

CONSTRUINDO PERSPECTIVA EDUCACIONAL CRÍTICA NO ENSINO PELO MOODLE

NARA HIROKO TAKAKI
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
narahi08@gmail.com

Resumo:

O perfil do cidadão que a sociedade digital deseja e necessita é aquele que se compromete com suas iniciativas e participações de forma crítica, criativa, colaborativa e transformativa. Esse cenário digital, cultural, político e educacional requer dos profissionais o desenvolvimento da atitude crítica e autocrítica (FREIRE, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013) nas práticas sociais dos cidadãos-aprendizes. Assim sendo, as pesquisas de letramentos críticos em EaD ganham destaque. Este artigo objetiva apresentar um rol de perspectivas diferentes sobre o que é ser crítico. Ele é fruto de uma pesquisa sobre letramentos pluralizados (KALANTZIS; COPE, 2012; GEE, 2004; LANKSHEAR; KNOBEL, 2013, 2007, 2006, 2003, dentre outros) com uso de metodologia qualitativa, interpretativa e exploratória. Concepções de crítica constituem o principal aporte teórico de referência que embasa este artigo. A discussão traz como exemplificação tarefas produzidas por aprendizes de curso de Letras, na disciplina *Prática de Ensino V*, na modalidade semipresencial pelo ambiente Moodle. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de ser digitalmente fluente com várias outras habilidades; entretanto, a capacidade crítica permeia todas as outras. Concluímos que a pesquisa buscou contemplar e reforçar que as críticas são contextualizadas, assim como as formas de atuar no meio digital são inseridas em condições sócio-historicamente situadas.

Palavras-chave:

Moodle. Construção de sentido. Atitude crítica. Autocrítica. Educação.

Abstract:

The citizens' profile that digital society desires and needs is someone who gets committed to his/her initiative and participation in critical, creative, collaborative and transformative ways. This digital, cultural, political and educational scenario requires professionals to develop critical and self-critical attitude (FREIRE, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013) in the citizens-learners' social practices. This way, research in critical literacies in distant learning is highlighted. This paper aims at presenting a range of perspectives about what being critical is. It is the result of a research in pluralized literacies (COPE, KALANTZIS, 2012; GEE, 2004; LANKSHEAR, KNOBEL, 2013, 2007, 2006, 2003, among others), whose methodology is qualitative, interpretive and exploratory. Conceptions of critique constitute the main theoretical basis of this paper. The discussion in question provides examples of tasks produced by learners through the Moodle. The research outcome points to the need to be digitally fluent with a variety of abilities. However, the ability to be critical permeates all the other skills. To conclude, this research sought to include and reinforce that critique is contextualized and, similarly, ways to act in the digital medium are social-historically situated.

Keywords:

Moodle. Meaning making. Critical attitude. Self-critique. Education.

Introdução

No atual contexto social, a divisão de cidadãos entre nativos digitais e imigrantes digitais (PRENSKY, 2006) está sendo transformada. Assim como há jovens que estabelecem uma relação constante com sistemas informatizados, existem pessoas de idade que estão participando de redes sociais com formas de trabalhar e de pensar semelhantes às dos nativos digitais.

Na Educação, a situação não é diferente. O perfil das pessoas pode variar desde aqueles que chegam à EaD, com conceitos preconcebido sobre o que é ser aluno, o que e como aprender nesse espaço digital etc., até outros que já trabalham com certas ferramentas e recursos digitais e chegam a auxiliar/ensinar o próprio professor. Isso caracteriza a aprendizagem híbrida¹, ou seja, a mistura de papéis de professor e aluno em que ambos aprendem e ensinam de forma mais colaborativa, com uma arquitetura de saberes que se constroem horizontalmente, e não apenas verticalmente, como outrora (KALANTZIS; COPE, 2012; GEE, 2004; LANKSHEAR; KNOBEL, 2013, 2007, 2006, 2003; OBLINGER, 2006, dentre outros).

Esse desenho ou modelo de aprendizagem híbrida traz consequências identitárias, sociais, culturais, epistemológicas e educacionais, dentre

outras. Uma dessas consequências é a atenção à formação crítica de ambos os perfis que acabamos de descrever. A EaD pode transformar a experiência presencial que esses alunos carregam para as telas virtuais, o que pressupõe um trabalho epistemológico de reconceitualização do que seja – por exemplo, ser crítico, autor, coautor, ator, protagonista, autônomo, criativo e colaborador, além de apresentar fluência digital.

Estimular o uso educacional das novas formas de linguagem e de tecnologias de forma crítica e autônoma, assim como potencializar a construção de saberes significativos para atuação ativa pela Web 2.0, requer o entendimento do que seja letramento crítico, pois há particularidades na EaD compreendendo conhecimento, habilidades e atitude – competências² como domínio do conteúdo, das mídias de comunicação e dos fundamentos da EaD e tutoria (BRASIL, 2007; KRATOCHWILL, 2009). É este o objetivo deste artigo, isto é, tratar de perspectivas de criticidade e de exemplificação de experiências numa disciplina semipresencial que a autora deste trabalho ministrou pelo Moodle³.

Compreendendo o crítico

Assim como navegar é e não é preciso⁴, ser crítico também não foge à ambiguidade e à incerteza. Ser/estar crítico da perspectiva positivista sig-

¹ Ou *blendedlearning*, segundo Bonk e Graham (2005) e Dziuban *et al.* (2005).

² Adotamos o termo “competências” como habilidades/capacidades que são desenvolvidas contingencialmente ao longo da vida, e não apenas baseadas em modelos preestabelecidos.

³ Em 2011, a autora deste artigo participou do Curso de Capacitação do Projeto Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), planejado pela Coordenadoria de Apoio à Formação de Professores da Pró-Reitoria de Graduação da UFMS em parceria com a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, com o objetivo de auxiliar os professores no uso das mídias e tecnologias nas práticas profissionais docentes. A autora ministrou a disciplina Prática de Ensino V na modalidade semipresencial do curso de Letras da mesma instituição e no momento faz o curso Formação em Tecnologia da Informação e da Comunicação. O curso mencionado é dividido em três etapas, com um encontro presencial para cada módulo. O módulo I do curso presta-se ao conhecimento e à compreensão do ambiente virtual Moodle, assim como de seus recursos disponíveis na visão do aluno e na do professor. No módulo II, as atividades estão voltadas para a compreensão e produção de materiais, edição e gravação de videoaulas e técnicas e recursos gratuitos que permitem a gravação destas. Por fim, o módulo III apresenta possibilidades pedagógicas dos usos das mídias e tecnologias por meio de ferramentas *web*, redes sociais e recursos educacionais para a organização do trabalho pedagógico, contemplando a utilização de diferentes ferramentas midiáticas e tecnológicas. No Moodle, um guia didático contém informações, vídeos focalizando o intenso uso das mídias na contemporaneidade, cronograma do curso, atividades e espaço para interação com outros cursistas.

⁴ “Navegar é preciso; viver não é preciso”, do poema Navegar é Preciso, de Fernando Pessoa. O referido verso é parte da música Os Argonautas, de Caetano Veloso. De acordo com Camões, “[...] navegar é preciso, viver não é preciso”. Diferente das navegações europeias, as contingências e incertezas da vida concebem os portos, outrora seguros, como mutáveis. Mais detalhes em Takaki (2012).

nifica ser capaz de distinguir dualidades opostas como objetividade x subjetividade, ciência x não ciência, realidade x mito, cultura x natureza, autor x leitor, professor x aluno, virtual x real etc. e construir e avaliar saberes em consonância com esse pressuposto.

Na visão pós-estruturalista-desconstrutivista (DERRIDA, 1997), ser/estar crítico é justamente proceder a um esforço para desfazer essa visão polarizante e elaborar outra, aquela que reconhece e admite a coexistência dinâmica, desigual e conflituosa de ambos os elementos em que um se relaciona com o outro permanentemente. Nessa vertente, a divisão rígida entre dois elementos opostos acarreta a reprodução de hierarquias históricas sem que haja espaço para desaprender o aprendido, por assim dizer, e novamente aprender. A curiosidade e a criatividade são ingredientes que acompanham os procedimentos de desconstrução de pensamentos, atitudes e ações já consolidados e moldados pela sociedade.

Dessa segunda vertente, outras se expandem – por exemplo, uma que trata a crítica como sinônimo de *ruptura* (MONTE MÓR, 2013; RICOEUR, 1978; TAKAKI, 2007), de natureza filosófica e educacional no que tange ao procedimento ou processo hermenêutico/interpretativo. Tal ruptura prevê que poderá haver uma limitação, uma espécie de crise no *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 1999), ou seja, na maneira como os cidadãos interpretam textos/discursos/eventos e atuam na sociedade. Esse *habitus interpretativo* responderia pelos critérios e classificações do que seria aceito e não aceito socialmente e é fortemente influenciado, por exemplo, por paradigmas liberais e neoliberais, os quais pre-estabelecem a linearidade do pensamento. Contrário a essa linearidade, o *pensamento complexo* (MORIN, 2005) pratica a simultaneidade de procedimentos simples e complexos do que se entende por fácil e difícil. Um altíssimo grau de criatividade poderá ser estimulado pelo conceito de ruptura do olhar.

Outra expansão do conceito de “crítica” atrela-se ao de “contingência”. Esta é gerada por uma mudança imprevisível no pensar e agir, suscitada, por exemplo, por meio de bate-papo, discurso, aula, situação ou acontecimento da vida diária, não necessariamente por instrução formal. É o que acontece no ciberespaço: ele possibilita que seus participantes vivam e convivam em espaços ubíquos de aprendizagem no plural. É nele que crianças, jovens e adultos – de diferentes identidades, etnias, classes sociais, raças, preferências sexuais e posições que ocupam na sociedade –, mais fluentes digitalmente ou menos, vivem e convivem intensamente entre si e ensinam e aprendem uns com outros.

Uma das implicações desse reconhecimento é a adoção de avatares com identidades diversas, tendo a finalidade de participar de práticas digitais sociais, como um jogo eletrônico ou *video game* (PRENSKY, 2006). Nesses jogos, os participantes estão unidos por um objetivo em comum, o de jogar, e não por critérios que os categorizam do ponto de vista de raça, etnia, sexualidade, religião ou classe social. Não há necessidade de ser “autêntico” com carteiras de identidade e passaportes, pois o espaço caracteriza-se mais por afinidade e flexibilidade de se “logar” e “deslogar” e menos por ser membro de comunidade convencional (GEE, 2003).

Em seus estudos sobre Filosofia, Vattimo (1985) e Vattimo e Zabala (2007) contribuem com a questão da *filosofia fraca* ou *pensamento fraco*, que amplia o conceito de “crítica”. Os autores propõem um engajamento com a Filosofia e a sociedade. Por contextos historicamente marcados por relações coloniais europeias, grande parte das ontologias e filosofias não se preocupa em desenvolver outras especulações para além daquelas já existentes e fundamentadas construções sociais como legados históricos.

O *pensamento fraco* investe na elaboração de perspectivas que não cancelam as visões eurocêtricas e monoculturais, mas teriam como objeti-

vo enfraquecê-las, gerando, assim, maior espaço para práticas sociais advindas de epistemologias e letramentos historicamente marginalizados por línguas e linguagens hegemônicas – e, portanto, por processos discursivos e práticas sociais de grupos sociais ocidentais e dominantes.

Da perspectiva pós-colonial, uma contribuição para a expansão da atitude crítica e auto-crítica (TAKAKI, 2011) é o processo tradutório cultural postulado por Bhabha (1994). Por processo tradutório cultural, o referido autor entende que os conflitos de significação são decorrentes de usos de linguagem permeados por aspectos culturais e identitários e relações de poder. Portanto, uma estratégia de renegociação de sentidos promoveria mudanças a favor dos participantes envolvidos nessa renegociação. Nesse caso, a habilidade a ser constantemente praticada é a de reconhecer que há diferenças sociais e culturais historicamente situadas entre os grupos.

Para entender essas diferenças, o autor recomenda colocar-se na perspectiva do grupo e perceber como ele atribui significados a textos e eventos e como isso influencia suas práticas sociais na relação com outros grupos. Do entendimento cultural do outro grupo, há questões como: por que determinado grupo pensa como pensa e age como age? Por que o meu grupo pensa como pensa e age como age? Como isso se interconecta e que consequências trazem, já que coexistimos no mesmo planeta em meio às diferenças? Isso seria a compreensão do que o autor denomina *locus de enunciação*, ou seja, o contexto sociocultural no qual e do qual o grupo se posiciona e participa da sociedade, noção fundamental para que a tradução cultural respeite as diferenças e transforme os impasses históricos, os conflitos epistemológicos inerentes aos desafios nessa coexistência. A mudança de *locus* poderá acarretar outros sistemas de significação.

De formação eminentemente educacional e social, Freire (2005) preocupa-se, dentre outros

aspectos, com a questão da qualidade do diálogo entre os indivíduos, que seria a condição para a compreensão do outro. A qualidade do diálogo depende da capacidade que se desenvolve para ouvir/escutar o outro ao mesmo tempo em que se ouve/escuta. Esse exercício ainda pressupõe outra habilidade, que seria a de relacionar, comparar, contrastar e confrontar as visões, verdades, epistemologias, práticas sociais e educacionais, atitudes alheias com as de si mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011). Não se trata de um exercício rápido e fácil – é, antes, uma prática que deve ser exercitada constantemente para produzir transformações no outro e em si de forma a ampliar a participação coletiva na esteira social.

Exemplificação de construção de sentido na perspectiva crítica e reflexões

Se, por um lado, o professor da EaD necessita planejar tudo cuidadosamente com antecedência para ser imputado no ambiente virtual, por outro, cabe a ele refletir sobre as prioridades educacionais locais-globais, levando em consideração o resultado do último Censo EaDbr 2010 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010). O censo declara que o atual aluno da EaD no Brasil é adulto e pouco familiarizado com as tecnologias e, em sua maioria, tem família constituída e emprego.

No caso do grupo⁵ da autora deste artigo, havia ainda a percepção de que todos, sem exceção, não possuíam conhecimento sobre as diferentes perspectivas de letramentos críticos ou criticidade, conforme destacado anteriormente. Isso se devia muito provavelmente por questões históricas e pelas fundamentações filosóficas e epistemológicas nas quais a educação básica no Brasil se norteia, em geral.

A fase inicial de instrução ao grupo potencializou a familiarização com a modalidade semipresencial pelo Moodle, abrangendo aspectos necessários de

⁵ Essa pesquisa foi realizada com o apoio financeiro concedido pela Capes.

letramento digital, como cadastro no ambiente, comunicação, organização, administração do tempo, autonomia, atitude, reflexão e trabalho em equipe.

No plano de aula, foi priorizado o desenvolvimento da consciência crítica (já no programa planejado e de acesso ao grupo) como uma das bases do letramento crítico, em sua forma pluralizada e contextualizada. Os alunos foram instruídos a lerem textos sobre o assunto em questão e foi promovida uma atividade (diferenças entre leitura crítica e letramento crítico: suas implicações na formação de cidadãos do séc. XXI) no fórum, com base na leitura de um artigo que trata das diferenças entre leitura crítica e letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Esses autores acentuam que, dependendo da escolha teórica e filosófica, um tipo de formação de cidadão é realizado em contraponto com outras escolhas. Se a escolha for a de levar o aprendiz a praticar leitura crítica, centrada em bases humanistas liberais, tal aprendiz provavelmente reproduzirá as ideias do autor de determinado texto e entenderá que a linguagem é transparente e que descreve perfeita e objetivamente a realidade. Além disso, terá como objetivo almejar níveis altos de conhecimento em que um tipo de conhecimento vale mais que outro(s).

Já o letramento crítico, na visão desses autores, parte da concepção de que a linguagem é flexível e seus usuários constroem sentidos e, portanto, leituras que podem coincidir menos ou mais e também divergir menos ou mais dos sentidos do autor de um dado texto. Nessa linha de raciocínio, as realidades são construídas tendo influências dos valores culturais, posicionamentos e *status* de quem as constrói por meio da linguagem. Logo, entender as linguagens de diversos interlocutores e grupos sociais constitui-se numa atitude crítica da perspectiva do letramento crítico pluralizado.

O excerto a seguir evidencia um momento de discussão sobre a alteridade e rompe com a tradicional prática de tradução de letra de música. Nele, Lucila⁶ tece comentários a respeito de como o professor pode explorar o uso de música em aulas de inglês, oportunizando a expansão crítica:

Lucila: questões como as seguintes podem promover o letramento crítico (CERVETTI *et al.*, 2001; OCEM-LE, 2006; STREET, 1984; TAKAKI, 2011) quando o professor decide usar música nas aulas de inglês. O que esses temas, ideias e posicionamentos nos dizem sobre os diferentes grupos sociais e versões de realidades? Como eles entendem o conhecimento e a realidade nesses contextos em particular? Quem participa desses contextos reconhecendo essa música? Quem teria dificuldade em entender essa letra de forma relevante dentro da própria cultura? Como as pessoas do mundo pensariam sobre essas diferenças? Elas fariam alguma coisa para mudar suas relações para melhor? Você estaria preparado a mudar seus princípios de vida?⁷

Após preparação para gravação e edição de videoaulas com o grupo, como atividade de construção de sentido crítico e multimodal, foi proposto que o grupo elaborasse uma videoaula, individualmente ou em equipe, para ser compartilhada na página virtual da referida disciplina. Como a experiência de curso de capacitação era nova na ocasião, houve dificuldades técnicas, que foram discutidas via *e-mail* com tutores e equipe técnica. O *e-mail* a seguir destaca um desses momentos:

Olá, professora,

O ambiente tem uma capacidade pequena para que sejam postadas videoaulas assim. Acho que eles não conseguirão postar, se forem vídeos caseiros.

⁶Todos os nomes de participantes são pseudônimos para preservar anonimidade, exceto o da docente-pesquisadora.

⁷Do original: *Questions like these can promote critical literacy* (CERVETTI *et al.*, 2001; OCEM-LE, 2006; STREET, 1984; TAKAKI, 2011) *when the teacher decides to use music in English classes. What do these themes, ideas and positions tell us about the different social groups and versions of realities? How do they understand knowledge and reality in these particular contexts? Who participates in these contexts recognizing this song? Who would have difficulty in understanding the lyrics as important in his culture? How would people in the worlds think of these differences? Would they do something to change their relations for the better? Would you be prepared to change your life principles?*

Pra que eles consigam postar eles precisarão converter para flv (ou então zipar).

Uma ideia é criar uma conta com código no youtube (alguns professores fazem assim nos cursos da EaD), assim a Sra. disponibiliza o *link* e a senha para que eles acessem.

Até mais.

Em 2 de dezembro de 2011 10:44, <bobnation@terra.com.br> escreveu:

Cara Stella

Não consigo abrir as videaulas que meus alunos postaram. Clico em abrir e a mensagem é: *Prism video file converter* expirou. Um aluno me disse que o arquivo estava pesado demais. Há alguma especificação?

Abraços

Nara⁸

Apesar da resolução de natureza técnica proposta pela resposta da tutora, houve uma aluna que não autorizou o compartilhamento de sua videoaula, alegando que não ficara de boa qualidade por ter gaguejado, por ter questões de pronúncia dos dizeres em inglês, enfim, sua produção não foi postada na página virtual. Essa preocupação revela um tipo de autoinstrução que deve ser respeitada em espaços de aprendizagem.

Recortamos um trecho que julgamos ser altamente significativo do ponto de vista do desenvolvimento da criticidade do professor, pois permite que o aluno faça interconectividades com suas leituras de mundo e as visões dos outros em diferentes níveis (locais, regionais, globais), porém interdependentes e sustentados por relações desiguais de poder no que se refere, por exemplo, sobre quem, quando e onde decide o que é uma boa escola para determinado cidadão. A imagem mostrada na tela da videoaula traz, no plano superior, a imagem de uma

escola pequena e simples, com um garoto no canto e uma garota entrando nela e algumas pessoas caminhando pela rua. No plano inferior, o tempo e espaço é outro e a mesma escola encontra-se parcialmente destruída e abandonada. Vejamos:

Isis: the objective of today's lesson is to suggest some questionings for teachers to develop students' critique. São baseados nas propostas de letamentos críticos das OCEMS, está no Google, e de Cervetti, Pardales e Damico. First, o professor pode mostrar uma imagem como essa e fazer os seguintes questionamentos. Por exemplo, sugiro que façam as seguintes perguntas. Look at this image and answer these questions.

What does this image tell you?

Que tipo de criança tende a frequentar essa escola?

Does it represent a school in your town, in Brazil, in the world?

What is a good school for you? Who should decide, the teachers, the communities, the secretaries of education? Who benefits more or less from such decisions?

Quem deve decidir sobre o que é uma boa escola para você. Seus pais, os diretores, o secretário da educação? E quem sai ganhando mais ou menos com essas decisões?

Do your parents, your teachers, think in the same way you do?

Do teens in the other countries think in the same way you do? For example, the young people from Iraq, from Chine, from India?

Why do different perspectives exist? What can we do to live together in society? And education, what is the role of education?

Isis prossegue dando exemplos de como ensinar o aluno a produzir as respostas em língua inglesa, por meio de frases como “*In my view, I don't agree with you because my reality is different*”⁹. Na

⁸ Docente responsável pela referida disciplina.

⁹Na minha visão, Eu não concordo com você porque minha realidade é diferente.

sequência, propõe que o professor trabalhe o significado global e mais específico de um poema, cujo título (*Nothing had changed*)¹⁰ está relacionado à imagem mostrada no início da apresentação dessa videoaula.

Isis: *Pay attention to the title: Nothing had changed.* O que vocês entendem por *changed*? Conclui a aula com mais questionamentos: *what do the author mean by change when he says nothing had changed in the poem? Does the poem reflect your reality in your school? Do you believe education your parents received at school was better than today's education?*

Isis faz uma transposição do que apreendeu da literatura sobre letramentos críticos e se apropria dessa fundamentação teórica, valendo-se de habilidade técnica e digital, produzindo uma apresentação digna de ter ido ao ar, ao espaço público. Pode-se inferir que exercitar a capacidade crítica não é indagar por indagar, criticar por criticar. O fascínio dela está na capacidade de compreender a diferença, a diversidade. É graças à diferença que as perguntas suscitam criticidade provisória, porém contextualizada num repertório criativo de autoria própria.

Quando se assiste a essa videoaula várias vezes, é possível confirmar que a escuta dos significados que a aprendiz constrói é um exercício intelectual (na acepção de prática de atribuição de sentido à videoaula). Em decorrência, observa-se que vigora a integração de aspectos ricos e relevantes, em consonância com as teorias de letramentos críticos na construção de saberes no Moodle, pelos seguintes aspectos: a) pelo trabalho multimodal (KRESS, 2003) do material didático, como a imagem selecionada, o poema e a *performance* da apresentadora; b) pela elaboração da intertextualidade entre a imagem e a temática do poema; c) pela fundamentação teórica nas explicações de didática da apresentadora; d) pela natureza dos questionamentos que acompanham as ati-

vidades sugeridas para o trabalho do material; e) pelo objetivo de promover uma aula com função educacional e, portanto, diferenciada, que poderá transformar as epistemologias convencionais tanto da EaD como de ambientes presenciais.

Quanto às atitudes, elas permearam as diferentes atividades e momentos de construção de sentido com foco também no relacionamento interpessoal de todos os participantes envolvidos nessa disciplina semipresencial.

Considerações finais

Percebe-se que uma das questões mais intrigantes da atualidade é a crescente heterogeneidade de linguagens e intersubjetividades nas comunicações que emergem com intensa simultaneidade e rapidez no meio digital. O desafio suscitado por essas formas múltiplas de comunicação, como efeitos da globalização e do advento dos múltiplos usos das novas tecnologias, inclui a necessidade de se revisar conceitos já existentes.

Ao mesmo tempo, há necessidade de se buscar teorias complementares e transdisciplinares para ampliar o escopo das constantes ressignificações de contextos de ensino e pesquisa sobre ensino e aprendizagem por meio da EaD, de modo a ampliar a formação de alunos, professores e cidadãos. Criticidade, criatividade e conexão são qualidades que compõem o rol das múltiplas capacidades desejáveis para a atuação cidadã dos contextos presentes.

Em função desse quadro, este artigo chamou a atenção para o desenvolvimento do pensamento crítico na EaD. O âmbito da criticidade está constantemente se deslocando por ser parte do grande guarda-chuva sociocultural, pois, assim como as pessoas nos diferentes contextos mudam as linguagens e práticas sociais, elas mudam também as relações, sempre complexas, abarcando especificidades para além de meras habilidades/com-

¹⁰ Nada havia mudado.

petências. Este trabalho realçou, ainda, o valor da qualidade do diálogo como desafio nas renegociações de saberes e na transformação das condições educacionais. O intuito também foi o de fornecer exemplos de situações em que a autoria dos aprendizes em ambiente Moodle manteve-se em prol da formação educacional por meio de atividades multimodais e estratégias como as de questionamentos frente ao material didático.

Sendo assim, observou-se que é possível desenhar tarefas a fim de que possamos aprender e desaprender com as experiências e epistemologias, o que passa pela necessidade de se reconstruir permanentemente o olhar crítico, já que o ambiente no qual esse cidadão desse novo contexto vive é transpassado por profusão de informação, caracterizado por rápidas e simultâneas mudanças na tecnologia e oportunidades de colaboração e produção sem precedentes.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Censo EaDbr**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- BHABHA, Homi. **The location of culture**. London and New York: Routledge, 1994.
- BONK, Curtis; GRAHAM, Charles. **Handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005.
- BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/indexar?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=4n26>. Acesso em: 17 nov. 2008.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 27 jan. 2004.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **New learning**: elements of a science of education. Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- DERRIDA, Jacques. **Of grammatology**. Baltimore. The Johns Hopkins University Press, 1997.
- DZIUBAN, Charles; MOSKAL, Patsy; HARTMAN, Joel. Higher education, blended learning, and the generations: knowledge is power – No more. In: BOURNE, John; MOORE, Janet C. (Ed.). **Elements of quality on-line education**: engaging communities. Needham: Sloan Center for On-line Education, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- GEE, James Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.
- _____. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- KRATOCHWILL, Susan. **Fundamentos da educação a distância**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2009.
- KRESS, Gunter. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies reader**: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies). New York: Peter Lang, 2013.
- _____. **New Literacies**: changing knowledge and classroom learning. 2 ed. Buckingham: Open University Press, 2003.
- _____. **New Literacies**: everyday practices and classroom learning. 2 ed. Glasgow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

____. Sampling “the new” in new literacies. *In*: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Ed.). **A new literacies sampler**. v. 29. New York: Peter Lang, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa Araújo (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade; MONTE MÓR, Walkyria Maria. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013.

____. **Linguagem e leitura da realidade: outros olhos e outras vozes**. São Paulo: 1999. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OBLINGER, Diana G. (Ed.) **Learning spaces**. Disponível em: <www.educause.edu/learningspaces>. Acesso em: 20 out. 2006.

PRENSKY, Mark. **“Don’t bother me mom – I’m learning”**: how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success – and how you can help! Minnesota: Paragon House, 2006.

PRENSKY, Mark. Digital natives, digital immigrants. *In*: **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2008.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, Nara Hiroko. Cosmopolitismo, processos tradutórios e ética do Sul: particularidades em pesquisas de língua, cultura e sociedade. **Revista Agália**. No prelo, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução da leitura no ensino de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TAKAKI, Nara Hiroko. Repensando os videogames através da hermenêutica crítica de Ricoeur. **Revista de Ciências Humanas: Dossiê Linguística**, v. 7, n. 1, jan./jun., 2007.

VATTIMO, Gianni. **The end of modernity: nihilism and hermeneutics in postmodern culture**. Translated and with an introduction by Jon R. Snyder. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985.

VATTIMO, Gianni, ZABALA, Santiago. **Nihilism and emancipation: ethics, politics, law**. New York: Columbia University Press, 2007.

