulo de um colega de curso: Rodolfo (C1). Nesse quesito, Angélica (C1) foi uma exceção entre os professores-cursistas, tendo em vista que seus colegas sentiram evidentes dificuldades com relação à tarefa proposta, como mostra a mensagem enviada por Claudia (C1), em particular, no chat do Facebook (Imagem 15):

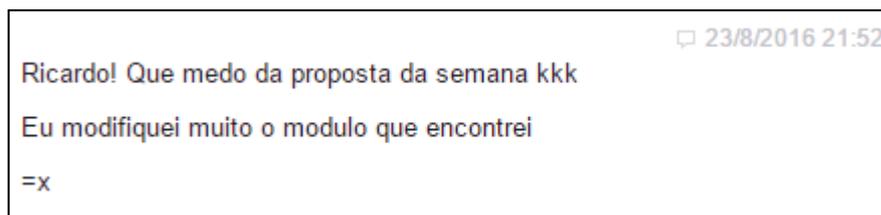


Imagem 15: Mensagem de uma professora-cursista sobre a tarefa da semana 7.

Fonte: do autor. Disponível em: <www.facebook.com>.

Na conversa que segue, tentei explicar à professora-cursista que não é um problema a modificação de um material original, e que a adaptação deve dar-se na medida em que o professor achar necessário. O ELO em Nuvem é um sistema que permite e facilita este tipo de trabalho para o docente, delegando a ele as deliberações de quanto e como modificar e adaptar algum material didático para algum contexto educacional.

A conclusão dessa conversa com Claudia (C1) foi a de que, com o tempo, os usuários do ELO em Nuvem acabam descobrindo que a autonomia docente é fundamental. Afinal, em alguns módulos, é melhor começar o trabalho, ao invés de importar, em função de que as demandas de adaptação talvez sejam mais trabalhosas e difíceis do que a produção de uma atividade “do zero”. Em outros contextos, o oposto é uma alternativa melhor: vale mais – seja por questão de tempo, seja por mostrar-se desnecessário fazer grandes modificações, seja por outras razões – investir na importação e adaptação dos módulos. É possível que, nesses casos, a importação seja a melhor opção, por facilitar e otimizar a atuação do educador. Cada situação é única, e depende do julgamento crítico e da experiência de cada professor.

No caso do Curso 2, o fenômeno não foi diferente: dois dos professores-cursistas optaram por, ao invés de seguir a proposta da tarefa da semana 7, adaptar seus próprios módulos. Isso significa dizer que, nessa tarefa em específico, alguns professores-cursistas importaram módulos seus, produzidos em semanas anteriores, e fizeram pequenas modificações, para contextos educacionais diferentes.

Temos, portanto, três situações distintas. A primeira, contempla o caso de Angélica (C1), minoria no tocante à adaptação de recursos produzidos por colegas de curso. A segunda, diz respeito à Claudia (C1), que admitiu ter dificuldade em avaliar e adaptar materiais de outros professores. O terceiro caso contempla aqueles cursistas que preferiram ser seus próprios coautores, isto é, adaptar seus próprios módulos para fins de revisão e reuso do REA.

As três situações podem sinalizar a presença de mais uma barreira com relação à Educação Aberta e aos REAs: a barreira pedagógica de cada material. Não é necessário repetir as inúmeras barreiras que o movimento para uma Educação Aberta tenta romper, mas

talvez seja necessário enfatizar com maior atenção a barreira pedagógica, ainda não localizada e abordada de forma mais detalhada na literatura da área. Entende-se por barreira pedagógica todo e qualquer aspecto de natureza didático-pedagógica que pode não ser identificada, ou compreendida, por algum outro professor ao deparar-se com um recurso educacional que não é originalmente seu.

No processo de produção de um material didático para o ensino de línguas (LEFFA, 2008a), sabemos que é preciso considerar inúmeros aspectos pedagógicos, tais quais: abordagem que embase a proposta, objetivos (gerais e específicos) da aprendizagem, nível de adiantamento da língua (básico, intermediário, avançado), teoria de aprendizagem subjacente, ordenamento do material, adequação do tema abordado às necessidades do aluno, habilidades comunicativas trabalhadas (escrita, leitura, compreensão e produção oral), critérios de avaliação, *feedback* fornecido ao aluno, etc. Cada um desses aspectos pode vir a ser uma barreira pedagógica no trabalho com os REAs. A não compreensão de um ou mais desses aspectos pode comprometer o processo de colaboração e coautoria como um todo.

Passemos a exemplificar a importância de cada um dos referidos aspectos com base na análise mais aprofundada de um deles: a perspectiva teórica subjacente ao REA. Quanto a tal aspecto, mostra-se fundamental fazer um adendo com relação à postura adotada no caso dos REAs, oposta àquela adotada no caso dos Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL) (VETROMILLE-CASTRO *et al.*, 2012; 2013).

Resumidamente, um OA diverge de um OAL no que tange à neutralidade teórica. “A neutralidade teórica pode ser entendida como a noção de que o uso dos OAs não precisa estar necessariamente atrelado a uma determinada teoria de aprendizagem” (COSTA, 2014). Embora alguns estudiosos possam argumentar que a neutralidade é positiva, em função de expandir as possibilidades de usos dos OAs, em função de estes poderem ser aplicados com qualquer teoria, tal visão é rebatida por autores como Wiley (2000) e Vetromille-Castro *et al.* (2012; 2013), que questionam o propósito de um objeto sem aprendizagem propriamente dita. Isso, no contexto de CALL, soaria como “andar para trás” (VETROMILLE-CASTRO *et al.* (2012).

É nesse sentido que foi proposta a concepção de OAL, que diverge assumidamente do OA por seu embasamento teórico para a aprendizagem de línguas: o ensino comunicativo de línguas, ou *Communicative Language Teaching* (VETROMILLE-CASTRO *et al.*, 2012, 2013). Por vezes considerado “método comunicativo”, ou, ainda, “abordagem comunicativa”, o ensino comunicativo é entendido como uma vertente de interesses em estudos da língua a

partir da perspectiva da comunicação, sendo uma tentativa de desvio da consideração mais limitada (e popular) do entendimento de língua como apenas gramática (COSTA, 2014).

Aparentemente ainda não há uma filiação teórica atrelada aos REAs, e nem a previsão de uma concepção de um Recurso Educacional Aberto de Línguas (REAL). É possível interpretar que essa proposta talvez não seja pertinente ao movimento REA, hoje, posto que, dentre as muitas aberturas, a abertura da abordagem e da teoria de aprendizagem de línguas é necessária. A tese defendida aqui é a de que um REA deve ser aberto e flexível às adaptações por parte dos educadores, para fins de afeiçoar-se com diferentes possibilidades de abordagens e enfoques de ensino de línguas.

Contudo, isso não significa defender a neutralidade ou anulação das teorias subjacentes aos REAs, de modo a restringir a proposta a uma ou outra abordagem de ensino de línguas. Vivemos a Era do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994): demo-nos conta do quão perigoso é adotar religiosamente um método ou uma abordagem única como ideal para todo e qualquer contexto de ensino e de aprendizagem de línguas. O Pós-Método, destarte, é caracterizado enquanto o estado de necessidade da ressignificação da relação teoria/prática da parte daqueles que adotam um determinado método (e.g. KUMARAVADIVELU, 1994).

O Pós-Método, com base em Kumaravadivelu (1994), cumpre ressaltar, não advoga em favor de um ecletismo, da parte do professor, no que diz respeito aos métodos. Pelo contrário, critica-o, pois o professor não pode se resumir a um profissional limitado, assistemático, acrítico e sem compreender princípios norteadores básicos do seu fazer docente (SILVA, 2004). Não podemos conceber um professor que se vale de técnicas específicas sem conhecê-las fortemente apenas porque elas cabem naquele determinado contexto educacional. No Pós-Método há, em contrapartida, uma mudança da postura do professor e do trabalho com determinada abordagem: ela deve não somente ser ecológica, orgânica, mas também fazer contraponto a um ecletismo *per se* e pautar-se em um ecletismo crítico, esclarecido, consciente (SILVA, 2014). No Pós-Método, o professor não está isento de saber o que fazer e com quais justificativas no que concerne às escolhas teórico-metodológicas.

Nesse sentido, o Pós-Método dialoga bastante com o que se espera dos REAs para o ensino e a aprendizagem de línguas: o REA não deve estar atrelado a um ou outro método, ou abordagem, de maneira aleatória, descuidada ou inconsiderada. Espera-se que o professor por trás do REA esteja suficientemente consciente das suas escolhas para adaptações, coproduções, reusos e PEAs em geral.

Logo, um REA não é teoricamente neutro, seja por ele estar direta ou indiretamente atrelado a alguma teoria de aprendizagem (embora talvez seu autor original não tenha um nível elevado de consciência sobre isso), seja porque ele pode ser adaptado para adequar-se a uma proposta de abordagem, como a abordagem comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980). Entende-se que REAs estruturalistas e bastante gramaticais podem ser adaptados ou passar a compor uma atividade na perspectiva do ensino comunicativo, por exemplo. Um REA comunicativo não deixa de poder ser compreendido como um OAL em seu conceito⁴⁵.

Uma vez mais, pensar a docência e a formação continuada de professores se mostra fundamental (SANTOS *et al.*, 2012). Afinal, parece ser necessário que uma ação de formação de docentes para o trabalho com REAs, por meio do ELO em Nuvem e/ou outras ferramentas, deva considerar isso. Talvez, atrelado ao domínio da ferramenta, o domínio pedagógico das atividades deva ser mais explorado, para que o professor possa reconhecer, em cada módulo ou atividade completa, a perspectiva pedagógica, sua e de seus colegas professores, no seu e nos demais materiais. É possível elaborar um módulo de Quiz bastante estruturalista, com uma lacuna a ser preenchida com a conjugação adequada de determinado verbo, bem como um bastante comunicativo, em que o estudante tenha de compreender, em uma tirinha, um determinado evento comunicativo e registrá-lo devidamente no texto que segue na atividade, por exemplo. Os recursos do ELO podem ou não ser associados a embasamentos teóricos diversos, dependendo da intencionalidade e filiação teórica de seus autores.

Corroborar essa ideia o depoimento de Celina (C2) sobre a opção de (não) adaptar materiais de colegas de curso. Quando indagada sobre visualizar as atividades publicadas pelos colegas no grupo do Facebook, ela respondeu:

Eu vi a do colega [...]. Eu achei as atividades dele... Por exemplo, como ele foi um dos primeiros a entregar logo [publicar a atividade no grupo do Facebook], eu vi que ele pegou logo as coisas, né? Como eu sou de língua portuguesa e ele [não]... Senti mais a questão do conteúdo. Ele não é da área. Ele é de outra área. Ele faz mestrado em Ciência da Religião. Então, assim, eu olhei tanto a questão da proximidade da atividade... Como é [que] o conteúdo pode ser de língua portuguesa? Algumas obras foram na área de literatura, tinha gente de inglês também... [Essas eu] não, olhei não. [A atividade do colega] eu cheguei a fazer, para ver como era.

Para Celina (C2), algumas atividades – principalmente aquelas de língua portuguesa – ainda estão bastante “antiquadas”. Tais atividades não fazem jus, na opinião da professora-cursista, ao ensino crítico contemporâneo da língua, em um viés reflexivo, social,

⁴⁵Por sua vez, um OAL também pode ser entendido como um REA, desde que as questões de abertura e licença sejam devidamente consideradas.

interacionista e político. Daí sua impressão de que os materiais dispostos no repositório do ELO em Nuvem ainda estão um pouco antiquados.

Quando questionada a respeito do trabalho com os módulos e atividades do ELO em Nuvem ser fomentado pautando também objetivos específicos de contextos de aprendizagem (como o desenvolvimento de uma atividade X para o trabalho com a leitura instrumental de E/LE para fins acadêmicos, por exemplo), ela concorda:

Veja só: a partir do momento... Eu acho que vi isso... deveria ser [o viés pedagógico] um parâmetro. Ver a questão pedagógica, não apenas a questão conteudista, por mais que vocês falassem nos comentários do grupo da questão da atratividade, a questão que o professor Leffa colocava muito: “Atrativa não sei o quê”. E faz parte do pedagógico também. Mas a questão das abordagens mais atuais. Tem umas abordagens muito tradicionais, o que é justamente pela pessoa não ser da área. Então, eu vi mais ou menos isso, que faltou um critério para essas atividades em relação às abordagens atuais, em relação às atividades. Porque quando a pessoa for importar, ela vai ver aquela coisa tão tradicional, e como ela já vai estar insegura, por fazer uma coisa pela primeira vez, aí ela praticamente tenta se guiar por aquela dali e por aquela abordagem também que é tradicional.

Parece significativo destacar esta diferença atual do repositório de REAs do ELO em Nuvem para o repositório de objetos do ELO *Old Desktop Version*: os materiais do ELO atual são alocados no repositório sem nenhum tipo de controle. Anteriormente, o repositório do ELO era composto de atividades selecionadas e subidas à nuvem por parte do prof. Leffa, a partir de seus grupos de pesquisa, orientandos e ex-orientandos e demais professores que participavam do curso DELO e outros. As atividades selecionadas eram exemplos de atividades críticas, bem desenvolvidas, que empregavam de forma adequada as potencialidades das TIC e tecnologias educacionais para o ensino e a aprendizagem de língua, além de explorar, no aluno, letramentos variados e leituras críticas, da língua e do mundo. Eram, por assim dizer, atividades modelos, exemplo de recursos para o ensino e a aprendizagem de línguas. Atualmente, enquanto repositório aberto, não há nenhum critério de seleção: cada usuário pode subir no ELO em Nuvem a atividade que quiser, até mesmo aquela não concluída, em branco, não revisada, com problemas de escrita, etc.

A formação do professor de línguas, por meio de um curso com o ELO, portanto, deve considerar até mesmo o incentivo à análise crítica do material a ser buscado, selecionado e adaptado, considerando inclusive o grau de adaptação e as razões das modificações do REA. Por meio desse exercício reflexivo, pode-se contribuir para a quebra de uma barreira pedagógica que se apresente no que diz respeito às PEAs de coautoria.

Voltando ao caso de Angélica (C1), que optou por adaptar o REA de Rodolfo (C1), vale explicar: a própria professora-cursista, ao responder a questão sobre conhecer ou

interagir com seus colegas de curso, explicou que conhecia Rodolfo (C1) da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, na qual ela foi professora, e ele, aluno. Nesse sentido, é notório que a formação de Rodolfo, enquanto professor, está diretamente relacionado ao trabalho de Angélica, e esta, por sua vez, possivelmente compreende, de forma mais aguçada, o viés teórico e metodológico com o qual Rodolfo trabalha, por tê-lo acompanhado ao longo de sua experiência de planejamento, implementação e avaliação de aulas, preparação de material didático e até mesmo confecção de um relatório de estágio. Há, nesse sentido, um diálogo mais fluido entre Angélica e Rodolfo, em termos de compreensão das escolhas teóricas e metodológicas para ancorar determinada atividade ou REA.

É esse tipo de aproximação pedagógica que parece ser necessária para as PEAs e a adaptação dos REAs: não uma homogeneidade de filiações teóricas e abordagens do ensino de línguas, mas uma aproximação crítica à compreensão das escolhas do outro professor. É, uma vez mais, o caso do mito da Torre de Babel: professores falando uma mesma língua no que diz respeito não a uma única abordagem de ensino, mas várias delas. A comunicação, nesse sentido pedagógico, precisa ser profícua, fluída e abrangente.

Dessa forma, espera-se que os casos dos professores-cursistas que admitiram ter dificuldades na compreensão do material de um colega docente sejam cada vez mais raros. Espera-se, também, que o potencial pedagógico de cada REA possa ser melhor e mais profundamente explorado e/ou adaptado nos pontos certos, para que a abordagem possa ser alterada ou otimizada em cada situação educacional. O encaminhamento é o de que seja rompida a barreira pedagógica, uma barreira a mais dentre aquelas que o movimento para uma Educação Aberta tenta desfazer. Essa barreira, conforme é entendido nessa pesquisa, não é rompida na escolha consensual da adoção de uma ou outra abordagem ou perspectiva teórica de ensino de línguas. A proposta é a de que tal barreira seja rompida na perspectiva do Pós-Método: apostando na autonomia e na reflexão crítica de cada professor. Para tanto, a formação continuada de professores de línguas demanda um papel central no debate.

4.5. Críticas e encaminhamentos para melhorias

Orientações de duas naturezas podem ser listadas a partir das experiências com os dois cursos propostos e mediados: aquelas de ordem mais pragmática, técnica, executiva, que em comum possuem a finalidade de aprimorar a ferramenta ELO em Nuvem a partir de demandas específicas; e aquelas que interessam de forma mais acentuada à pesquisa, os encaminhamentos de ordem mais reflexiva, referentes à experiência como um todo, com

maior destaque às concepções, epistemologias e posturas didático-pedagógicas adotadas (ou construídas) pelos cursistas frente às ações do curso de formação continuada.

Não se podem desprezar os encaminhamentos de ordem técnica em face às demais, considerando que estes desdobramentos, oriundos de pesquisas como Fontana e Fialho (2012), bem como de Costa (2014), aperfeiçoam continuamente a FAP, e aproximam-na dos professores e estudantes e suas realidades profissionais e acadêmicas. Sem o constante refinamento do ELO em Nuvem, mesmo nas mais ínfimas demandas, o projeto como um todo se perderia, pois isso poderia resultar na defasagem do SAA. Por essa razão, são apontadas algumas sugestões de melhoria do ELO em Nuvem, a título de apreciação e reflexão por parte da equipe de pesquisa:

- Acréscimo de um alfabeto fonético, para facilitação da (re)produção de REAs que abordem os campos de estudo da fonética, da fonologia e áreas afins. Atualmente, atividades que demandam o alfabeto fonético vêm sendo desenvolvidos de forma criativa por parte dos professores que, ou fazem uso apenas daqueles fonemas que constam nos teclados comuns de computadores ou notebooks, ou copiam e colam imagens (retiradas da Web) com os fonemas desejados. A ausência de um alfabeto fonético dificulta tal campo de trabalho com a língua, sendo essa uma demanda já notada em depoimentos de professores-cursistas do Curso 2, que indagaram sobre. Tal demanda também já foi percebida na análise de recursos sobre fonética e fonologia localizados no repositório de atividades do ELO em Nuvem.

- Acréscimo de alfabeto grego e outros. Um dos professores-cursistas, participante apenas da primeira etapa (parte presencial) do Curso 2, comentou sobre a importância de possibilitar que línguas com alfabetos diferentes das línguas modernas sejam consideradas. Um SAA precisa levar em conta o maior número possível de alternativas de trabalho para os seus usuários, não só pelas mesmas razões da necessidade de um alfabeto fonético, mas também pela ideologia de democratização linguística por trás do movimento para uma Educação Aberta. Em outras palavras, conforme já discutido em linhas anteriores, a Educação Aberta não pode compactuar com barreiras linguísticas, que limitem o movimento a um núcleo específico de línguas e/ou países comumente privilegiados. Com um número considerável de alternativas ofertadas, é contemplado democraticamente um maior número de professores e estudantes dispostos a participar do movimento REA/Educação Aberta.

- Botão de impressão de páginas. Com a implementação de um botão de impressão de páginas online geradas em formatos como Word, Docx, PDF ou outros (à escolha do usuário), para facilitar a situação de professores que necessitem trabalhar com material impresso, as possibilidades de uso do ELO aumentam. Neste formato, evidentemente, grande

parte das potencialidades digitais e multimidiáticas do SAA em Nuvem se perderia: uso de vídeos, hiperlinks, animações, etc. Ainda assim, determinados módulos, como Quiz, Cloze, Composer e até mesmo Hipertexto, mesmo que reduzidas por um trabalho impresso e off-line, poderiam ser empregados por professores em casos onde o sinal de internet ou o trabalho online não seja possível. A realidade de algumas escolas no país ainda é a de falta de acesso à internet, e nesses casos o trabalho off-line pode se mostrar uma alternativa viável, embora talvez não a mais adequada.

- Produção de tutoriais em vídeo. Disponibilizados dentro do próprio sistema ELO, tutoriais em vídeo poderiam contribuir com um maior entendimento das propostas e de como executar determinados comandos na FAP. A professora-cursista Janete (C1) foi quem primeiro comentou sobre essa possibilidade. E, posteriormente, outros colegas reforçaram a sugestão em suas respectivas entrevistas. Nesse mesmo sentido, Mara (C2) indicou a possível criação de um canal no Youtube para vídeos e materiais referentes ao ELO em Nuvem:

Ah, eu colocaria um tutorial no Youtube. Eu vou ser bem sincera eu não procurei nenhum tutorial no Youtube, mas eu vou precisar de um tutorial mais à frente, pois como eu vou usar com aluno fora do curso à distância, para tirar as dúvidas dele, era interessante um tutorial assim, oficial. Não sei se tem. Um [tutorial] que fale como realizar o cadastro, ou uma introdução à plataforma mesmo, eu acho interessante. Aí para fazer atividade, tanto para o professor, tanto para o aluno. Eu acho que seria interessante. No caso esse tutorial para o Youtube, porque sempre quando eu estou com alguma dúvida para qualquer coisa, para o Word, para um programa de forma geral, a primeira coisa que eu busco é usar o Youtube. No curso técnico eu conheço muitas pessoas que, com uma dúvida, vão ao Youtube procurar tutorial para ajudar para passar na aula. Acho que um tutorial em texto [referindo-se aos materiais disponibilizados semanalmente nos grupos] assim vale bastante, só que ele substitui um printscreen... acho que vale mais um vídeo do que um printscreen, por exemplo.

Tais sugestões são pertinentes por esboçar linhas de ação para uma formação mais autônoma por meio do ELO em Nuvem. Há professores que poderiam beneficiar-se do SAA apropriando-se da ferramenta por meio de uma formação pautada em tutoriais. Não deixa de ser, inclusive, a quebra de barreiras geográficas e temporais para a formação continuada com o ELO em Nuvem, para professores, estudantes e demais interessados em todo o país.

As críticas e sugestões, bem como outras tecidas em minicursos, ações de extensão e congressos nos quais o projeto ELO em Nuvem já foi apresentado, contribuem com o aperfeiçoamento tecnológico da FAP e com possíveis pesquisas a serem desenvolvidas futuramente. Cada uma dessas sugestões de melhoria da ferramenta pode representar um estudo futuro, razão pela qual devem ser registradas.

O foco da presente pesquisa, entretanto, está mais direcionado às visões sobre educação dos professores-cursistas no que concerne ao movimento para uma Educação Aberta

e CALL hoje. Nesse sentido, vale reforçar a sugestão de Celina (C1) sobre o trabalho pedagógico com os REAs ao longo do curso. Quando questionada a respeito do que poderia ser melhorado em uma próxima edição da ação de formação, ela comentou:

Eu recomendo melhorar essa questão das abordagens [metodológicas, teóricas]. Seja no ensino de língua, seja uma língua portuguesa, espanhola, inglesa... A questão das abordagens. Ah, você me perguntou se eu havia visto algumas coisas. Eu vi os seus [REAs], mas vi que tinha muita coisa de espanhol. Olhei de uma professora.... [...] Aquelas que estavam com muitas estrelinhas⁴⁶ eu olhei, e a maioria era do professor Leffa. E eu li alguma coisa do professor que estava em Inglês. Olhei de uma pessoa que tinha muita estrela, lá... esqueci até o nome dela... Vi os seus também, né? E vi os dos meus colegas. Eu vi que a maioria traz uma abordagem muito tradicional em relação aos conteúdos. É como se fosse assim “Meu objetivo é mais fazer atividade e não o conteúdo. Ele vai avaliar a atividade”, embora você tenha dito que você tem que aumentar o grau de dificuldade, né? Mas eu ainda acho que precisa melhorar. Também é você estar no curso e focar em trabalhar as atividades pedagógicas em relação aos conteúdos, não só relacionado à forma de fazer, mas também dos conteúdos, mas justamente pela questão da interatividade, da criticidade. Então são essas questões, que eu achei que faltou isso, para focar na abordagem.

Esse encaminhamento futuro, a ser testado nas próximas edições de formação continuada com base no ELO, é a de um trabalho mais pedagógico. Tal trabalho vinha sendo presumido nos professores-cursistas, o que se mostrou desaconselhável. Nos dois cursos ministrados, partimos da ideia de que o conhecimento técnico necessário para a apropriação da ferramenta (ELO em Nuvem) e as reflexões provocadas sobre os REAs e seus temas afins (licenças, aberturas, direitos autorais, colaboração, práticas abertas) é que seriam o foco, e a questão das teorias e métodos de ensino de línguas estariam suficientemente consideradas por parte dos professores-cursistas. Isso não se confirmou. A própria lógica de formação continuada, contudo, já parece indicar que, continuamente (com o perdão da redundância), é fundamental debater e refletir sobre a formação dos professores e, no caso específico, continuamente enfatizar as discussões sobre a produção e o uso de materiais didáticos em determinadas ancoragens teóricas de ensino e de aprendizagem de línguas. Não basta, portanto, em um curso de formação continuada sobre os REAs, apenas apresentá-los conceitualmente, falar sobre os tipos de licença e a importância da autoria, tampouco somente fomentar reflexões sobre plágio e colaboração. Além disso, e do conhecimento técnico necessário para a apropriação da ferramenta, é fundamental pensar, entre os professores, colaborativamente, questões pedagógicas referentes às teorias e abordagens de ensino e de aprendizagem de línguas. Esse ponto também é central na constituição de redes colaborativas de PEAs de coprodução e coautoria entre professores de línguas.

⁴⁶O ELO em Nuvem conta com uma ferramenta de classificação das atividades por parte de estudantes e colegas professores. O usuário, após realizar a atividade, pode classificá-la com um número de estrelas, que vai de 0 (atividades consideradas inadequadas ou insatisfatórias) à 5 (atividades consideradas excelentes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação de Paiva e Bohn (2012) sobre o logotipo da Wikipédia é a de que aquele globo terrestre representado é recortado por linhas, como que se formado por peças de um quebra cabeça, com símbolos de línguas diversas. “Várias peças se agrupam dando formato a esse globo, simbolizando a colaboração, mas um pequeno espaço vazio indica que o conhecimento não está acabado” (PAIVA e BOHN, 2012, p.8). Nesse sentido, o “conteúdo é aberto e pode receber novos temas, ser modificado, ou aumentado por qualquer pessoa e distribuído livremente” (*idem, ibidem*). É uma interpretação pertinente que sintetiza a proximidade do projeto Wikipédia com a perspectiva dos REAs e do movimento para uma Educação Aberta como um todo: abertura ao novo, constante inacabamento e possibilidade de expansão a partir da construção colaborativa do saber são apenas alguns dos principais aspectos inerentes à filosofia das aberturas.

A emergência e a efetivação de mentes em rede (CASTELLS, 2007), epistemologias colaborativas e um conjunto de práxis de abertura(s), nos contextos educacionais, em congruência com a Educação Aberta, perpassa a questão da capacitação e da formação continuada de educadores de línguas. É por meio dessas ações de formação e capacitação docente que o trabalho colaborativo em rede poderá vir a permear PEAs de (co)autoria e (re)produção de REAs.

Essas formações não se efetivam e contribuem para a conjuntura atual de CALL apenas por meio de atividades meramente práticas – tecnicistas e reduzidas à utilização de recursos e softwares para fins pragmáticos –, nem por meio de leituras meramente teóricas – que batam na mesma tecla de que há algo de novo a ser estudado, conceituado e incorporado por professores, nas escolas, no tempo suficiente para que surja alguma proposta teórica nova. É preciso que teoria e prática, ação e reflexão, estejam em sinergia e em constante complementação entre si.

Assim, as atividades práticas de capacitação e formação de professores não podem ser reducionistas e enfatizarem apenas as dimensões mais técnicas da fluência tecnológica. Devem ser, isso sim, também ações para a apropriação crítica da ferramenta, por parte dos professores, para uma devida mediação do ensino e da aprendizagem combinados aos usos de REAs e sua epistemologia colaborativa subjacente. Nesse sentido, os cursos de formação continuada de professores de línguas para (re)produzir REAs não são um fim, mas um meio: um meio para uma reforma do pensamento educacional e maior popularização de práticas e (re)produções colaborativas e abertas. É uma reforma que, tal qual o globo do logotipo da Wikipédia, está sempre com um espaço vazio para mostrar inacabamento e abertura.

As leituras teóricas sobre REAs e Educação Aberta, nesse mesmo sentido, não contribuem apenas enquanto cumprimento de formalidades acadêmicas individuais de grupos de pesquisa, mas sim enquanto ação coletiva de popularização de estudos envolvendo os REAs e debates – preferencialmente por meio de projetos de co-investigação e em parceria interinstitucional – sobre tópicos pertinentes aos usos de tais recursos também no âmbito do Ensino Fundamental, Médio e Superior, projetos de extensão, na EaD, na EJA e demais contextos escolares e educacionais em geral. Entram no rol desses trabalhos também aqueles que abordam tópicos como os desafios e as possibilidades da (re)produção de tais recursos nos diferentes ambientes mencionados e para o ensino e a aprendizagem de determinadas línguas ou temas segundo abordagens e métodos tais, por exemplo.

Por isso que é fundamental combinar teoria e prática em cursos de formação continuada que (1) se configurem, aos olhos dos professores, como espaços de diálogo, reflexão, autocrítica e (re)descoberta de potencialidades das TIC, das tecnologias educacionais e, agora, também dos REAs, em consonância com abordagens, enfoques e teorias de aprendizagem e de línguas, e (2) funcionem por meio de ambientes virtuais que propiciem o trabalho colaborativo e em rede, como é o caso do ELO em Nuvem, um SSA online, gratuito e facilitador de PEAs de coautoria em função do alto grau de adaptabilidade dos materiais dispostos no repositório.

Daí as formações continuadas propostas, desenvolvidas com base em experiências anteriores de cursos mediados com o ELO e (re)produzidas, atualmente, pautadas em alguns dos principais pilares das iniciativas REAs, vislumbrando na revisão de literatura da área, como: (1) possibilidades de (re)produção de recursos para o ensino e a aprendizagem de línguas na perspectiva de CALL, (2) interação e trabalho colaborativo com os pares: professores, estudantes e pesquisadores, (3) reflexão sobre questões, inquietações e concepções pessoais e legais referentes à licenças abertas, (co)autoria, plágio e colaboração.

A partir das experiências, notou-se que, em alguns aspectos, certos professores ainda atuam segundo um paradigma do estar “na” rede – uma postura menos aberta e colaborativa – e não necessariamente também “em” rede. Com a análise dos resultados da pesquisa pode-se notar que esse paradigma não se mantém por um aspecto fundamentalmente técnico. Afinal, o ELO em Nuvem é um sistema aberto que possibilita o licenciamento dos materiais e o respeito à autoria intelectual do recurso. Além disso, é também um sistema que facilita práticas de coautoria, como remixagem, reordenamento, tradução, personalização, ampliação, entre outras.

As concepções particulares de plágio e coautoria dos indivíduos também não parecem estar diretamente relacionadas a uma não concretização de uma conduta “em rede”. Pois, conforme é evidenciado por meio dos resultados do estudo, os professores-cursistas têm uma mínima noção do que é plágio, e não acreditam que tal crime se configure nas práticas estabelecidas em um ambiente virtual como o ELO em Nuvem. Na trilha deste pensamento, os professores também atribuem importância ao trabalho co-autoral e co-produtivo, distinguindo, de forma adequada, o que é antiético e ilegal – plágio, apropriação indevida, desrespeitos às licenças cedidas – do que é ético e aconselhável para fins pedagógicos – adaptação de materiais abertos, contato com recursos diferenciados, PEAs inovadoras, etc.

A lógica da presença “na rede” sem necessariamente configurar-se também como “em rede” – mostra-se visível com base nas entrevistas dos participantes da pesquisa e nas suas atividades de (re)produção de REAs – mantêm-se mais por aspectos pedagógicos que quaisquer outros, aparentemente. Isso significa dizer que, entre os professores, há muitas vezes a não compreensão da proposta metodológica ou teórica por trás de uma atividade desenvolvida por um terceiro. Nem sempre fica claro para o professor o que o autor original daquela atividade tinha em mente com a seleção daqueles materiais e a proposição de tal atividade. A abordagem selecionada, os objetivos gerais e específicos, a concepção de língua, a(s) teoria(s) de aprendizagem subjacente(s), o enfoque metodológico, o *feedback* fornecido aos alunos... tudo isso é importante no trabalho mediado por TIC, tecnologias educacionais e REAs, e aparenta ser uma barreira que ainda não foi superada.

Na esteira desse impasse, outro se apresenta: mesmo quando o professor compreende a abordagem selecionada, suas implicações, seus objetivos e as teorias que embasam e justificam as escolhas feitas pelo professor-autor original, nem sempre há concordância entre os docentes. Vivemos na Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994; SILVA, 2004), e não podemos esquecer que os contextos educacionais de ensino e de aprendizagem de línguas são muitos, e são heterogêneos. Logo, propostas didáticas variadas, sustentadas por abordagens e suportes teóricos diversos, podem ser vislumbradas em repositórios e projetos de REAs para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Felizmente, o movimento REA/Educação Aberta, justamente por suas múltiplas aberturas, permite que o professor supere a divergência entre perspectivas metodológicas e teóricas, no sentido de adaptar uma atividade para adequar-se à abordagem com a qual prefere trabalhar. É possível que uma atividade mais estruturalista converta-se em uma atividade legitimamente comunicativa – em sinergia com a abordagem comunicativa – na mão de professores que assim o desejem.

Para tanto, contudo, novamente se faz necessário fomento à formação continuada de professores para o trabalho com REAs. Não apenas a formação tecnológica, mas pedagógica. Nesse caso, cursos com base no ELO em Nuvem não devem se restringir apenas ao conhecimento dos possíveis módulos a serem (re)produzidos, como Hipertexto, Quiz, Jogo da Memória... É necessário considerar cada um deles, e as combinações entre eles, em contextos específicos de ensino e de aprendizagem, que demandem objetivos tais que precisem ser alcançados por meio de abordagens específicas, para suscitar mais debates didático-metodológicos. Um exemplo prático é a proposição, futuramente, de que o TCC – o trabalho de conclusão de curso dos professores participantes da capacitação – seja realizado segundo diretrizes do ensino comunicativo de línguas (CANALE e SWAIN, 1980). Em outros casos, é possível pensar que determinado módulo seja elaborado pelo professor-cursista com vistas a contribuir com alguma proposta de ensino instrumental de línguas, como um curso de espanhol para viagens. São exemplos hipotéticos para ilustrar formas mais apuradas de trabalhar junto ao domínio da ferramenta a reflexão sobre a pedagogia do ensino e da aprendizagem de línguas. Situações variadas para explorar o viés pedagógico dos recursos não faltam.

Também é uma das formas de superar tal questão de incompatibilidade teórico-metodológica, além de possibilitar maiores conexões em rede, o incentivo ao diálogo e à interação entre os sujeitos participantes. A crítica, a indagação, a sugestão, a dúvida, o questionamento... todas essas práticas se mostram ricas em contribuição para a aprendizagem entre docentes. Esta é a razão pela qual a interação precisa ser ainda mais fomentada em cursos futuros com base no ELO em Nuvem: ela é uma peça chave na consolidação da colaboração, da coautoria, das trocas de experiências e da reflexão crítica e coletiva em rede.

Finalmente, a modo de conclusão, por meio da proposição, da implementação e da avaliação dos dois cursos de formação continuada para professores de línguas ofertados e mediados, foi possível pensar em futuras ações, na conjuntura atual de CALL, para contribuir com o avanço dos debates sobre REAs. Tais ações não se restringem ao ELO em Nuvem, nem a qualquer ferramenta de produção de recursos abertos ou quaisquer outros. Tais ações recaem muito mais à dimensão maior do (re)pensar criticamente os usos educacionais da tecnologia, e não apenas à dimensão pragmática do apenas empregá-la.

Bem como aponta Manuel Castells, em seu livro “Redes de indignação e esperança” (2013), redes colaborativas e movimentos sociais na era da internet podem surgir por condições múltiplas, imprevisíveis, de forma dinâmica, conectadas de múltiplas formas (inclusive com redes dentro de redes, compondo redes de redes). Outra característica comum

a esse padrão emergente das redes é sua simultaneidade na dimensão local e global: começam em contextos específicos, mas repercutem no mundo inteiro, no contato com outras experiências. Nesse viés, cada rede, mesmo aquela em proporções gigantescas, geralmente começa sutil e cresce, em maior ou menor velocidade, em efeito dominó, muito semelhante ao que é abordado nas perspectivas da Complexidade (MORIN, 2011). É como um fenômeno de emergentismo (LEFFA, 2009). A metáfora do trovão, da centelha e da pradaria em chamas para apresentar o que se consolidou como o movimento “Occupy Wall Street”, nos EUA, em 2011 (CASTELLS, 2013), por exemplo, demonstra bem isso: mesmo o maior incêndio começa com a mais ínfima faísca, a maior nevasca se inicia com uma gotícula de água, composta por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio.

É esse movimento que, espera-se, tenha sido fomentado e, de agora em diante, cresça a partir de cada professor participante do curso, na constituição de redes que transformem o mundo (CASTELLS, 2013). Fazem-se votos de que cada um dos professores fomente, estabeleça e consolide novas conexões e, conseqüentemente, novas redes, que funcionem muito além, e talvez até independentemente, do ELO em Nuvem. Afinal, o objetivo aqui não é o sistema ELO em si, mas as práticas que, iniciadas ou aprendidas por meio dele, possam se estender a repositórios, outras ferramentas de autoria, outros sistemas, outros projetos de pesquisa e/ou extensão e outros contextos educacionais, nos quais a filosofia da Educação Aberta é bem-vinda e necessária.

Quanto a esse aspecto, o objetivo mais amplo da pesquisa parece ter sido alcançado, tendo em vista que os resultados apontados, a partir das vozes dos professores-cursistas e dos REAs (re)produzidos permitem notar uma contribuição prática para avançarmos na formação docente, na produção e integração de materiais educacionais digitais livres e abertos. Para além dessa contribuição prática, o estudo permite esboçar linhas de ações para avanços ainda mais profundos na contribuição epistemológica e reflexiva. Destarte, se os professores, no geral, ainda não estão totalmente “em” rede, é possível que possam estar, em breve, com a expansão e o aprimoramento de atividades de capacitação e formação continuada que se pautem na reflexão da produção colaborativa de REAs.

Cabe ressaltar que as perspectivas de continuidade do processo crítico-reflexivo dos professores-cursistas quanto aos REAs, no futuro, seja ele a curto, médio ou longo prazo, está além dos alcances deste estudo. Quanto aos professores que participaram dos cursos propostos e implementados, no que tange à integração de REAs em práticas pedagógicas futuras, sem a presença dos professores-mediadores e de um contexto de formação continuada/capacitação, resta ser otimista. Fazem-se votos de que estas redes e conexões construídas entre os atores –

professores de língua engajados no movimento para (re)produções e (re)usos de REAs – se dê na dimensão crítico-reflexiva e prática, considerando epistemologias em rede, letramentos digitais, fluência tecnológica e engajamento, embasando as práticas abertas, para que as múltiplas potencialidades oriundas da Educação Aberta não se percam. Espera-se que o conhecimento construído a partir das experiências, além de não se perder, se multiplique e espalhe, consolidando ainda mais o movimento para uma Educação Aberta no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <<http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/educacao-aberta-configurando-ambientes-praticas-e-recursos-educacionais/>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- AMIEL, T; ZANCANARO, A. A produção acadêmica realizada em língua portuguesa sobre Recursos Educacionais Abertos: Um estudo bibliométrico. In: WORKSHOPS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Maceió/AL. 2015.
- BEVILÁQUA, A. F. **Desenvolvimento colaborativo de um Recurso Educacional Aberto para o ensino de E/LE mediado por computador**. 2015. 61 f. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- BEVILÁQUA, A. F; LEFFA, V. J.; COSTA, R. A; FIALHO, V. R; **Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos**. (*No prelo*).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**.v. 1, p.1-47, 1980.
- CANTO, C. G. S. Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (online). Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 25-49. 2016.
- CASTELLS, M. "A comunicação em rede está revitalizando a democracia". [11 de maio, 2015]. **Fronteiras do Pensamento**. Entrevista ao Correio da Bahia. Disponível em <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>>. Acesso em: 21 jun. 2015.
- _____. **A Sociedade em Rede**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CREATIVE COMMONS. Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.
- COSTA, A. R. **Análise, desenvolvimento, implementação e avaliação de um Objeto de Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2014. 65 f. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

COSTA, R. A; FIALHO, V. R; BEVILÁQUA, A. F; LEFFA, V. J. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 20, nº 1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/Contribuindo-com-o-estado-da-arte_artigo-1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

D'ANTONI, S. Introduction. In: D'ANTONI, S; SAVAGE, C. (Org.). **Open educational resources: conversations in cyberspace**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181682e.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

FIALHO, V. R. “Lá vem todo mundo”: Ambientes Pessoais de Aprendizagem, Recursos Educacionais Abertos e colaboração em massa. In: V JORNADA DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS, TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. **Anais...** Pelotas/RS, 2015.

FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. **Ambientes Pessoais de Aprendizagem e colaboração na formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. (No prelo).

FIALHO, V. R.; FONTANA, M. V. L. Percurso e lições: licenciatura em Espanhol a Distância UAB e REGESD. In: I SEMINÁRIO DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Rio Grande/RS. 2012.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTANA, M. V. L; FIALHO, V. R. Ferramentas de autoria para professores (FAPs): entre batatas quentes e outras delícias. In: FONTANA, M. V. L; FIALHO, V. R; TREVISAN, A. L. (Org.). **Línguas na EAD: construção coletiva**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/ebook_ead.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GARCIA, S. C. **Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na Epistemologia Histórico-Cultural**. 2011. 236 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.

HILTON, J; JOHNSON, A; STEIN, J; WILEY, D. The four R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. **Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning**, v. 25, n. 1, p. 37-44, 2010.

IRALA, V. B. A construção de objetos de aprendizagem na formação inicial: o vínculo ensino-extensão em uma perspectiva crítica. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.). **Aprendizagem de Línguas - a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: Educat. 2012. p. 209-240.

KROKOSZ, M. **Outras palavras sobre autoria e plágio**. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly, n. 28, p. 27-48, 1994.

LANKSHEAR, C; SNYDER, I. **Teachers and technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. StLeonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006a. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2008a. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 139-158, 2008b. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Malhacao_rbla.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006b.

_____. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006c.

_____. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, nº 55/2, p. 353-377, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200353&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 out. 2016.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34. 1999.

LIMA, S. M. M.; RODRIGUES, B. G. Recursos educacionais abertos: reflexões sobre as possibilidades atuais no ensino de língua inglesa mediante a inflexibilidade da Lei 9.610 do direito autoral. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**. Goiás, v. 7, p. 396-403, 2014. Disponível em: <<http://www.cadernosets.com.br/index.php/cadernosets/issue/view/8>>. Acesso em: 21 set. 2015.

LITTO, F. M. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. **Inclusão Social**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 60-65, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/fredric_litto_a_nova_ecologia_do_conhecimento.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. Recursos educacionais abertos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MAÇÃS, E. A formação de educadores em rede. In: 13º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA ABED. 2007. **Anais...** Curitiba/PR. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007101238PM.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

McGREAL, R. Learning objects: A practical definition. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**. v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/sep_04/article02.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

MALLMANN, E. M. **Por que não integramos Recursos Educacionais Abertos (REA) na mediação pedagógica?** In: VI JORNADA DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS, TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. Pelotas/RS. 2016. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/ElenaMariaMallmann/por-que-no-integramos-recursos-educacionais-abertosrea-na-mediao-pedaggica>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Recursos educacionais abertos: autoria e coautoria em rede como democratização da inovação. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 2, nº 63/2, p. 01-11, 2013.

MALLMANN, E. M.; QUINTAS-MENDES, A. M.; NOBRE, A. M. J. F.; JACQUES, J. S. Inovação mediada por recursos educacionais abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal. In: BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. (Org.). **Inovação em Práticas e Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

MARZARI, G. Q. **"Quem me ensinou o inglês que eu ensino?"**: a influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A. M. J. F.; MALLMANN, E. M. Professores efetivando os 5Rs de abertura dos Recursos Educacionais Abertos. **a-Revista de Educação para o século XXI**, v. 2, p. 1-10, 2016.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE-MÓR, W. Linguagem Digital e Interpretação: Perspectivas Epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a04v46n1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2011.

OKADA, A. **Competências chave para coaprendizagem na Era digital: fundamentos, métodos e aplicações**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

_____. Colearn 2.0 - Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 1. p. 1-16, 2011. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/29465/1/5813-14101-1-SM.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <<http://people.kmi.open.ac.uk/ale/chapters/c04loyola2004.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

PAIVA, V. L. M. de O e. A formação do professor para o uso da tecnologia. In: SILVA, K; DANIEL, F. G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2012. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. e; BOHN, V. C. R. O uso de tecnologias em aulas de LE: dos recursos off-line à Web 2.0. In: BRAGA, J. C. F. (org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: SM, 2012, p. 57-84. Disponível em <<http://veramenezes.com/paivabohn.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

PAIVA, V. L. M. de O. e.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PARREIRA JÚNIOR, W. M. Jogos Educacionais na Escola: Possibilidades de Elaboração com o Software *Hot Potatoes*. In: IV ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Anais...** Uberlândia/MG. 2012.

PICONEZ, S. C. B; NAKASHIMA, R. H. R. Formação permanente de educadores, REA e integração dos conhecimentos. In: OKADA, A. (org.). **Recursos Educacionais Abertos & redes sociais**. São Luís: EDUEMA, 2014.

PRETTO, N. de L; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! IN: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

ROSSINI, C; GONZALEZ, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, A. I. dos. Educação Aberta: histórico, práticas e contexto dos Recursos Educacionais Abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. **Open educational resources in Brazil: state of the art, challenges and prospects for development and innnovation**. Moscow: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214695.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em <https://issuu.com/sbpdf/docs/recursos_educacionais_abertos/8>. Acesso em: 19 fev. 2015.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. 2014. 274 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

SANTOS, E; WEBER, A; SANTOS, R; ROSSINI, T. Docência na cibercultura: possibilidades de usos de REA. In: OKADA, A. (org.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1173#_VlsJxXarTIU>. Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, G. A. A Era Pós-Método: O Professor como um Intelectual. **Revista Linguagem e Cidadania**, Santa Maria, v. 12, 2004.

SILVA, S. da. Ambiente Pessoal de Aprendizagem (PLE) como recurso de aprendizagem para o professor. **Revista GEINTEC**. São Cristóvão, v. 2, n. 2, p. 120-128. 2012. Disponível em <<http://www.revistageintec.net/portal/index.php/revista/article/viewFile/27/88>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SIMÕES, I. de A. G. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista Eletrônica Temática**. João Pessoa, n. 5 p. 1-11, 2009. Disponível em <http://www.insite.pro.br/2009/Maio/sociedade_ciberespa%C3%A7o_Isabella.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

SOTO, P. M; HERNÁNDEZ, T. R; SALGADO, M. E. S. El impacto que el uso de REA tiene en el proceso de Enseñanza de un Idioma Extranjero. In: MONTOYA, M. S. R; AGUILAR, J. V. B. (Org.). **Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología: innovación en la práctica educativa**. México: Tecnológico de Monterrey, 2010. Disponível em <<http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/566/8/ebook>>. Acesso em: 22 set. 2015.

UNESCO. Declaração REA de Paris em 2012. UNESCO, Paris, 20 jun. 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em: 30 jun. 2015.

VETROMILLE-CASTRO. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14754/000666344.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

VETROMILLE-CASTRO, R.; MOOR, A. M.; DUARTE, G. B.; SEDREZ, N. H. Objetos de Aprendizagem de Línguas: uma proposta. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.). **Aprendizagem de Línguas - a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: Educat. 2012. p.241-256.

_____. From Learning Objects to Language Learning Objects: Communicative Language Teaching Principles in CALL Material. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**. v. 3. 2013. p. 82-96.

VÍRSIDA, G. E. A. Una Experiencia de Lectura y Construcción de Conocimientos Culturales Utilizando el Sistema de Autoría “ELO”. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, v. 9, n. 1. p. 65-81. 2006.

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. **The American Journal of Distance Education**, v. 8, n. 2. 1994, p. 6-26.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: Wiley, D. A. (Org.) **The instructional use of learning objects - online version**. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. **The Access Compromise And The 5th R**. Iterating toward openness. 2014. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/3221>>. Acesso em: 19 out. 2016.

ANEXOS

ANEXO A: Tipos de licença CC.

ANEXO B: Plano de ensino da disciplina AME.

ANEXO C: Questões do formulário de inscrição na formação continuada.

ANEXO D: Tutorial referente ao tema “REAs”.

ANEXO E: Roteiro da entrevista semiestruturada.

ANEXO F: Termo de consentimento livre e esclarecido.

ANEXO G: Roteiro programado do Curso 2.

ANEXO A - TIPOS DE LICENÇA CC

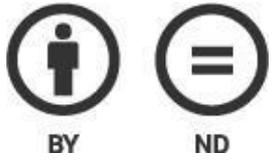
	<p>Atribuição - CC BY: Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.</p>
	<p>Atribuição - Compartilha Igual CC BY-SA: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Esta licença costuma ser comparada com as licenças de software livre e de código aberto "copyleft". Todos os trabalhos novos baseados no seu terão a mesma licença, portanto quaisquer trabalhos derivados também permitirão o uso comercial. Esta é a licença usada pela Wikipédia e é recomendada para materiais que seriam beneficiados com a incorporação de conteúdos da Wikipédia e de outros projetos com licenciamento semelhante.</p>
	<p>Atribuição - Sem Derivações CC BY-ND: Esta licença permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído a você.</p>
	<p>Atribuição - Não Comercial CC BY-NC: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.</p>
	<p>Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual CC BY-NC-SA: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.</p>
	<p>Atribuição – Sem Derivações – Sem Derivados CC BY-NC-ND: Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.</p>

Tabela 7: Tipos de licenças CC.

Fonte: < <https://br.creativecommons.org/licencas/> >.

ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA AME

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – PPGL
AUTORIA DE MATERIAIS DE ENSINO (AME)
II SEMESTRE DE 2015 – PROF. V. J. LEFFA
PLANO DE ENSINO

(Homepage da disciplina: <<http://www.leffa.pro.br/ame/cronograma.htm>>)

Objetivos: Os participantes, no fim do curso, deverão ser capazes de elaborar diferentes tipos de atividades interativas, mediadas por computador, incluindo:

- montagem de páginas básicas para a internet com textos, imagens, animações e vídeos;
- atividades interativas diversificadas, desde jogos didáticos até interações simuladas com feedback progressivo e expressões regulares para análise da resposta do aluno;
- atividades de integração dos recursos da internet em tarefas educativas, transformando informação em conhecimento.

Conteúdos: Durante o curso serão desenvolvidos os seguintes conteúdos, com ênfase em atividades práticas:

- Introdução aos sistemas de autoria, vistos como ferramentas que podem ampliar a ação do professor.
- Atividades de reconstrução textual (exercício em que o aluno – auxiliado por imagens, vídeos, etc. – tenta recuperar os segmentos de um texto truncado).
- A técnica do Cloze (exercício que explora principalmente as relações entre segmentos do texto).
- Jogo de sequência (exercício em que o aluno monta uma sequência coerente de frases, segmentos ou imagens, partindo de segmentos aleatórios).
- Jogo da memória (explorando diferentes associações entre palavras, segmentos de frase, imagens e sons).
- Atividade de múltipla escolha (muito além da cruzinha, incluindo *feedback* imediato para assistir o aluno em seu desempenho).
- Interação simulada (atividade com perguntas e respostas abertas, incluindo *feedback* progressivo e expressões regulares para análise da resposta do aluno).
- Webquests (pesquisa orientada na Web para transformar informação em conhecimento, muito além do copiar e colar).
- Atividades de texto livre (aluno produz hipertexto sobre temas abordados pelo professor).

Metodologia

- Demonstração com exposição dialogada
- Interação via Web (e-mails, Facebook?)
- Prática em sala de aula com dispositivos próprios (BYOD: *Bring Your Own Device*)

Avaliação: A avaliação dos participantes será feita através das atividades solicitadas, obedecendo-se aos seguintes critérios:

- Disponibilização das atividades no prazo: 10%
- Uso do espaço interativo⁴⁷ e participação ao longo do curso: 30%
- Elaboração das atividades solicitadas ao longo da disciplina: 30%
- Trabalho final: 30%

⁴⁷A ser negociado em aula. Grupo no Facebook?

ANEXO C – QUESTÕES DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Formulário de inscrição - Formação continuada online de professores(as) de línguas

Prezado(a) colega. Este formulário está sendo enviado a você por, de alguma maneira, você estar vinculado ao curso de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria (UAB/UFSM), seja como professor(a), tutor(a), acadêmico(a) egresso(a), etc. É um formulário que busca retomar algum contato com você no que diz respeito à formação continuada de professores(as) para o ensino e a aprendizagem de línguas mediado por computador. Pedimos, portanto, que você responda às questões a seguir da maneira mais sincera possível, para fins de colaborar com esta rede de contatos que se pretende estabelecer. Desde já, agradecemos.

- 1) Qual o seu vínculo com a UAB/UFSM?
 Professor(a) formador(a).
 Professor(a) tutor(a).
 Aluno(a) egresso(a).
 Outro: _____

- 2) Você mantém, atualmente, vínculo com o curso de Letras-Espanhol da UAB/UFSM?
 Sim. Não.

- 3) Se você é aluno(a) egresso(a) do curso de Letras-Espanhol da UAB/UFSM, em qual ano você se formou?
 2015. 2014. 2013. Outro: _____

- 4) Atualmente você exerce a profissão de professor(a)? De que maneira? Responder, por favor, se é professor(a) contratado(a), se passou em algum concurso, se trabalha com carteira assinada, em qual modalidade de ensino, se é em escola municipal, estadual, particular, etc.

- 5) Nos últimos 2 anos (2015 e 2016) você participou de algum curso de capacitação/formação continuada de professores(as)? Se sim, como foi a experiência? Responder, por favor, informações como a duração da capacitação, os temas abordados, sua opinião sobre, etc.

- 6) Você conhece ou já ouviu falar sobre o programa ELO (Ensino de Línguas Online)?
 Não conheço.
 Já ouvi falar sobre, mas não conheço, de fato.
 Conheço razoavelmente, mas não utilizei a ferramenta ainda.
 Conheço e já utilizei algumas vezes.
 Outro: _____

- 7) A coordenação do curso de Letras-Espanhol (UAB/UFSM) oferecerá ainda este ano um curso gratuito de formação continuada online, na modalidade a distância, para professores(as) de línguas que tenham interesse em participar. O curso, com vagas limitadas, é previsto para acontecer ao longo de 8 semanas (entre os meses de junho, julho e agosto) e será emitido certificado de 40 horas para os(as) participantes que concluírem as atividades solicitadas. O objetivo do curso é contribuir no desenvolvimento das capacidades de (re)elaborar e (re)produzir materiais didáticos digitais online específicos para o ensino e a aprendizagem de

línguas, através do sistema ELO. Você tem interesse em participar desta oportunidade de formação continuada?

() Sim. () Não. () Outro: _____

8) O curso a ser proposto demanda da parte dos cursistas em torno de 5 horas, distribuídas ao longo de cada semana. Isso para que sejam desenvolvidas as atividades propostas. Evidentemente, quem escolhe os horários de trabalho é você, tendo em vista que o curso é online e na modalidade a distância. Você, atualmente, dispõe de tal tempo?

() Sim, é uma demanda que se enquadra na minha agenda por ser flexível

() Acredito que sim, pelo menos na maioria das semanas

() Não saberia responder

() Acredito que não, pois tenho muitos compromissos

() Outro: _____

9) A previsão é que o ambiente virtual no qual será ofertado o curso seja um grupo no Facebook. Assim, pedimos que você deixe a seguir seu perfil na rede social:

10) Deixe, a seguir, mais informações para contato (telefone, e-mail, etc.) se considerar pertinente.

ANEXO D: TUTORIAL REFERENTE AO TEMA “REAS”

Tutorial 5

O que é um REA? & Como o ELO se relaciona com o tema?

 **ELO**

ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE

Curso de (Re)produção de materiais didáticos online para o ensino de línguas
Prof. Ricardo Costa.

Olá, galera. Neste tutorial vamos fazer um pouquinho diferente. **Não teremos muitas explicações práticas**, pois vocês mesmos comentaram que os últimos tutorias vieram com informações demais. Então, hoje, **vamos usar um vídeo**, que é mais dinâmico, didático e cumpre bem o papel de explicar o que é necessário.



É um vídeo sobre **REA**, a sigla para **Recursos Educacionais Abertos**. Já ouviu falar sobre? Conhece um pouquinho do universo REA?



O vídeo está no **Youtube** e estará disponível também nos comentários, no grupo do Facebook!



O que são os Recursos Educacionais Abertos? 1080p 2 11 14

Pronto! Metade do tutorial já foi só com esses 5 minutos de vídeo. O que achou?

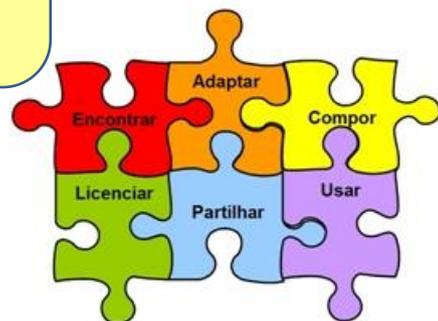
Após ver o vídeo, reflita sobre:

- Você já usou REAs?
- Quais você conhece?
- Você já produziu e compartilhou alguns REA?



Comente e discuta com os colegas no tópico do grupo do Facebook:

Quais das **palavras-chave** que definem REA você usaria para definir suas práticas como professor/aluno/estudante na Web?



E o nosso querido sistema **ELO em Nuvem**? Como ele se relaciona com REA?



Você acha que o **ELO em Nuvem** serve para produzir REA? Qual sua opinião? Já vou adiantar a minha: eu acho que **sim!**



O primeiro motivo é porque ele está online. O ELO, antigamente, só existia como software pra baixar e instalar no computador.

Esta é a chamada “**Old Desktop Version**”. Mas agora temos a versão totalmente online, em nuvem. A versão em Nuvem, que é a que usamos no curso, tem mais abertura, digamos assim: **permite que você acesse online e interaja com os demais usuários do ELO.**



[New Cloud Version](#)



[Old Desktop Version](#)

Outro motivo: **o ELO em Nuvem é totalmente gratuito!** Não é pago. Você pode se cadastrar e fazer login e senha livremente.



Primeira vez aqui?
Clique como visitante.

VISITANTE

ESTUDANTE

PROFESSOR

Mas o motivo definitivo, que realmente caracteriza um REA, **é o licenciamento**. Você deve ter reparado que o ELO em Nuvem, no momento da criação da atividade, pergunta se você aceita licenciar o seu módulo!

Selecione o Tipo e crie um Título significativo, fácil de localizar mais tarde.

Tipo: Eclipse

Título (Crie um que reflita o conteúdo.): Agora vamos aprender a letra da música

Você licencia este módulo (CC BY-NC)? Sim Não

OK

Conforme explicado no vídeo, um REA **é caracterizado principalmente por seu licenciamento livre e aberto**. Geralmente, quase sempre, por meio de selos **Creative Commons (CC)**, simbolozinhos que você possivelmente já conhece.



Atribuição



Atribuição e
Uso Não
Comercial



Atribuição e
Não a Obras
Derivadas



Atribuição e
Partilha pela
mesma Licença



Atribuição
Uso Não
Comercial
e Partilha pela
Mesma Licença



Atribuição
Uso Não
Comercial e
Não a Obras
Derivadas

Dos diferentes tipos de CC, o ELO usa o CC BY-NC. **Atribuição** (ou seja, reconhecimento de autoria) e **Não Comercial** (sem fins comerciais).

É por isso que o ELO pode ser considerado um sistema em sinergia com o movimento REA, **de compartilhamento e colaboração em rede!**

E também por isso que **você pode importar**, e não só criar, módulos de outros professores. Você está no seu direito. Pegar algo para os seus objetivos enquanto professor é algo que o ELO em Nuvem te assegura. **Pode fazer sem medo.**

Por hoje era isso, galera. Espero que vocês tenham gostado do tema. Amanhã, sábado, teremos a tarefa da semana. E, no domingo, postarei algumas notícias interessantes sobre os REA no Brasil, para a gente discutir. **Não esqueçam de comentar as perguntas feitas neste tutorial, certo?**



Para encerrar, as dicas de leituras do tutorial de hoje. São dicas de leitura sobre os REA:

- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.
- LITTO, F. M. Recursos educacionais abertos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.



ANEXO E: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Falando com toda a sinceridade, o que você achou da experiência do curso?
- 2) Você tem alguma experiência de produção de materiais didáticos digitais ou não digitais (usando fotocópias, por exemplo)?
- 3) Você tem produzido recursos/materiais didáticos digitais? Se sim, o que você tem produzido? Que tipo de material?
- 4) Como você costuma produzir estes recursos/materiais digitais? Busca na internet? Adapta?
- 5) O que você entende por plágio?
- 6) O que você entende por (co)produção? E (co)autoria?
- 7) Se alguém, em alguma futura edição do curso, adaptasse algum material seu, o que você acharia?
- 8) Você utiliza ou já utilizou ferramentas parecidas com o ELO? Ferramentas como Ardora ou Hot Potatoes?
- 9) Já utilizou o ELO em Nuvem anteriormente (antes do curso)? Já o conhecia? Se sim, como você conheceu a ferramenta? Participou de formações sobre como utilizar o ELO anteriormente? O ELO em Nuvem ou o ELO antigo?
- 10) Como foi a experiência de apropriar-se de algum material do ELO em Nuvem?
- 11) Que modificações/adaptações você fez nos materiais educacionais, quando solicitado, como tarefa do curso? Por quê?
- 12) Você chegou a se apropriar de materiais dos colegas em outros momentos do curso, sem ser naquela semana em que a tarefa era especificamente essa?
- 13) Sinceramente, você viu todos os tutoriais e tarefas publicadas por mim no grupo do Facebook? Por quê?
- 14) E quanto aos materiais publicados pelos colegas? Você via os materiais? Chegava a testá-los?
- 15) Você interagiu com os colegas? Conversava com eles? Se sim, sobre o quê? Por qual meio? Você já os conhecia antes?
- 16) Numa próxima edição do curso, o que você recomendaria melhorar?
- 17) Há algum tópico que eu não perguntei ou algum tema que eu não abordei ao longo da entrevista, mas que você gostaria de comentar? Algo que talvez não tenha me parecido importante, mas que parece importante para você?

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Meu nome é Alan Ricardo Costa, sou acadêmico do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Letras (Mestrado) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão do prof. Dr. Vilson J. Leffa, cujo objetivo é o de planejar, implementar e avaliar um curso online de formação continuada de professores de línguas para a (re)produção de materiais didáticos digitais online.

Sua participação neste trabalho envolve, basicamente, a função de aluno do curso. É um curso a distância, online, com duração prevista de 8 semanas, a ser realizado a partir de tarefas semanais de elaboração e adaptação de materiais didáticos. Ao longo do curso, os materiais (re)produzidos por você serão avaliados e registrados por mim, professor-mediador do curso de formação continuada. Também é importante indicar que, ao fim do curso, está prevista uma entrevista individual a ser realizada via ferramenta de Webconferência (Skype), para fins de avaliação da experiência e suas opiniões.

Você terá toda a liberdade de deixar de participar do curso por qualquer motivo. Também tem total liberdade para deixar de responder a alguma questão da entrevista ao sentir-se incomodado ou constrangido de alguma forma e/ou se assim achar melhor. Além disso, você pode, também, seguir participando do curso mesmo ao anunciar que deseja não participar da pesquisa. Sigilo absoluto será mantido sobre quaisquer informações que possam tornar possível a sua identificação como informante/sujeito de pesquisa na publicação dos resultados da investigação.

Sua participação nesse estudo é voluntária e não remunerada. Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas aos procedimentos metodológicos da pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pesquisador responsável pela investigação. Fone: (55) 9109-9009. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

Peço a gentileza de que, ao concordar em participar do estudo, você envie cópia deste termo impresso e assinado para o endereço a seguir, ou como imagem scanneada para meu e-mail, apresentado anteriormente. Endereço para o envio: Rua 24 de Fevereiro, 373, bairro Nossa Senhora de Lourdes, Santa Maria-RS. CEP: 97060-580.

Atenciosamente

Alan Ricardo Costa
(Pesquisador)
Santa Maria, 30/05/2016.

Alan Ricardo Costa
(aplicador da pesquisa)
Santa Maria, 30/05/2016.

Vilson J. Leffa
(Supervisor)
Pelotas, 30/05/2016.

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

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO G – ROTEIRO PROGRAMADO DO CURSO 2

(Primeira parte: seminário presencial)

Dia	Manhã: 9h – 12h	Tarde: 14h – 16h
14/09	<p>Conversa inicial: O ELO em Nuvem enquanto ferramenta de produção de Recursos Educacionais Abertos (REAs). Navegação pelo ELO em Nuvem como “Visitante”. Cadastro como “Professor” e como “Estudante”.</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade para se apresentar, envolvendo o módulo Hipertexto. Adaptação segundo o módulo Hipertexto.</p>	<p>Parte teórica: Compreendendo o ELO em Nuvem: os conceitos de “Módulo”, “Atividade” e “Curso”. A visão do aluno e do professor.</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade envolvendo o módulo Memória. Segundo momento: Adaptação de um módulo de Memória.</p>
15/09	<p>Parte teórica: Relembrando e aprofundando os conceitos básicos REAs. O que são? Por que são importantes? Quais os tipos de licença?</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade com Cloze e/ou Eclipse. Segundo momento: adaptação de um módulo Cloze e/ou Eclipse.</p>	<p>Parte teórica: <i>Feedback</i>, registro de atividades e a ferramenta “visualizar relatório”.</p> <p>Parte prática: Produção de uma atividade com Sequência. Segundo momento: adaptação de um módulo Sequência.</p>

CONTINUAÇÃO DO SEMINÁRIO

(Segunda parte: seminário EaD)

O seminário/curso continuará por meio de um grupo no Facebook, no qual serão postadas tarefas a serem cumpridas, além de materiais complementares para a continuidade dos estudos. A previsão é de que teremos mais três atividades, uma por semana, totalizando uma continuidade de mais três semanas de seminário/curso na modalidade Educação a Distância (EaD).

Dentre as atividades está aquela considerada o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Outras informações serão apresentadas formalmente no próprio grupo do Facebook.

