

# PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

## UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM VIRTUAL DE LÍNGUAS ATRELADA À REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL

*Cláudia Hilsdorf Rocha*  
*Denise Bertoli Braga*

### 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos discutir a importância das tecnologias digitais e móveis na educação linguística crítica em línguas estrangeiras. Nessa direção, abordamos como a pluralidade de recursos oferecidos pelos ambientes e diferentes plataformas digitais favorecem uma imersão virtual, onde é possível contextualizar a reflexão social crítica. De modo mais específico, essa discussão mais ampla será relacionada ao debate acerca de cursos denominados virtuais, massivos e abertos (MOOCs) e orientados para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LMOOCs). Nesse contexto, discorreremos sobre os desafios e possibilidades dessa nova modalidade de aprendizagem, e ilustraremos pontos centrais dessa discussão a partir da análise de um LMOOC intitulado *Pluralidades em Português Brasileiro* (PPB), desenvolvido na plataforma Coursera<sup>1</sup>, por uma

---

<sup>1</sup> Para mais informações, acessar: <https://www.coursera.org/unicamp> e <https://www.coursera.org/learn/brasileiro-portugues>.

equipe de professores e colaboradores vinculados à Universidade de Campinas, entre 2014 e 2015. De forma bastante sucinta, cabe, em um primeiro momento, dizer que o PPB se volta à aprendizagem de leitura e de compreensão oral em português por falantes de outras línguas. A partir desse propósito, o curso envolve atividades contextualizadas e incentiva a reflexão crítica, ao explorar a diversidade linguística e cultural do Brasil. Além disso, ao ser disponibilizado como um curso virtual e aberto para o grande público, o PPB favorece a oferta em larga escala e, assim, visa contribuir com políticas de difusão de língua e cultura brasileiras.

Com o intuito de contextualizar as questões a serem discutidas nesse texto, é primeiramente importante levar em conta um conjunto de fatores, que poderão dar maior embasamento às reflexões sobre os impactos das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, passamos a apresentar considerações nesse âmbito, para, então, seguirmos percorrendo sobre os MOOCs e os desafios vinculados à criação do PPB.

## **2. TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: BREVES INCURSÕES**

Historicamente, o ensino de língua estrangeira sempre teve em seu horizonte a meta de ampliar o âmbito de circulação e atuação social do aprendiz. Dentro de uma motivação instrumental, aprender uma nova língua visava, em princípio, atender a necessidades específicas do aprendiz ou abrir novas possibilidades no mercado de trabalho. Do ponto de vista de uma motivação mais intrínseca, o domínio de um novo idioma almejava a interação e comunicação com outros povos, com novas culturas, gerando nesse processo novas formas de ver e interpretar o mundo. Essas metas ambiciosas encontravam muitas dificuldades para serem alcançadas nos cursos de língua tradicionais.

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, as alternativas para ampliar e diversificar a exposição a insumos linguísticos na língua-alvo tendiam a ser bastante restritas: era difícil ter acesso a materiais de apoio adequados a públicos diversos, esses eram em geral impressos e, mesmo quando encontrados, as questões de custo dificultavam tanto a sua aquisição por parte dos professores, como a sua reprodução para acesso dos alunos no contexto de sala de aula. Em países de dimensão continental, como é o caso do Brasil, fora da situação pedagógica, essa carência de exposição à língua que estava sendo aprendida era ainda mais séria: era pouco provável os alunos encontrarem, de

forma independente, insumos publicados na língua; as possibilidades de contato com falantes proficientes da língua-alvo eram praticamente inexistentes; e viagens ao exterior mostravam-se economicamente inviáveis para grande parte dos aprendizes.

Essa gama de aspectos caracterizava o contexto de aprendizagem de língua estrangeira que Sorace (1985) tipificou como sendo uma situação de *insumo linguístico precário*. Devido às dificuldades de exposição e de prática da língua-alvo fora do contexto de sala de aula, as metodologias adotadas no ensino de línguas estrangeiras predominantes no século XX acabavam fatalmente esbarrando em diferentes graus de artificialidade e dificilmente conseguiam atender à diversidade de interesses e motivações de públicos distintos. Adicionalmente, havia também uma dificuldade de cunho teórico, já que muitas propostas metodológicas discutidas na literatura consideravam a situação de ensino de segunda língua e não contemplavam dificuldades inerentes à aprendizagem de línguas em contexto de não imersão.

As tecnologias digitais trouxeram consigo diferentes possibilidades de mudanças para as práticas de ensino nesse âmbito. Na perspectiva do professor, a facilidade de acesso a diferentes materiais de apoio, com temas e gêneros variados, disponibilizados na rede nos mais diversos formatos, ofereceram uma maior liberdade de ampliação ou mesmo subversão dos roteiros de atividades prescritos pelos livros didáticos. Na perspectiva do aluno, a internet permitiu a criação de uma *imersão virtual* na língua-alvo. Distinções teóricas, antes estabelecidas, entre aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira, deixaram de ser tão pertinentes, já que no mundo virtual o aprendiz passou a ter a possibilidade de acesso a insumos diversos em tópicos de seu interesse e inclusive circular como expectador ou mesmo interagir na língua-alvo em diferentes comunidades virtuais, sem tanta pressão comunicativa e com uma facilidade e graus de liberdade até superiores aos existentes no dito “mundo real”. Além disso, a possibilidade de exposição a insumos multimídia, facilitada no contexto digital, também constituiu um fator propício para a aprendizagem de línguas, principalmente nos estágios iniciais, uma vez que, como coloca Lemke (2002), os construtos multimodais oferecem pistas mais amplas e variadas de sentido, pela integração de modalidades semióticas.

Trazendo essas reflexões para o contexto de apropriação de uma língua estrangeira, essa riqueza de sentidos pode apoiar a compreensão e as possibilidades de expressão do aprendiz, ampliando seu potencial de participação em práticas comunicativas, de modo contextualizado e situado (GEE, 2004). As

teorias de aprendizagem também salientam outra vantagem em relação à exposição de aprendizes de língua a insumos e atividades multimídia e hipermídia. Estudos empíricos indicam que os indivíduos variam em relação às facilidades cognitivas que trazem para o processo de aprendizagem. A exposição a diferentes modalidades pode, assim, atender às demandas de estilos cognitivos particulares e afetar de forma distinta a capacidade de apropriação do aprendiz em relação ao que é exposto em uma outra língua (SOUZA, 2004; BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007).

No que tange à ampliação do acesso, as tecnologias digitais propiciaram o surgimento de um volume expressivo de novos cursos de línguas, que passaram a ser oferecidos on-line através de diferentes alternativas voltadas para a educação a distância. Tendo mais flexibilidade de tempo e não precisando estar fisicamente presente na sala de aula, mais pessoas puderam engajar-se na aprendizagem de uma nova língua, um capital cultural que ganhou ainda mais prestígio devido à globalização do mercado e da cultura na qual estamos inseridos. Essa ampliação estava inicialmente atrelada aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que, num primeiro momento, ofereceram recursos técnicos para disponibilizar práticas pedagógicas próximas daquelas que já ocorriam na sala de aula presencial. Essas iniciativas iniciais nem sempre lograram o sucesso previsto, seja pela cultura de aprender dos alunos, seja pelas metodologias adotadas, que não eram adequadas para essa nova situação de ensino e aprendizagem (BRAGA, 2013).

Outro fator que precisa ser ressaltado é a rigidez da estrutura dos primeiros AVAs, que davam menos espaço para a criatividade do professor e em geral restringiam a importação de conteúdos multimídia e hipermídia. Gradativamente as reflexões metodológicas sobre ensino a distância ofereceram novas diretrizes, tanto para as equipes técnicas criadoras dessas plataformas quanto para a adequação das atividades docentes no ambiente virtual. As atividades pedagógicas nos AVAs eram e são fortemente ancoradas nas vantagens oferecidas pela aprendizagem colaborativa, que é fortemente dependente da qualidade da interação entre professor/tutor e alunos ou entre os alunos engajados no curso (BRAGA, 2013).

Em paralelo a essas iniciativas, ainda no final do século XX, constatou-se também uma ampliação das propostas voltadas para estudo automonitorado. Tais projetos, que surgiram em uma proporção bem mais incipiente, passaram a investir no desenvolvimento de metodologias adequadas para a situação de estudo independente e na exploração do potencial dos recursos digitais para a criação de materiais mais interativos e complexos. Essa orientação pedagógica

foi influenciada por estudos que mostravam que a estrutura hipermídia oferecia possibilidades de trabalho que se adequavam às demandas do controle do estudante sobre o seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, tal enfoque privilegiava metodologias centradas na aprendizagem reflexiva e no conhecimento estratégico, visando orientar o aprendiz a *aprender a aprender* línguas (BRAGA, 2004a; BRAGA, 2004b; BRAGA, 2015). Iniciativas dessa natureza ganharam maior projeção no século atual. Os avanços na tecnologia móvel e a queda nos custos da telefonia inteligente (*smartphones*), aliados à ampliação das redes sem fio, foram um grande incentivo para o desenvolvimento e oferta dos MOOCs, que crescem exponencialmente nos dias atuais.

Essa breve retrospectiva, embora genérica, oferece subsídios para sermos otimistas em relação aos benefícios que as tecnologias digitais trouxeram para as práticas de ensino de línguas. Não podemos ignorar, no entanto, que muitas iniciativas de educação a distância não adequaram a sua abordagem metodológica a essa nova realidade de ensino e aprendizagem. Muitas delas, inclusive, exploraram os recursos técnicos para implantar atividades mais repetitivas e fora de contexto de uso, adotando orientações metodológicas comportamentalistas de ensino, severamente criticadas na área educacional. Essa questão é apontada mesmo em estudos recentes. Por exemplo, Rego (2017), ao analisar dez propostas de ensino de língua espanhola, de grande circulação, projetadas para a situação de aprendizagem móvel (*mobile learning*), discute em mais detalhes essa tendência ainda tradicionalista na educação de línguas em ambientes digitais.

Sintetizando a retrospectiva apresentada, é possível dizer que, embora os avanços técnicos viabilizem mudanças promissoras na esfera educacional, as tecnologias em si não são exclusivamente benéficas ou maléficas. O que as torna mais construtivas ou destrutivas é o uso que fazemos dos recursos e potencialidades que elas oferecem. Afirmção análoga pode também ser feita em relação às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais para a sociedade conectada do século XXI.

As tecnologias digitais a serviço da informação e da comunicação, criadas com a promessa de ligar e aproximar indivíduos e grupos sociais ao romper as barreiras de tempo e espaço, de permitir interações variadas e múltiplas, de dar voz pública aos diferentes setores da sociedade, de favorecer possibilidades de acesso à informação e de participação social de modo mais horizontal e democrático, na prática nem sempre correspondeu positivamente a tais promessas. Mesmo sem entrar na discussão da chamada *exclusão digital*, que não pode ser menosprezada, as pesquisas já apontam um conjunto sério de problemas gerados

no nível da vida privada e no da esfera política ancorados nos recursos viabilizados pela internet e pelas diferentes redes sociais virtuais. Problemas como dependência patológica em redes sociais, *cyber bullying*, exposição excessiva da vida pessoal, quebra dos limites entre a esfera pública e a privada, bem como a circulação de informações falsas (*fake news*), ilustram algumas das questões que têm sido mais recentemente apontadas entre malefícios que precisam ser contornados na sociedade conectada do século XXI.

Esses efeitos negativos extrapolam o nível dos indivíduos e hoje afetam de forma bastante direta também a esfera política. Manuel Castells, discutindo recentemente a crise global da democracia liberal, em uma palestra proferida no Chile em 2019<sup>2</sup>, ressalta como as grandes corporações técnicas, que controlam a internet, têm também servido aos interesses de grupos economicamente privilegiados, vendendo dados pessoais dos internautas que passam a ser explorados não só para atender a interesses do mercado, mas também com finalidade política. Nessa linha, documentários recentes, como o intitulado *Privacidade Raqueada*<sup>3</sup>, produzido pelo *Netflix* em 2020, mostram como o cidadão comum é ardilosamente conduzido a optar por caminhos políticos nefastos a partir de propagandas e notícias falsas direcionadas a perfis específicos de usuários. Esses caminhos têm gerado um avanço expressivo de governos de extrema direita em diferentes partes do mundo. Ainda nessa mesma direção, a jornalista Carole Cadwallard, em um TED talk realizado em 2019, intitulado *O papel do Facebook no Brexit e a ameaça à democracia*<sup>4</sup>, apresenta dados concretos que indicam como eleitores ingleses tomaram suas decisões de voto baseados em informações inverídicas veiculadas pelo *Facebook*, e discute como tal decisão de cunho político pode afetar de forma negativa um conjunto de avanços sociais por eles obtidos. Essas diferentes falas ilustram essa questão mais ampla que remete ao controle sociopolítico exercido por essas plataformas globais na sociedade digital (MOROZOV, 2018). Instigar medo e ódio é uma das estratégias exploradas por essas iniciativas, que afetam a participação saudável e criticamente informada dos indivíduos na práxis social. Como esses dois sentimentos têm sido também bastante presentes em inúmeras mensagens que circulam nas redes sociais, entendemos que lidar criticamente com essa questão seja um dos caminhos possíveis e necessários para a construção da reflexão social na atualidade.

---

<sup>2</sup> <https://youtu.be/q9blcS9bxO0>.

<sup>3</sup> <https://youtu.be/wjXYCrRWqc>.

<sup>4</sup> [https://www.ted.com/talks/carole\\_cadwalladr\\_facebook\\_s\\_role\\_in\\_brexit\\_and\\_the\\_threat\\_to\\_democracy?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/carole_cadwalladr_facebook_s_role_in_brexit_and_the_threat_to_democracy?language=pt-br).

Resgatando a proposta Freiriana (FREIRE, 2004, 2005, 2013, 2017), cabe aos educadores, e também aos criadores de ambientes e projetos educacionais, não restringirem as práticas ao acesso à palavra descontextualizada ou ao domínio de um novo sistema linguístico que amplie a capacidade comunicativa do aprendiz. É fundamental que o processo formativo traga consigo, também, de forma integrada e situada, a possibilidade de ampliar criticamente a capacidade de *leitura de mundo* do educando, para que a aprendizagem possa mostrar-se significativa e transformadora.

Nessa linha de reflexão, o grande desafio que se coloca para os professores de língua do século XXI, e também para outros profissionais da educação, como aqueles envolvidos no campo do desenho instrucional, é encontrar formas de explorar os recursos tecnológicos e plataformas de modo a favorecer os processos de aprendizagem significativa de língua. Ao mesmo tempo, outro desafio que se impõe é a busca por construir possibilidades para seus aprendizes de avaliarem, de forma consciente e crítica, suas referências identitárias, os discursos aos quais eles são expostos e a natureza plural e diversa da sua cultura e sociedade de origem, na medida em que tomam contato com as diferenças e a diversidade da cultura e da sociedade do outro.

Oportunizar a reflexão crítica e a sensibilização às diferenças linguísticas, sociais e culturais, em uma perspectiva orientada pela ideia de justiça social freiriana foi uma das preocupações que motivou a criação do PPB. Outro desafio foi conceber um material que permitisse desenvolver estratégias de leitura e de compreensão oral em português como língua estrangeira em uma situação de estudo automonitorado. Visando contextualizar de modo mais pormenorizado essa reflexão, passaremos, agora, a apresentar breves considerações sobre o campo dos LMOOCs. Na sequência, apresentaremos as principais facetas do PPB, a fim de ilustrar as considerações previamente tecidas, com base na ideia de uma educação de línguas de cunho formativo e crítico por meio das plataformas digitais.

### 3. LMOOCs: A EMERGÊNCIA DE UM CAMPO COMPLEXO E CONTROVERSO

Conforme já discutido por Rocha (2018a; 2018b; 2019), LMOOCs têm se mostrado um campo fértil para educadores e pesquisadores, uma vez que, embora representem um campo ainda novo de investigação e, como tal, apresente-se ainda enorme potencial de exploração, o número de cursos e de participantes tem crescido exponencialmente.



Como descreve Peters (2004), os MOOCs podem ser caracterizados como cursos universitários que são abertos ao grande público. Segundo o referido autor, esses cursos somente ganharam proeminência quando Sebastian Thrun, pesquisador da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, iniciou uma empresa que prometia educação aberta e livre a todos, por meio de cursos hospedados em plataformas capazes de divulgação em larga escala. Como registram muitos autores, entre eles Siemens (2013), o termo MOOC, referindo-se a cursos massivos, virtuais e abertos, foi cunhado antes disso, em 2008, para designar uma iniciativa desenvolvida por George Siemens e Stephen Downes, professores de uma instituição canadense (Universidade de Manitoba). Ao oferecerem um curso intitulado *Connectivism & Connective Knowledge*, nos padrões mencionados, o **interesse** desses professores era compreender melhor o papel da universidade na sociedade digital e observar os impactos da abordagem conectivista. Por essa razão, esse tipo de curso foi posteriormente denominado cMOOC ou MOOCc.

Siemens (2013, p. 6) faz referência ao trabalho de McAuley et al. (2010, p. 5), para validar a seguinte definição:

Um MOOC integra a conectividade da rede social, a facilitação de um profissional reconhecido no campo de estudo específico, e uma coleção de recursos acessíveis virtualmente de forma livre. No entanto, mais importante que isso, possivelmente, é o fato de um MOOC se embasar no engajamento ativo de centenas de milhares de “alunos” que autorregulam sua participação de acordo com seus objetivos, conhecimento prévio e habilidades, bem como interesses comuns. Embora esse curso possa compartilhar algumas convenções de um curso comum, tais como um cronograma pré-definido e tópicos semanais a serem considerados, um MOOC geralmente não prevê taxas ou outros pré-requisitos além de acesso à internet e interesse<sup>5</sup>.

Para os autores citados, nesses moldes podemos compreender os MOOCs como um ecossistema que, além de explorar, responde de forma bastante interessante e dinâmica aos desafios da sociedade digital, em termos da construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida social em nossos tempos. Além disso, a expectativa de que os MOOCs possam se mostrar uma alternativa para expandir o acesso à educação ao redor do mundo (FERGUSON et al., 2018), de forma mais democrática, tem chamado a atenção de muitos pesquisadores e estudiosos na atualidade e, conseqüentemente, tem contribuído para que o interesse nesse campo se mantenha vivo e crescente. De acordo com Dabbagh et al. (2016), embora existam muitos tipos diferentes de MOOCs, com abordagens pedagógicas e metodológicas distintas, todos, de uma forma ou outra, fornecem educação acessível e de qualidade a pessoas que, de outro

---

<sup>5</sup> Todas as traduções presentes neste capítulo são de nossa inteira responsabilidade.



modo, geralmente não teriam acesso ao conhecimento socialmente valorizado, por inúmeras restrições, entre elas geográficas ou financeiras.

Conforme discute Thille (2014), a partir de 2011 os MOOCs revelam-se um ponto de interesse comum para as instituições educacionais e profissionais interessados nas reformas educativas e empresas de *startup* de modo geral. Assim, os MOOCs tornaram-se mais visíveis, na medida em que universidades renomadas mundialmente, entre elas Stanford, MIT e Harvard, por exemplo, iniciaram o oferecimento desses cursos por meio de variadas plataformas, tais como Coursera, MITx e EDX, respectivamente. Nesse contexto, como argumentam Cole e Timmerman (2015) e Conti (2013), entre tantos outros pesquisadores estrangeiros e brasileiros, o controle mais rígido por parte dessas instituições, principalmente por meio da certificação desses cursos, acabou fazendo imperar a lógica de mercado nesse campo e, portanto, provocou uma inversão de valores ao corroborar a massificação e a mercantilização do ensino (superior). Nesse âmbito, geralmente são proeminentes os denominados xMOOCs, que se aproximam de um modelo educacional institucionalizado, ao se mostrarem mais controlados e menos flexíveis e participativos que o modelo conectivista.

Por sua vez, ao discutirem LMOOCs, Bárcena e Martín-Monje (2014, p. 1) os definem como “cursos virtuais especificamente voltados para a aprendizagem de línguas, com acesso irrestrito e com potencial para participação ilimitada”. Nessa mesma linha, Sokolic (2014, p. 16) salienta que os LMOOCs apresentam as seguintes características:

- 1) Massivos: envolvem um número considerável de alunos – milhares, ou dezenas de milhares;
- 2) Abertos: o registro não incorre em taxas e não é restrito com base em idade, posição geográfica ou qualquer outro tipo de nivelamento;
- 3) Virtuais: o curso ocorre virtualmente em sua totalidade, não sendo previstas interações face a face;
- 4) Programados: os materiais oferecidos são organizados em formatos específicos, envolvendo, geralmente, um conjunto de conteúdos específicos e um cronograma definido, incluindo ou não a presença de um instrutor ou outro tipo de suporte instrucional.

Ainda segundo Sokolic (2014), as características citadas diferem os LMOOCs de outros materiais e cursos de línguas oferecidos virtualmente. Entretanto, é preciso considerar que a concepção do que seja um LMOOC está ainda muito distante de evidenciar consenso entre teóricos e profissionais da área (DEVLIN, 2013; SOKOLIC, 2014). Ao mostrar-se como um campo ainda bastante novo, devemos também levar em conta uma gama bastante ampla de desafios a serem enfrentados. Bárcena e Martín-Monje (2014) citam o número ainda incipiente de iniciativas na área de LMOOCs como um fator bastante restritivo. Além disso, as citadas autoras também comentam sobre a variedade restrita de plataformas e idiomas envolvidos em cursos dessa natureza.

Apesar do reconhecido potencial educacional dos LMOOCs, outro aspecto altamente limitador para o campo é o reduzido volume de estudos, produções acadêmicas e publicações em revistas especializadas.

Como enfatizam Bárcena e Martín-Monje (2014, p. 10),

a integração dos resultados de projetos de pesquisa multidisciplinares e de experiências de Ensino relacionadas a LMOOCs é fundamental para fazer com que o campo avance de modo firme e responda aos reais desafios e problemas enfrentados por indivíduos trabalhando e vivendo nas sociedades competitivas e multilíngues do século 21.

Ao discutirem os entraves ligados à área, Bartolomé e Stephens (2015) destacam: a) a altíssima taxa de desistência apresentada por cursos dessa ordem (geralmente, muito acima de 50%); b) a questão da exclusão (mulheres, pessoas desempregadas, acima de 50 e/ou sem diploma de ensino superior não se encontram representadas nesses cursos); c) o monolinguismo (o inglês predomina como língua de instrução); e d) o desalinhamento com pesquisas (muitas vezes, ao se criarem cursos, não se considera de modo mais aprofundado e informado os desafios do estudo independente e as características da aprendizagem bem sucedida de uma nova língua).

Nessa mesma linha, Bárcena e Martín-Monje (2014) chamam nossa atenção para outras questões, igualmente problemáticas, que carecem ser investigadas de modo mais aprofundado, tais como:

- Desenhos instrucionais educacionais, estratégias e pedagogias adequadas;
- Formas de promover oralidade, interação e compartilhamentos de experiências;
- Tipos apropriados de efetuar avaliação;
- Responder positivamente à heterogeneidade (habilidades, interesses, expectativas).

Perifanou (2015) complementa as asserções apresentadas ao asseverar que a insipiência de pesquisas no campo, principalmente no que se refere ao desenho instrucional impacta a área negativamente. A autora advoga em favor de um maior alinhamento de iniciativas de desenvolvimento de LMOOCs com filosofias pedagógicas conectivistas. Fontana e Leffa (2018) seguem nessa mesma direção ao entenderem que os princípios orientadores dos cMOOCs poderiam contribuir para a ampliação e fortalecimento de propostas mais adequadamente pautadas por importantes elementos para a criação de cursos comunicativos, tais como interação, participação criativa e colaborativa, construção de comunidade, trabalho colaborativo em rede e autonomia.

Conforme asseveram Gimeno-Sanz (2017) e Beaven et al. (2014), embora a literatura na área explore uma diversidade de aspectos ao discutir LMOOCs, tais como o papel do instrutor; a motivação do aprendiz; a acessibilidade; e o desenho educacional/instrucional e metodológico dos cursos propostos, grande parte dessas pesquisas ainda carece de foco mais bem delineado e de maior rigor metodológico, a fim de poderem oferecer insumos mais adequados. Nessa vertente, os estudos de Rocha (2018a; 2018b; 2019) apresentam um apanhado abrangente das diferentes possibilidades teóricas e metodológicas já sugeridas por uma gama diversificada de estudos voltados à criação de LMOOCs. Muitas dessas propostas pormenorizam aspectos relativos ao desenho de cursos colaborativos e debatem acerca de formas mais efetivas de fortalecer processos colaborativos de construção de sentidos e conhecimentos (SOKOLIC, 2014). Outras iniciativas buscam ir além e refletem sobre formas que integrem a aprendizagem automonitorada e tipos de interação que podem tornar as experiências de aprendizagem mais ricas e compensadoras (TEIXEIRA; MOTA, 2014), conforme discutiremos, de modo mais detalhado, a seguir.

#### **4. LMOOCs E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM INDEPENDENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DELINEADAS JUNTO AO CURSO PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Ressaltando, de modo geral, as inúmeras possibilidades e questões apontadas na literatura sobre iniciativas LMOOCs, a presente reflexão elegeu por centrar a discussão nas iniciativas que priorizam a aprendizagem de línguas na modalidade automonitorada ou independente, entendendo que esse enfoque traga um desafio particular para a produção de materiais digitais. Cursos dessa natureza, por não contarem com a intervenção de instrutores, precisam

encontrar formas de dar o suporte necessário à aprendizagem, explorando de forma adequada e criativa os recursos e contornando os limites impostos pelas diferentes plataformas adotadas.

Considerando essa situação específica de aprendizagem, o trabalho desenvolvido por Bárcena e Martín-Monje (2014), conforme já discutido por Rocha (2018a; 2018b; 2019), destaca alguns fatores de crucial importância frente a uma aprendizagem de línguas mais efetiva em ambientes digitais. Primeiramente, o processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, deve ser compreendido em seu dinâmico cruzamento entre o foco na apropriação de conhecimento e o foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Essa perspectiva implica, sobretudo, “colocar em prática um conjunto intrincado de capacidades funcionais de recepção, produção e interação verbal (e não verbal)”, cujo papel no que se refere ao engajamento efetivo do aprendiz no ato comunicativo tende a ser considerado mais importante que o peso atribuído à organização formal dos elementos que integram essa ação, de modo mais específico (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 2).

Bárcena e Martín-Monje (2014) apontam, também, para a importância da presença de recursos e propostas que incentivem estratégias e capacidades cognitivas (fazer relações, contrastar, analisar criticamente, justificar, deduzir, entre tantas outras), bem como aquelas voltadas à autorreflexão e à metacognição. É também desejável que haja insumos contextualizados de instrução explícita nos LMOOCs, com exemplos ilustrativos e acompanhados de “algum tipo interessante e criativo de prática” (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 3). As autoras prosseguem enfatizando a importância de práticas colaborativas, que privilegiem e promovam o “engajamento em performances verbais evidentemente inteligíveis, significativas e efetivas, em uma variedade de contextos e situações” (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 3). Outro ponto a ser levado em conta, segundo as citadas autoras, é o fato de que a aprendizagem de uma língua envolve prática e, assim, pressupõe a noção de *língua em uso*. Nessas bases, um modelo de curso apoiado unicamente em videoaulas, por exemplo, seria pouco efetivo. Entretanto, é importante ressaltar que o desenho educacional sofre restrições a depender do tipo de plataforma e, quando suas potencialidades são mais controladas, é preciso encontrar formas de tornar as interações mais significativas. Esse foi o caso do LMOOC Pluralidades em Português Brasileiro (PPB, como já indicado, e objeto empírico das discussões apresentadas), que, diante da estrutura rígida oferecida por um modelo xMOOC, buscou flexibilizar, pautando sua proposta na ideia de reflexão crítica sobre a diversidade linguística e cultural.

O PPB pode ser classificado como um curso oferecido pela plataforma *Coursera*, que visa ao estudo reflexivo automonitorado de português do Brasil, em nível intermediário. Dois desafios educacionais motivaram a geração desse curso. O primeiro é trabalhar com habilidades de recepção não apenas da modalidade escrita, mas também da modalidade oral, sendo essa segunda certamente a mais desafiadora. Como salienta Read (2014, p. 101), no campo dos LMOOCs, “habilidades orais são difíceis de serem praticadas. No entendimento do autor, até o momento, nem mesmo os formatos mais flexíveis de LMOOCs têm respondido positivamente ao desafio de apresentar plataformas, ferramentas e técnicas adequadas nesse campo. Embora reconhecendo que o grande desafio ainda a ser enfrentado por cursos projetados para o estudo autônomo seja encontrar maneiras de incentivar a produção oral e mesmo a escrita, não se deve menosprezar o desafio que se coloca para educadores interessados no desenvolvimento de habilidades receptivas para insumos orais em línguas estrangeiras.

O segundo grande desafio enfrentado no processo de concepção do PPB foi conceber atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos orais e escritos que também contribuíssem para instigar a reflexão social crítica dos aprendizes, expondo-os a diferentes tipos de gêneros discursivos e modalidades expressivas. Embora a educação crítica tenha sido amplamente debatida e defendida no campo filosófico, a sua incorporação às práticas de ensino e aprendizagem de línguas ainda são bastante tímidas. Nessa linha, Rocha, Maciel e Morgan (2017) ressaltam a importância de fortalecer-se um viés que priorize a educação linguística de bases críticas e, portanto, de cunho transformador. Segundo a autora e colaboradores, práticas educativas e experiências de aprendizagens em ambientes digitais devem ter como perspectivas norteadoras a formação plurilíngue (ROCHA, 2012) e cidadã (ROCHA; MACIEL, 2015).

Expandindo esse enfoque, em seu trabalho voltado ao desenvolvimento de LMOOCs nessa vertente, Rocha (2019) discorre sobre desenhos pedagógicos que consideram a educação linguística a partir de suas bases transgressivas. Essa nos parece uma abordagem interessante, uma vez que nos permite buscar insumos que permitam o desenvolvimento de propostas de cursos digitais que explorem recursos que viabilizem possibilidades de experiências comunicativas, retomando a ideia de língua em uso, ligadas mais fortemente ao apelo formativo de uma educação transformadora, como advogam postulados freirianos.

Nessa linha de pensamento, ganha destaque a importância de que o foco nas dimensões técnicas e metodológicas dos LMOOCs agregue, de modo indissociável, propostas que oportunizem a reflexão e o letramento crítico. Para

Cervetti, Pardales e Damico (2001), as teorias críticas do letramento carregam a preocupação social em relação às desigualdades e ao sofrimento humano e, por consequência, pressupõem tanto um enfrentamento perante condições impostas de opressão e exploração, quanto a proposição de caminhos alternativos. Quando tratam da orientação crítica frente ao ensino e à aprendizagem de línguas, Norton e Toohey (2001) sintetizam que esse enfoque está interessado em promover mudança social. Como relembram Rocha et al. (2017), autores vinculados a teorias críticas, em sua interface com a educação linguística, defendem que a língua/linguagem não deve ser exclusivamente compreendida como um meio de expressão e comunicação, mas também como uma prática socioculturalmente situada e ocupada das histórias dos alunos enquanto sujeitos e agentes de transformação.

Monte Mór (2015) defende que o ensino voltado ao desenvolvimento do letramento crítico é aquele que se volta também à construção de uma cidadania ativa. Para a autora, em nossa sociedade globalizada e diversa, o exercício do letramento crítico oportunizado por uma educação linguística cidadã incide na promoção de práticas educativas que permitam ao estudante perceber e analisar criticamente as diferentes formas de existência em nossa sociedade. Ao lado de Luke (2014), Monte Mór (2015) compreende a ideia de letramento crítico como uma prática (educativa) que não permite desvincular a língua/linguagem das relações de poder que existem na sociedade e que promovem, assim, desigualdades.

O letramento crítico está intimamente ligado, portanto, aos processos de produção de sentidos e de conhecimentos. Conforme discutido em Rocha et al. (2017), Luke (2014) assevera que os indivíduos, ao se engajarem nas mais diversas práticas sociais, envolvem-se, de maneira desigual, em lutas pelo controle da informação, do texto e do discurso. Assim, o letramento crítico assume um cunho político e, em uma perspectiva formativa, implica um exercício analítico diante da diversidade e da diferença social, cultural e linguística, com o propósito de enfrentamento de orientações e posicionamentos opressores e de rompimento com o *status quo*.

Nessa vertente, propostas educacionais críticas revelam possibilidades para que sejam exploradas as complexas relações entre linguagens, poder, ideologias, desigualdades e mudança social e educacional no mundo de hoje (McKINNEY, 2017). Nessa perspectiva, conforme asseverado no trabalho de Rocha (2019), é possível concebemos LMOOCs como espaços nos quais também aprendemos a ampliar o conhecimento que temos de nós mesmos e também a questionar nossas

ideias e modos de vida, em prol da justiça e equidade sociais. Nessa ótica, esses cursos podem também nos levar a fortalecer um sentimento de empatia frente a tudo o que nos possa parecer não familiar e que impute sofrimento ao outro. Do mesmo modo, parece importante que esses ambientes também favoreçam interações pelas quais possamos, de maneira dinâmica, participativa, criativa e crítica, (re)aprender a exercer com mais protagonismo nosso papel como agentes de mudanças, com vistas a um mundo mais equânime que contemple e conviva com as diferenças constitutivas da malha social.

Ao discutir o desenvolvimento de cursos de línguas em ambientes virtuais, Rocha (2018a; 2018b; 2019) dialoga com propostas orientadas pela ideia de (multi)letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) e pautadas pela noção de produção socioculturalmente situada e transversal de conhecimentos (ROCHA, 2012; TÍLIO, 2018). Ao pensarmos o PPB, essa perspectiva mostrou-se pertinente, porque colocou o letramento crítico como eixo fundante das práticas educativas e situou a temática transversal como base para as propostas comunicativas e reflexões sociais, linguísticas e culturais presentes no curso.

Por sua vez, Álvarez (2014, p. 139) se volta à problematização do desenho educacional em ambientes digitais na atualidade e afirma que os MOOCs não podem ser meramente concebidos como “métodos de ensino ou ambientes de aprendizagem independentes”. Essa autora enfatiza que esses cursos vão muito além dessa concepção restrita, uma vez que “são espaços educacionais, plataformas culturalmente embasadas, que permitem processos diversos de criação e reflexão, tanto em nível individual quanto social”. Nesse viés, como discutido em Rocha (2019), vale considerar que o desenvolvimento bem sucedido de LMOOCs, conforme discute Read (2014), depende de um cuidadoso trabalho arquitetônico de organizar o melhor da aprendizagem formal e informal, estruturando adequadamente conteúdos e atividades, junto às tecnologias e recursos midiáticos mais apropriados. Ao unirmos essas acepções aos pressupostos colocados por Álvarez (2014), podemos incorporar ao processo de design/criação dos cursos a preocupação com uma diversidade de valores éticos e estéticos presentes nos espaços educativos virtuais. Em outras palavras, entendemos que esse enfoque ético e estético pode oferecer bases mais sólidas para desafiar visões estreitas frente aos processos e práticas de letramentos nos espaços digitais.

Nesse contexto, apoiadas em Kress (2013) e em Bezemer e Kress (2016), podemos considerar o desenvolvimento de LMOOCs como um complexo e dinâmico processo de produção de sentidos. Esse processo, por sua vez, deveria ser suficientemente amplo e capaz de propiciar diferentes experiências de



aprendizagens, como também de permitir que visões mais estanques de língua/linguagem, de cultura e de conhecimento sejam desafiadas.

Ao discutir a educação linguística na era digital, em um enfoque transgressivo, Álvarez (2014, p. 127) apoia-se em Nadin (2010), a fim de defender a expressão da conscientização estética e a preocupação com expectativas éticas, a partir das experiências de aprendizagem em ambientes virtuais. Essas teorizações nos pareceram interessantes para nortear as propostas do PPB, porque nos permitem fortalecer o trabalho com a criticidade e explorar a multiplicidade linguística e cultural que permeia as atividades sociais e educacionais na atualidade.

De modo bastante sintético, para Álvarez (2014), a ética abarca a adequação (ou não) de nossas ações em determinados contextos sociais e culturais. A estética, por sua vez, estaria relacionada ao nosso papel agentivo nas mais diversas ações da vida cotidiana, envolvendo, portanto, o campo afetivo e experiencial. Ainda segundo Álvarez (2014), no que diz respeito à educação linguística em ambientes virtuais, a dimensão ética mostra-se vinculada à necessidade do reconhecimento da diversidade. Nesse âmbito, um ensino ético estaria sempre vinculado à problematização acerca dos valores morais estabelecidos em diferentes contextos, como também à conscientização frente à necessidade de empoderamento de grupos menos favorecidos, a fim de que eles ocupem seus espaços de representatividade e ação política.

Segundo Álvarez (2014, p. 130), o domínio estético, nessa linha de pensamento, abrange uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento de nossa capacidade de responder, tanto emocional quanto racionalmente, “às qualidades das linguagens”, as quais podem ser abordadas em termos de um conjunto de elementos, tais como valor, beleza, utilidade, eficiência etc. Nessa perspectiva, as práticas de linguagens sempre apresentarão tanto uma orientação ética quanto estética, cabendo a todos sua problematização, em projetos educacionais de cunho transgressivo.

Nessa linha de pensamento, o desenho arquitetônico do PPB deveria ocupar-se da criação de espaços de reflexão e conscientização favoráveis à construção de relações mais democráticas entre as pessoas e todo o planeta, a partir da égide do letramento crítico frente à diversidade social, cultural e linguística. Do mesmo modo, seria importante que a proposta abarcasse a possibilidade de exposição do aprendiz a uma multiplicidade de modos de significação, a fim de que a multimodalidade inerente às formas comunicativas pudesse ser vivenciada de modo mais fortalecido e crítico. Por decorrência, alinhado a esse conjunto de diretrizes teóricas, o PPB ambicionou, na sua concepção original, nortear-se por

uma possível composição arquitetônica (READ, 2014) que, numa relação dialética entre teoria e prática, evidenciasse a viabilidade de desenhos educacionais que contribuam, de modo mais expressivo, para a realização de experiências significativas, situadas e transgressivas de aprendizagem.

## 5. PLURALIDADES EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM BREVE OLHAR CRÍTICO DE SUA CONSTRUÇÃO

Como já destacado, a elaboração do PPB buscou priorizar a pluralidade cultural e linguística como base fundante do curso. Nesse sentido, o PPB promoveu o trabalho multimodalizado (KRESS, 2013; BEZEMER; KRESS, 2016), com foco na compreensão oral e escrita em português do Brasil, em nível intermediário, e buscou inovar implementando uma proposta de reflexão cultural crítica a partir dos recursos digitais oferecidos pela plataforma. Assim sendo, as atividades constitutivas do curso visam expandir a consciência intercultural do aprendiz, uma vez que os chamados choques culturais podem gerar bastante conflito na interação de pessoas que pertencem a grupos socioculturais e linguísticos diferentes. Para tanto, as unidades partem de temas que, sob um enfoque transversal, podem balizar essas reflexões e contribuir para a reflexão crítica sobre aspectos identitários e acerca da pluralidade discursiva e cultural que permeia toda prática de linguagem (ROCHA, 2012; TILIO, 2018). Assim sendo, a partir de atividades contextualizadas e tematicamente orientadas, envolvendo leitura e compreensão oral, o curso oferece, como sugerem Bárcena e Martín-Monje (2014), insumos explícitos relativos a conhecimento linguístico (gramática e pronúncia), bem como estratégias de leitura e de compreensão oral, com vistas ao desenvolvimento metacognitivo do aprendiz, a partir de variados modos e mídias. Além disso, em consonância com as orientações de Ferguson et al. (2018), as atividades variam no que se refere à sua proposta – *quizzes*, perguntas fechadas e abertas, preenchimento, associação, comparação e síntese de informações, entre outras, a fim de manter a alternância de padrões de engajamento.

Em relação ao aspecto linguístico, o curso tem por objetivo favorecer práticas que permitam a falantes de outras línguas ampliar seu repertório lexical, desenvolvendo a autorreflexão e fazendo revisões de seus conhecimentos gramaticais, com base no uso de estratégias que facilitem a compreensão de textos escritos, orais e multimodais (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014). Com o propósito de ensinar a língua portuguesa, esse curso adota, assim, uma metodologia reflexiva (BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007), que busca levar o aluno

a refletir sobre sua própria aprendizagem, a partir de situações genuínas de uso situado e contextualizado da língua (GEE, 2004).

É ainda importante ressaltar que, como o PPB trabalha de modo integrado o ensino de português como língua estrangeira e o desenvolvimento da consciência sobre a pluralidade linguística e cultural, o material pode também ser explorado por professores de português como língua materna que estejam trabalhando sob a ótica do letramento crítico.

Conforme a orientação de Ferguson et al. (2018), a organização e objetivos do curso são explicitamente apresentados aos aprendizes, a fim de que fiquem claras as expectativas educacionais e didáticas. O curso é, assim, dividido em 5 unidades ou módulos, sendo o primeiro considerado uma parte introdutória, em que são apresentados seus princípios fundantes<sup>6</sup>. A estrutura das unidades é padronizada, sendo os conteúdos de cada módulo subdivididos em cinco segmentos, a saber – 1) atividade de compreensão oral; 2) atividade de leitura; 3) gramática; 4) avaliação; 5 conteúdo adicional.

De forma mais específica, no primeiro módulo há a apresentação do conceito de letramento crítico, um conceito que, como já explicitado, guia as atividades e interações propostas ao longo de todo o curso. Em seguida, há outros quatro módulos que trazem os conteúdos e atividades do curso. Todos os módulos possuem um tema e são voltados para a temática das pluralidades culturais.

Esses quatro módulos seguem o seguinte padrão de estrutura:

- O segmento 1 apresenta um vídeo ou um *podcast*, atividades de compreensão oral e um glossário;
- O segmento 2 apresenta um texto ou mais textos escritos, atividades de leitura, um glossário e um ou mais vídeos que exploram diferentes estratégias de leitura;
- O segmento 3, chamado de Um pouquinho de gramática, revisa e explora tópicos gramaticais através de videoaulas, explicações adicionais e atividades;
- O segmento 4 trata-se da avaliação do módulo. Nele, haverá um material que pode ser um vídeo ou um texto e *quizzes* para que o aluno possa avaliar sua aprendizagem no módulo, tanto no que se refere à compreensão

---

<sup>6</sup> Um vídeo introdutório do PPB pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=668mdYhWBLc>.

de língua, quanto aos tópicos gramaticais revistos. Para concluir o curso é necessário fazer todas as atividades desse segmento;

- Por sua vez, o segmento 5 traz materiais extras para enriquecer e expandir o assunto tratado nos módulos anteriores.

Além disso, podemos encontrar outros padrões ao longo do PPB, quais sejam: a) todo módulo traz um vídeo, que apresenta uma proposta de reflexão social relacionada ao tema do módulo; b) há glossários presentes em todo o curso; c) no início de cada módulo, há um roteiro descrevendo as suas atividades. Quanto às atividades em formato de *quiz*, os exercícios apresentam uma variedade de padrões, incluindo questões discursivas, que permitem respostas abertas, com possibilidade de respostas comentadas, para o trabalho com leitura e compreensão oral, além de atividades do tipo F ou V, e múltipla escolha, para trabalhar tópicos gramaticais.

Em relação aos temas abordados, de forma mais detalhada, o PPB apresenta inicialmente as metas do curso e discute o conceito de letramento crítico visando enfatizar a relevância da construção de um olhar socialmente engajado sobre a realidade. Os dois módulos que seguem exploram a temática da identificação com a cultura brasileira, tendo como referência o depoimento de uma brasileira, filha de imigrantes japoneses, que reflete sobre razões que a levaram a buscar, em diferentes momentos de sua vida, também raízes culturais familiares. Nessa mesma linha, há a entrevista com dois irmãos naturais de Taiwan, que discorrem sobre as razões que os levam a considerarem-se também brasileiros. A terceira unidade, ampliando a problematização de estereótipos simplistas e generalizantes, inclui também um questionamento sobre os modos mais tradicionais de entendermos a constituição das famílias, unidades nucleares da formação da sociedade. O quarto módulo do curso amplia a discussão sobre identidades e culturas plurais para o contexto da diversidade das festas populares brasileiras, e privilegia a discussão sobre as festas juninas em contraposição ao carnaval. A última unidade, por sua vez, trabalha especificamente com a questão de *sentir-se em casa em meio à diversidade*. As atividades selecionadas retomam a questão de identidade, promovendo a reflexão sobre como as pessoas se identificam com os lugares onde moram, sejam residências ou regiões específicas.

Por fim, vale ressaltar que os materiais e atividades que compõem os cinco módulos do curso trazem exemplos concretos, envolvendo uma ampla e variada gama de gêneros (escritos, orais e multimodais), situados em meio a atividades

sociais contextualizadas, que ilustram diversidade de perspectivas, expressões artísticas e folclóricas, assim como escolhas e afinidades individuais que constituem a malha cultural brasileira e que colocam em questão um conjunto de estereótipos e visões totalitárias sobre culturas locais. Esses exemplos também expõem o aprendiz a diferentes formas de falar e de se expressar em língua portuguesa dentro de variados contextos que constituem a realidade brasileira, fugindo à ideia recorrente de língua e cultura idealizadas.

Dessa forma, entendemos que o PPB responde positivamente ao desafio de promover uma educação em língua estrangeira de bases formativas e que possibilitem a desestabilização do senso comum. Ao oportunizar reflexões que permitam conscientizar e sensibilizar o aluno para a diversidade constitutiva da sociedade mais ampla, o curso favorece a formação de indivíduos mais flexíveis e abertos à convivência com as pluralidades, ao mesmo tempo em que contribui para possivelmente minimizar o sentimento de medo e ódio em relação às diferenças, que parece imperar na sociedade digital, como apontamos anteriormente nas seções iniciais deste capítulo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi inicialmente apresentado um breve histórico das transformações vivenciadas pela nossa sociedade, em razão da presença das tecnologias e de seus impactos para as relações humanas, mais especificamente no que diz respeito ao âmbito da educação em língua estrangeira, de bases formativas, críticas e transformadoras. Foram também apresentados e problematizados desafios enfrentados no campo relativo à pesquisa e ao desenvolvimento de LMOOCs, frente ao oferecimento de experiências de aprendizagem significativas e preocupadas com a pluralidade social, cultural, linguística e identitária que constitui nossas vidas em sociedade. As discussões realizadas procuraram manter o foco no caráter transgressivo do processo educativo, evidenciando a preocupação com a luta por maior equidade social, com o fortalecimento da agência e com a construção multimodalizada, colaborativa, crítica e criativa do conhecimento no campo da aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. A fim de contextualizar e situar as discussões propostas, foi efetuada uma breve análise de um LMOOC, intitulado *Pluralidades em Português Brasileiro*, desenvolvido na Plataforma *Coursera* e voltado ao trabalho com a leitura e com a produção oral em nível intermediário para falantes de outras línguas.

Como resultado de todas as considerações tecidas neste texto, entre outros pontos importantes, podemos destacar o potencial democratizador dos

LMOOCs. Apesar de sofrerem críticas por parte de alguns profissionais da área, cursos dessa natureza parecem cumprir um papel importante frente à ampliação de acesso à informação e ao conhecimento socialmente valorizados na atualidade. Igualmente relevante é apontar para os inúmeros desafios a serem enfrentados pelo campo e para o volume ainda incipiente de trabalhos, o que claramente aponta para a urgência de ampliação e aprofundamento do debate sobre o desenvolvimento e oferecimento de LMOOCs. Nessa direção, mostra-se fundamental que a continuidade das investigações e da construção de agendas na área pressuponha o diálogo multi/interdisciplinar envolvendo pesquisadores, profissionais outros e também cursantes, para que a pluralidade de perspectivas e posicionamentos possa ser considerada de forma mais evidente, significativa e efetiva.

Cumpramos ainda reiterar que os desafios a serem enfrentados no campo de criação de LMOOCs são diversos e demandam, entre tantos outros fatores, o desenvolvimento de plataformas mais híbridas e flexíveis, o desenho educacional mais alinhado à noção de língua em uso e à ideia de aprendizagem situada, assim como uma cuidadosa estimativa de tempo de produção e investimentos, com vistas a oferecimentos de cursos em larga escala em um viés mais democrático e aberto. Ressaltamos que, a partir da avaliação amplamente positiva do significativo número de cursantes do PPB até a presente data, podemos concluir que os LMOOCs, se cuidadosamente pensados sob uma ótica crítica e transformadora, mostram-se um potente instrumento de difusão e de internacionalização da língua e da cultura de um povo, em toda sua complexidade e diversidade.

O conjunto de questões apresentadas neste capítulo revela, por fim, a importância de uma política educacional mais fortemente pautada pelas ideias de justiça e de equidade social. Nesse contexto, alinhadas ao pensamento de Álvarez (2014), defendemos que ações ligadas à educação virtual em larga escala devam buscar oportunizar, de forma mais consistente, a construção de iniciativas preocupadas com as pluralidades e, assim, com o desenvolvimento de cursos mais marcadamente acessíveis, seguros, motivadores, socialmente representativos e reflexivos.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, I. 2014. Ethical and aesthetical considerations in Language MOOCs. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 127-142.

BARCENA, E.; MARTÍN-MONJE. Introduction. Language MOOCs: an emerging field. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open. p. 1-15, 2014.

BARTOLOMÉ, A.; STEPHENS, K. Are MOOCs Promising Learning Environments? *Comunicar*, n. 44, v. XXII, 2015.

BEAVEN, T.; CODREANU, T.; CREUZÉ, A. Motivation in a Language MOOCs: issues for course designers. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 48-66.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge, 2016.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambientes hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2004a. p. 144-162.

BRAGA, D. B. Linguagem Pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na WEB. In: COLLINS, H. C.; FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.157-184.

BRAGA, D. B. Aprendizagem reflexiva online: alternativas pedagógicas para o ensino de leitura em língua estrangeira. Em: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. (Orgs.). *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua Inglesa em contextos diversos*. Campinas: Mercado de letras, 2015. p. 125-145.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.



BRAGA, D. B. (Orgs.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRAGA, D. B.; SCHLINDWEIN, A. F. Estudo automonitorado de leitura em língua inglesa por alunos graduandos: reflexões sobre os efeitos de diferentes estilos de percepção, *UFJF Online*, v2, p. 118-132, 2007.

COLE, A. W.; TIMMERMAN, C. E. What Do Current College Students Think about MOOCs? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 11, No. 2, June 2015.

CONTI, D. F. MOOCs: alternativa ao capitalismo rápido ou seu subproduto? In: ROJO, R. (Org.). *Esc@la conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 159-174.

DABBAGH, N. et alii. *Learning Technologies and Globalization: Pedagogical Frameworks and Applications*. Springer Briefs in Educational Communications and Technology. New York / London: Springer, 2016.

DEVLIN, K. *MOOCs and the myths of dropout rates and certification*, 2014. Retrieved January 8, 2014, from the Huffington PostWeb site: [http://www.huffingtonpost.com/dr-keith-devlin/moocs-and-the-myths-of-dr\\_b\\_2785808.html](http://www.huffingtonpost.com/dr-keith-devlin/moocs-and-the-myths-of-dr_b_2785808.html).

FERGUSON, R.; HERODOTOU, T.; SCANLON, E.; SHARPLES, M. MOOC development. In: LUCKIN, R. (ed). *Enhancing learning and teaching with technology*. London: UCL/IOE Press, 2018. p. 205-213.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Professora, sim; Tia, não*. Cartas a quem ousa amar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FONTANA, M. V. L.; LEFFA, V. J. LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCS comunicativos, *Calidoscópico*, Vol. 16, n. 3, p. 460-468, 2018. doi: 10.4013/cld.2018.163.10.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004

GIMENO-SANZ, A. Designing a MOOC for learners of Spanish: exploring learner usage and satisfaction. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouëсны (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*, p. 122-127. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017>. eurocall2017.700.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. 2013. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (Eds.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. The Netherlands: Sense Publishers, 2013. p. 119-140.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality, *Visual communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 2014. p. 19-31.

MCAULEY, A.; STEWART, B.; SIEMENS, G.; CORMIER, D. *The MOOC Model for Digital Practice*. Disponível em: [www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf).

McKINNEY, C. *Language and Power in Post-Colonial Schooling: Ideologies in Practice*. London/New York: Routledge, 2017.

MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by design*. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground, 2015. p. 186-210.

MOROZOV, Evygeni. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: UBU, 2018.

NADIN, M. Anticipation and the artificial: aesthetics, ethics, and synthetic life. *Artificial intelligence and Society*, 25(1), 103-118, 2010.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004 [2001].

PERIFANOU, M. A. *LangMOOCs – Intellectual Output 2 – Re-search report on the current state of Language Learning MOOCs worldwide: Exploration, Classification and Evaluation*. Atenas, Erasmus+Programme, 66 p. 2015a.

PETERS, D. *Interface design for learning: design strategies for learning experiences*. London; New Riders/Pearson, 2014.

READ, T. The architectonics of language MOOCs. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 91-105.

REGO, I. M. S. *Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola*. Tese de doutorado, Departamento de Linguística Aplicada, Instituto dos Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2017.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Pontes: Campinas, 2012.

ROCHA, C. H. Cursos virtuais abertos e massivos em língua estrangeira: reflexões sobre design e produção oral em contextos digitais de aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos*, Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 32-52, out. 2018a.

ROCHA, C. H. Foreign language MOOCs design: challenges to provide meaningful learning, *The ESPECIALIST*, v.39, n.3, p. 1-25, 2018b.

ROCHA, C. H. MOOCs em língua estrangeira: desafios para a construção de ecologias de aprendizagens situadas e transgressivas. In: FINARDI, K. R. et al. (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p. 139-178.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Edição ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 13-30.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts, *Revista de Letras Norte@mentos*,<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> Dossiê Temático em Linguística Aplicada: horizontes multidisciplinares, Sinop, v. 10, n. 23, p. 64-79, 2017.

SIEMENS, G. Massive open online courses: Innovation in education? In: McGREAL, R. et al. (Eds.). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (Ch 1, pp. 5–15). Athabasca, Canada: Athabasca University Press, 2013.

SOKOLIC, M. What constitutes an effective Language MOOCs? In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open. pp. 16-32, 2014.

THILLE, C. MOOCs and Technology to Advance Learning and Learning Research. *Ubiquity Symposium*, 2014. doi:10.1145/2601337.

SORACE, A. Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments, *Applied Linguistics*, 6 (3), p. 239-254, 1985.

SOUZA, P. N. O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição de língua estrangeira e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. Tese de doutorado Biblioteca do Instituto dos estudos da Linguagem, Unicamp, 2004.

TILIO, R. O livro didático contemporâneo: uma apresentação de uma proposta. In: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 261-298.

