

## A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DA POESIA SLAM<sup>1</sup>

THE PRODUCTION OF MATERIALS FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONTEXT OF REMOTE EMERGENCY TEACHING: A PROPOSAL BASED ON SLAM POETRY

LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA Y LITERATURA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA: UNA PROPUESTA BASADA EN LA POESÍA SLAM

André Firpo Beviláqua<sup>2</sup>  
Andrea Ad Reginatto<sup>3</sup>  
Vanessa Ribas Fialho<sup>4</sup>  
Alan Ricardo Costa<sup>5</sup>

**Manuscrito recebido em:** 08 de março de 2023.

**Aprovado em:** 24 de junho de 2023.

**Publicado em:** 19 de julho de 2023.

### Resumo

Neste trabalho, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, debruçamo-nos sobre a produção de um Recurso Educacional Aberto (REA) para o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para isso, delimitamos três objetivos específicos, a saber: i) Apresentar um entendimento próprio de Educação On-line, com base em estudos sobre Educação a Distância (EaD), Ensino Híbrido e ERE;

---

<sup>1</sup> Eventos de Poesia Slam são encontros de poesia oral que costumam ocorrer em espaços públicos como praças e parques. Caracterizam-se pela realização de *performances* poéticas intensas e vibrantes, nas quais os participantes recitam poemas autorais ao público. Nessas apresentações, os poemas geralmente abordam questões sociais e políticas que dizem respeito à vida dos "slamers". Assim, o termo Poesia Slam designa, a uma só vez, tanto o evento em si quanto as apresentações realizadas nesse evento

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. Professor no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Investigações sobre Tecnologia, Ensino e Aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3169-3474> Contato: [andre.firpo@gmail.com](mailto:andre.firpo@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. É vice-líder do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2779-7094> E-mail: [andrea.reginatto@gmail.com](mailto:andrea.reginatto@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Professora no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4512-4256> E-mail: [vanessafialho@gmail.com](mailto:vanessafialho@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima e no Professora no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Líder Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8132-6202> E-mail: [alan.dan.ricardo@gmail.com](mailto:alan.dan.ricardo@gmail.com)

ii) Discutir alternativas para a produção de materiais de ensino no âmbito da Educação On-line, levando em consideração a literatura sobre o assunto, incluindo algumas pesquisas prévias de nossa própria autoria; iii) Demonstrar de que modo é possível articular algumas dessas possibilidades na prática pedagógica, tendo em vista um REA elaborado para o contexto ERE. Os resultados sugerem que o conceito de Educação On-line faz referência a uma categoria ampla que abrange três noções diferentes, mas com determinadas características em comum: EaD; Ensino Híbrido e ERE. No presente trabalho, demonstramos de que forma determinadas alternativas disponíveis na internet podem ser articuladas para a produção de REA no contexto da Educação On-line, com ênfase no ERE. É preciso levar em consideração, porém, que para práticas nessa direção terem o alcance e a proporção esperada, são necessários mais investimentos na formação continuada de professores, assim como em políticas públicas de acesso às tecnologias digitais e à internet.

**Palavras-chave:** Recursos Educacionais Abertos; Ensino Remoto Emergencial; Língua Portuguesa e Literatura.

### Abstract

In this work, of an applied nature and qualitative approach, we focus on the production of an Open Educational Resource (OER) for the context of Emergency Remote Teaching (ERT). For this, we delimited three specific objectives: i) To present an own understanding of Online Education, based on studies on Distance Education (DE), Blended Learning and ERT; ii) Discuss alternatives for the production of teaching materials in the context of Online Education, taking into account the literature on the subject, including some previous research of our own authorship; iii) Demonstrate how it is possible to articulate some of these possibilities in pedagogical practice, with a view to an OER designed for the ERE context. The results suggest that the concept of Online Education refers to a broad category that encompasses three different notions, but with certain characteristics in common: DE; Blended Learning and ERT. In the present work, we demonstrate how certain alternatives available on the internet can be articulated to produce OER in the context of Online Education, with emphasis on ERT. It is necessary to consider, however, that for practices in this direction to have the expected reach and proportion, more investments are needed in the continuing education of teachers, as well as in public policies for access to digital technologies and the internet.

**Keywords:** Open Educational Resources; Emergency Remote Teaching; Portuguese Language and Literature.

### Resumen

En este trabajo, de carácter aplicado y enfoque cualitativo, nos centramos en la producción de un Recurso Educativo Abierto (REA) para el contexto de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Para ello, delimitamos tres objetivos específicos, a saber: i) Presentar una comprensión propia de la Educación en Línea, a partir de estudios sobre Educación a Distancia (EaD), Enseñanza Híbrida y ERE; ii) Discutir alternativas para la producción de materiales didácticos en el contexto de la Educación en Línea, teniendo en cuenta la literatura sobre el tema, incluyendo algunas investigaciones previas de nuestra autoría; iii) Demostrar cómo es posible articular algunas de estas posibilidades en la práctica pedagógica, teniendo en cuenta un REA diseñado para el contexto de la ERE. Los resultados sugieren que el concepto de Educación en Línea hace referencia a una categoría amplia que engloba tres nociones diferentes, pero con ciertas características en común: EaD; Enseñanza Híbrida y ERE. En el presente trabajo demostramos cómo se pueden articular

ciertas alternativas disponibles en internet para la producción de REA en el contexto de la Educación en Línea, con énfasis en la ERE. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que para que las prácticas en esta dirección tengan el alcance y la proporción esperados, se requieren mayores inversiones en la formación continua de los docentes, así como en políticas públicas de acceso a las tecnologías digitales e internet.

**Palabras clave:** Recursos Educativos Abiertos; Enseñanza Remota de Emergencia; Lengua Portuguesa y Literatura.

### Considerações iniciais

Em fevereiro de 2020, recebemos a notícia de que a pandemia mundial da COVID-19 havia chegado ao Brasil. Conforme divulgado tanto na imprensa nacional quanto internacional, o primeiro paciente a testar positivo para o SARS-CoV-2 em território brasileiro foi um homem de 61 anos que havia regressado da Itália naquele período<sup>6</sup>. À época, embora houvesse informações suficientes para saber que se tratava de uma crise sanitária grave, ainda não tínhamos a exata dimensão do quanto, como ou por quanto tempo esse problema iria alterar nossas vidas e rotinas.

No campo da Educação, além das questões psicológicas ocasionadas e/ou acentuadas pela pandemia, surgiram inúmeras dificuldades relacionadas ao que se convencionou designar como Ensino Remoto Emergencial (ERE), cujas características serão tratadas, com mais profundidade, na seção “Educação On-line: construindo um entendimento”. Entre as barreiras encontradas nesse contexto, algumas ficaram mais evidentes e dizem respeito a: i) lacunas na formação docente quanto ao uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas; ii) falta de acesso de alunos – e, até mesmo, de alguns professores – à internet e a dispositivos eletrônicos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, entre outros; iii) carência de políticas públicas eficazes para atenuar o cenário de desigualdade que envolve tais questões. Tais barreiras têm sido sistematicamente apontadas em publicações acadêmicas acerca do ERE no Brasil, como é o caso do estudo de Cunha, Silva e Silva (2020).

---

<sup>6</sup> A esse respeito, recomendamos uma notícia divulgada no Correio Braziliense, cujo título é "Homem que veio da Itália é o primeiro caso de coronavírus no Brasil" (2020). Nas referências do presente trabalho, é possível encontrar mais informações sobre a notícia em questão, assim como o link de acesso.

Diante desse cenário, cada realidade escolar, tendo em vista suas possibilidades e demandas locais, desenvolveu estratégias para a implementação do ERE. No caso da escola que deu origem ao presente trabalho, optou-se, por exemplo, pela entrega das atividades presencialmente, em formato impresso, ou de forma remota, via plataforma *Google Classroom* e aplicativo *WhatsApp*.

Além das estratégias definidas, conjuntamente, por cada comunidade escolar, professores de diferentes níveis, realidades educacionais e modalidades também desenvolveram estratégias individuais, como a busca por redes de apoio na internet. Um exemplo desse tipo de rede são os grupos de compartilhamento de atividades autorais no Facebook. Nesses espaços, os professores tinham não apenas a possibilidade de disponibilizar seus materiais de ensino, mas também se beneficiar de atividades produzidas por outros docentes. Em outras palavras, são grupos de apoio cuja principal finalidade é a colaboração em massa entre professores (FIALHO, 2011), sobretudo no que diz respeito à produção e à adaptação de materiais de ensino como os Recursos Educacionais Abertos (REA)<sup>7</sup> (BEVILÁQUA *et al.*, 2020a).

Entendemos que as Universidades também desempenharam um papel importante nesse período, não apenas no que diz respeito às ações no combate à Covid-19, mas também no que se refere aos estágios remotos das licenciaturas e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à melhoria da Educação Básica e do Ensino Superior durante a pandemia<sup>8</sup>. Neste trabalho, interessa-nos destacar a contribuição dos estagiários durante o ERE, seja pela realização de atividades de curadoria (DESCHAIINE; SHARMA, 2015; BEVILÁQUA *et al.*, 2021) e de produção de materiais de ensino, seja pela oferta de oficinas remotas aos docentes, em alguns casos, sobre o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Segundo a UNESCO (2002), REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação, disponíveis em formato digital ou outro, que estejam em domínio público ou com uma licença aberta que permita o seu uso e/ou adaptação em diferentes níveis.

<sup>8</sup> Mencionamos, a título de ilustração, dois projetos de extensão idealizados pelo primeiro autor da pesquisa: “Pesquisa e extensão para todos: difundindo epistemologias críticas na Educação a Distância” (registrado no Portal de Projetos da UFSM sob o número 049315) e “Línguas na comunidade: planejando e implementando um pequeno curso aberto online para o ensino crítico de espanhol como língua adicional” (registrado no Portal de Projetos da UFSM sob o número 053954).

<sup>9</sup> Estas foram algumas das atividades que realizamos ao longo dos Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa (I, II, III, IV).

Assim, debruçamo-nos sobre uma destas atividades, a saber, a produção de um REA para o contexto do ERE. Como objetivos específicos, pretendemos, neste estudo: i) Apresentar um entendimento próprio de Educação On-line, com base em estudos sobre Educação a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial; ii) Discutir alternativas para a produção de materiais de ensino no âmbito da Educação On-line, levando em consideração a literatura sobre o assunto, incluindo algumas pesquisas prévias de autoria própria; iii) Demonstrar de que modo é possível articular algumas dessas possibilidades na prática pedagógica, tendo em vista um Recurso Educacional Aberto (REA) elaborado pelo primeiro autor da pesquisa durante o ERE.

Diante do contexto delimitado, além destas “Considerações iniciais”, o presente trabalho possui mais cinco seções. Na seção “Educação On-line: um entendimento”, trataremos do primeiro objetivo do trabalho, apresentando uma compreensão particular de Educação On-line, com base em discussões sobre Educação a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial. Posteriormente, na seção “Alternativas para a produção de materiais de ensino no âmbito da Educação On-line”, contemplaremos o segundo objetivo da pesquisa, discutindo possibilidades para a produção de materiais de ensino pelo próprio professor, com ênfase em noções como “colaboração em massa”, “prazer da autoria” e “REA em uma perspectiva crítica”. Na próxima seção, intitulada “O contexto de realização da Pesquisa”, trataremos da metodologia adotada no presente estudo, bem como do contexto para o qual o REA apresentado no presente trabalho foi desenvolvido”. Em seguida, na seção “Eu não falo amém quando eu falo com o meu senhor: um REA sobre Poesia Slam”, enfocaremos o terceiro objetivo da pesquisa, demonstrando de que modo é possível articular algumas das possibilidades discutidas em etapas anteriores do trabalho na prática pedagógica. Para isso, consideraremos um Recurso Educacional Aberto (REA) produzido pelo primeiro autor desta pesquisa durante o ERE. Finalmente, na seção “Considerações finais”, retomaremos os objetivos do presente estudo, avaliando em que medida foram atendidos. Além disso, apontaremos as limitações da pesquisa, bem possibilidades para futuras pesquisas sobre o tema.

## Educação on-line: construindo um entendimento

Esta seção foi desenvolvida em decorrência de alguns equívocos que temos observado, durante nossas interações com outros professores, a respeito destas três noções: Educação a Distância (EaD), Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial (ERE). Após distinguirmos tais conceitos, apresentamos a Educação On-line como uma concepção que, segundo a nossa proposta, abarca todos eles, porém sem perder de vista suas respectivas especificidades.

Com relação à EaD, cumpre destacar que não a examinaremos desde uma perspectiva histórica, discutindo o seu surgimento e a sua evolução ao longo dos anos (ensino por correspondência, rádio, televisão, entre outros). Para uma pesquisa histórica sobre a EaD no Brasil e no mundo, recomendamos, respectivamente, os trabalhos de Alves (2009) e de Nunes (2009).

Nesta pesquisa, interessa-nos compreender a EaD como a **modalidade de ensino** consolidada que é hoje em dia, inclusive com bases legais que regem a sua implementação no território nacional. Para tanto, partiremos da definição de EaD apresentada no Art. 1º do Decreto 9.057/2017<sup>10</sup>:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Como é possível observar nos fragmentos em negrito, o conceito de EaD apresentado é importante na medida em que contempla diversas características dessa modalidade de ensino. Apresentamos, no Quadro 1, de que modo vislumbramos cada uma delas a partir de nossa própria experiência como discentes e/ou docentes dessa modalidade, principalmente no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da EaD pública:

---

<sup>10</sup> Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Quadro 1 - Características da EaD**

Características da EaD segundo o conceito apresentado	De que forma vislumbramos essas características na prática
É uma modalidade educacional consolidada	Possui um conceito bem definido, características e papéis delimitados, bases legais que regem a sua implementação no âmbito nacional, entre outros aspectos.
Os processos de ensino e aprendizagem são mediados por tecnologias digitais em rede	Possui um ambiente de aprendizagem institucional ( <i>Moodle</i> , por exemplo) e um polo de apoio presencial equipado com computadores e internet. Os cursos são planejados para serem a distância, de modo que seus currículos geralmente incluem disciplinas de introdução à informática nos primeiros semestres. A maior parte das atividades são realizadas a distância, com mediação de tecnologias educacionais em rede.
Dispõe de equipe multidisciplinar qualificada	Conta com professores formadores, tutores presenciais, tutores a distância, assistentes à docência, coordenadores de curso, coordenadores de polo, suporte <i>Moodle</i> , entre outros.
Possui políticas públicas de acesso	O ingresso ocorre mediante processos seletivos como Vestibular e o ENEM, por exemplo.
Requer acompanhamento e avaliação compatíveis	Com relação ao acompanhamento, os professores e tutores geralmente oferecem suporte pedagógico aos alunos, seja por meio de tutorias presenciais e a distância, seja através de <i>feedbacks</i> que são dados aos estudantes ao longo do semestre, durante a realização das atividades. É preciso destacar, ainda, o apoio que a coordenação de curso, a coordenação de polo, o suporte do <i>Moodle</i> , os assistentes à docência etc. costumam dar aos estudantes, não apenas com relação a questões de ordem pedagógica, mas também no que diz respeito a aspectos de natureza técnica, psicológica, interpessoal, entre outras.  No que diz respeito à avaliação, os professores costumam levar em consideração diferentes instrumentos avaliativos, na tentativa de mensurar, de alguma forma, a aprendizagem dos alunos ao longo do semestre (avaliação processual ou contínua)
As atividades podem ser realizadas em espaços e tempos diversos	Embora exista um prazo para a entrega das atividades, os horários para a realização das tarefas costumam ser flexíveis. Além disso, a maior parte das atividades são realizadas a distância e de forma assíncrona, de modo que alunos e professores não precisam estar geograficamente no mesmo local para executá-las.
Possui políticas públicas de acesso	O ingresso ocorre mediante processos seletivos como Vestibular e o ENEM, por exemplo.

**Fonte:** os autores.

Diferentemente da EaD, o Ensino Híbrido (em inglês, *Blended Learning*) não é uma modalidade, mas uma **metodologia (ativa) de ensino**. Nesse sentido, pode ser adotada em qualquer modalidade, ainda que sua utilização não esteja prevista em Leis, Decretos, Portarias, Instruções Normativas etc. Uma das principais características dessa metodologia é que ela confere um lugar de protagonismo ao aluno no processo de construção do conhecimento, combinando momentos de aprendizagem on-line e off-line, a partir de quatro modelos diferentes: i) Modelo de Rotação (subdivide-se em Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida, Rotação individual); ii) Modelo Flex; iii) Modelo à la carte; iv) Modelo Virtual Aprimorado (HORN; STAKER, 2015).

Neste trabalho, não pretendemos tratar de cada um desses modelos separadamente, não apenas porque isso escaparia aos objetivos que delimitamos para reflexão, mas também porque tal esforço já foi realizado em pesquisas prévias sobre o assunto (HORN; STAKER, 2015; COSTA *et al.*, 2020). Em outras palavras, nossa intenção, nesta pesquisa, é demonstrar que, embora a EaD, o Ensino Híbrido e o ERE possam apresentar determinadas características em comum, diferem em sua essência.

De qualquer forma, selecionamos, a seguir, duas possibilidades de Ensino Híbrido pelas quais temos especial interesse, a fim de ilustrar como essa metodologia pode ser colocada em prática no ensino: i) Rotação por Estações: Neste modelo, divide-se a turma em grupos ou “ilhas”, cada qual com uma tarefa diferente, levando em consideração os objetivos da aula. Após algum tempo, os alunos de uma “ilha” passam para a próxima, até que todos tenham passado por todas elas. É importante ressaltar que os estudantes devem realizar alguma tarefa on-line em, pelo menos, uma dessas “ilhas”. Além disso, o tempo de permanência em cada uma delas deve ser previamente negociado com os estudantes; ii) Sala de Aula Invertida: Neste modelo, os alunos estudam a “teoria” on-line, em suas respectivas casas. Posteriormente, utilizam o espaço da sala de aula presencial para compartilhar o que aprenderam, tirar dúvidas, resolver problemas, entre outras possibilidades (HORN; STAKER, 2015; COSTA *et al.*, 2020).

Vale salientar, ainda, que o Ensino Híbrido, enquanto metodologia ativa, privilegia o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Por consequência, acaba ressignificando, também, o papel do professor, que não é mais visto como o responsável por “transferir conhecimento” aos alunos, mas como alguém que cria possibilidades para a sua construção (FREIRE, 2016).

Para fecharmos a presente seção, caberia discutir, ainda, o que entendemos por ERE. Trata-se de uma modalidade como a EaD? Uma metodologia como o Ensino Híbrido? Afinal, o que é ERE? Para tentar responder a essa pergunta, consideramos a definição de Hodges *et al.* (2020):

Em contraste com as experiências que são planejadas e projetadas desde o início para serem on-line, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança curricular temporária ou modo um alternativo de ensino, devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso

temporário à instrução e aos suportes instrucionais, com uma configuração rápida e que esteja disponível de modo confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, tradução nossa).

Coadunamos com a perspectiva adotada pelos autores, pois entendemos o ERE como uma **solução temporária** que surgiu durante a pandemia da COVID-19, a fim de minimizar seus efeitos no que tange à Educação. Como fica evidente na citação, trata-se de uma estratégia **emergencial** e **transitória**, com vistas a garantir o isolamento social tão necessário nesse período. Como ocorre, principalmente, com a mediação de tecnologias digitais, essa alternativa inclui, também, o termo **remoto**, cujo significado, nesse contexto, faz referência ao “Que pode ser acessado e operado a distância, por meio de uma linha de comunicações” (MICHAELIS, 2015).

Apesar de ser uma solução relativamente recente, inúmeras pesquisas têm registrado limitações e possibilidades do ERE. Quanto às limitações, Souza (2020), por exemplo, chama a atenção para questões como: i) infraestrutura inadequada das residências; ii) dificuldades quanto ao uso de tecnologias digitais; iii) restrições de acesso ao computador e à internet; iv) lacunas na formação docente com relação ao planejamento e à execução de atividades on-line. Com relação às possibilidades, a autora destaca algumas como “o exercício da autoria, o favorecimento da autonomia, da comunicação colaborativa em rede, da interatividade, do diálogo” (SOUZA, 2020, p. 114). Sem a pretensão de fazer um exercício de futurologia, mas buscando olhar para o passado a fim entender o presente e imaginar o futuro, entendemos que algumas dessas vantagens deverão permanecer, inclusive, no ensino presencial, que possivelmente – e, até mesmo, desejavelmente – não voltará a ser, exatamente, como era antes.

A partir das considerações precedentes, propomos que a EaD, o Ensino Híbrido e o ERE, por manterem em comum o elemento on-line, estariam contempladas em uma categoria mais ampla, a qual optamos por designar por “Educação On-line”<sup>11</sup>. É necessário que se tenha em mente, contudo, que existem diferenças substanciais em cada uma dessas perspectivas, como o fato de que a EaD e o Ensino Híbrido consideram, em seu planejamento, o elemento on-line, ao passo que, no ERE, esse elemento surge a partir de uma situação imprevisível e, como diz o nome, emergencial.

---

<sup>11</sup> Esse entendimento não é consenso na literatura. Na perspectiva de Hodges *et al.* (2020), por exemplo, a Educação On-line corresponderia, mais ou menos, ao que, no Brasil, entendemos por EaD.

Acreditamos que, desde que se tenha em mente todas essas particularidades, bem como outras relativas ao contexto de cada professor, é possível que as reflexões expostas neste trabalho possam aportar contribuições importantes às três perspectivas apresentadas, especialmente no que diz respeito à produção de materiais digitais como os REA. Cumpre destacar, contudo, que nossa ênfase recai, mais especificamente, no ERE e na Educação Básica, com ênfase na escola descrita na seção intitulada “O contexto de realização da pesquisa”.

### **Alternativas para a produção de materiais de ensino no âmbito da educação on-line**

Nesta seção, apresentamos algumas alternativas para a produção de materiais de ensino no âmbito da Educação On-line, levando em consideração a literatura sobre o assunto, incluindo algumas pesquisas prévias de autoria própria. Privilegiamos, nesta etapa do trabalho, possibilidades para a produção de materiais de ensino pelo próprio professor, com ênfase em aspectos como “colaboração em massa”, “prazer da autoria” e “a produção de REA em uma perspectiva crítica”.

De acordo com Leffa, Costa e Beviláqua (2019), a literatura é bastante abundante quando o assunto são os aspectos negativos da produção de materiais de ensino pelo próprio professor. Para os autores, a maior parte dessas críticas partem da antiga, mas ainda não totalmente superada, separação entre o papel do professor e do pesquisador. Nessa perspectiva, entende-se que atividades como a pesquisa e produção de materiais de ensino não são tarefas do professor, mas de um “especialista” (pesquisador, autor de material didático etc.). Grosso modo, é como se o docente não tivesse a competência necessária para desenvolver suas próprias pesquisas e/ou produzir seus próprios materiais de ensino, ideia com a qual não concordamos.

Dentre os argumentos utilizados para desencorajar a produção de materiais de ensino pelo professor, é possível encontrar, na literatura, os seguintes: escassez de tempo do professor, baixa qualidade dos materiais produzidos, falta de uma articulação adequada entre as partes ou unidades do material, instruções confusas, erros gramaticais, pouca

sofisticação quanto ao design, seleção de recursos inadequados do ponto de vista pedagógico – em alguns casos, inclusive, com estereótipos e/ou preconceitos que passam despercebidos pelo professor, em consonância com as ideias de Leffa, Costa e Beviláqua (2019).

É importante destacar que alguns desses argumentos, paradoxalmente, podem representar tanto uma vantagem quanto uma desvantagem, a depender do ponto de vista. É possível que o professor identifique por exemplo, algum conteúdo ofensivo e/ou discriminatório no livro didático, desenvolvendo um material de sua própria autoria, com vistas à expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2018) e/ou à atuação nas brechas daquela obra (DUBOC, 2015).

Cumprido destacar que, embora saibamos que as editoras frequentemente consideram uma equipe de profissionais para trabalhar na produção dos livros didáticos (autores, pesquisadores, revisores, diagramadores etc.), característica que, em tese, conferiria maior grau de confiabilidade aos materiais, alguns livros didáticos ainda podem reforçar estereótipos (DUBOC, 2015) ou preconceitos com relação às minorias e as pessoas ditas do “terceiro mundo” (van DIJK, 2017). O mesmo também pode acontecer em aplicativos educacionais como o Duolingo (VETROMILLE-CASTRO; 2017).

Além disso, muitas das barreiras apontadas na literatura podem ser supridas mediante a adoção de estratégias como a revisão por pares, conforme temos observado em projetos de extensão idealizados pelo primeiro autor desta pesquisa, voltados à produção de materiais de ensino pelo professor. Nesses projetos, professores de diversos níveis, modalidades e realidades educacionais não apenas produzem REA, mas também tecem comentários e sugestões com relação aos materiais de seus colegas.

Segundo Leffa, Costa e Beviláqua (2019), apesar dos inúmeros aspectos negativos atribuídos à produção de materiais de ensino pelo professor, é possível observar, nas pesquisas acadêmicas sobre o assunto, que os aspectos positivos recebem um lugar de destaque. Os pesquisadores chegam a indicar, com base na literatura (BLOCK, 1991; HARMER, 2001; HOWARD; MAJOR, 2004; HARWOOD, 2010; LOPERA, 2015), alguns aspectos apontados com maior frequência, como a “possibilidade de contextualização do ensino, individualização, personalização e uso adequado do imprevisível como recurso para enriquecer a aprendizagem” (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 269).

Além dos elementos elencados anteriormente, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) chamam a atenção para um aspecto positivo que não havia sido destacado em pesquisas prévias sobre o assunto, a saber, o prazer da autoria na elaboração de materiais de ensino. A esse respeito, discutem os autores:

Um aspecto não destacado na literatura é o prazer do professor na produção de seu próprio material de ensino, que pode contribuir para o desenvolvimento e a manutenção de um ambiente favorável na sala de aula. O professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele. A questão da falta de tempo do professor continua sendo um problema sério, mas com possibilidade de ser resolvida pela adoção de uma filosofia de colaboração em massa. Finalmente, o problema dos custos de produção pode também ser resolvido pela transformação dos materiais produzidos pelo professor em Recursos Educacionais Abertos (REAs), disponibilizados em domínio público (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 269).

A ideia de colaboração em massa (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2009; FIALHO, 2011), ainda incipiente na Educação, principalmente no que diz respeito à produção de materiais de ensino e de REA, também tem sido debatida em pesquisas como a de Beviláqua *et al.* (2020a). Nesse estudo, os autores demonstram, por meio da produção colaborativa de um material de ensino digital, de que forma conceitos como colaboração em massa, REA e Sistemas de Autoria Abertos (SAA) podem ser aplicados ao cotidiano docente.

De forma resumida, a noção colaboração em massa (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2009; FIALHO, 2011), em que acreditamos estar subsumidas outras como “sabedoria das multidões” (SUROWIECKI, 2006), “inteligência coletiva” (LÉVY, 2010) e “inteligência de enxames” (BENI; WANG, 1993), parte da premissa de que, sob as condições adequadas, um grupo tende a ser mais inteligente do que o membro mais inteligente do grupo (SUROWIECKI, 2006). O conceito de REA, apesar de ter sido apresentado em etapas anteriores do trabalho, também é retomado, de maneira resumida, a seguir: trata-se de um material livre e aberto, em formato digital ou outro (UNESCO, 2002). A noção de SAA, por sua vez, diz respeito a programas de computador que possibilitam a produção, o armazenamento, o licenciamento e a adaptação de REA em diferentes níveis (BEVILÁQUA *et al.*, 2017; 2020b).

Além das possibilidades destacadas anteriormente, temos apostado, nos últimos anos, na produção de REA na perspectiva dos letramentos críticos (BEVILÁQUA, 2017), sumariamente definidos como “um enfoque transdisciplinar que busca colocar linguagens e suas tecnologias a serviço de setores socialmente marginalizados, sobretudo por questões de gênero, raça, classe, entre outros (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021). Para isso, temos considerado, principalmente, o SAA Ensino de Línguas On-line (ELO)<sup>12</sup>, cujo funcionamento também é detalhado em pesquisas anteriores (BEVILÁQUA et al., 2017; 2020b). Esse sistema, além de estar totalmente em nuvem e propiciar a produção, o armazenamento, o licenciamento aberto e a adaptação de REA, com a inclusão de recursos como textos, imagens, vídeos, *hiperlink* etc. em seus diversos módulos<sup>13</sup>, atualmente também permite a incorporação de outras ferramentas dentro dele, dentre as quais gostaríamos de destacar o Padlet<sup>14</sup>, devido ao seu caráter colaborativo. Além disso, as atividades podem ser acessadas em qualquer dispositivo (computador, tablet, *smartphone* etc.), uma vez que o SAA é responsivo ao suporte (LEFFA, 2017).

### O contexto de realização da pesquisa

A presente pesquisa pode ser considerada de natureza aplicada e de abordagem qualitativa (PAIVA, 2019). É de natureza aplicada porque não apenas tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas também “resolver problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias**” (PAIVA, 2019, p. 11, grifos da autora). É de abordagem qualitativa na medida em que foi realizada em ambiente natural, com a finalidade de descrever processos de forma indutiva, ou seja, sem compromisso com a confirmação (ou não) de hipóteses previamente estabelecidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://elo.pro.br>.

<sup>13</sup> No ELO, módulos são partes que compõem uma atividade (LEFFA, 2016). Atualmente, o SAA dispõe de nove módulos, a saber: hipertexto, memória, sequência, eclipse, cloze, quiz (dialógica e múltipla escolha), escrita livre, organizador e vídeo. Para saber mais sobre o funcionamento desses diferentes módulos, sugerimos a leitura de Beviláqua, Costa e Fialho (2020b).

<sup>14</sup> Ferramenta parcialmente gratuita que permite a elaboração de murais colaborativos na internet. As publicações nos murais podem incluir linguagem escrita, áudios, imagens, vídeos, hiperlinks e muito mais.

Assim, durante o período de pandemia, o primeiro autor deste trabalho, na qualidade de estagiário da Licenciatura em Letras Português (UFSM/UAB), teve a tarefa auxiliar o professor regente no trabalho remoto, executando tarefas como a produção de um material de ensino para o contexto de ERE. Desse modo, após fazer um estudo do campo, conversando com o professor regente, investigando o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Plano de Ensino do professor regente e os documentos oficiais que norteiam a Educação no Brasil – especialmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, o docente em formação deu início à elaboração de um material sobre *Slam Poetry* para o Ensino Médio, conforme apresentamos na seção “Eu não falo amém quando eu falo com o meu senhor: um REA sobre poesia slam”.

O estágio aconteceu em uma escola da periferia na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. Nessa instituição, em que a maioria dos estudantes pertence a famílias socioeconomicamente desfavorecidas, de diferentes bairros da cidade, o ERE funcionou da seguinte forma: i) as atividades deveriam conter duas versões, sendo uma impressa, para ser entregue aos alunos, presencialmente, na escola, e a outra digital, para ser postada no ambiente virtual (*Google Classroom*) e no grupo da turma no *WhatsApp*; ii) As atividades impressas não poderiam ultrapassar o limite de duas folhas e só poderiam considerar a utilização de recursos multimídia (músicas, vídeos etc.) como materiais complementares (não obrigatórios).

Dessa forma, estudantes que dispunham de recursos como internet e computador poderiam acessar as atividades remotamente, via *Google Classroom*. Alunos que não dispunham desses recursos não ficavam totalmente desamparados, visto que tinham a possibilidade de retirar as atividades na escola, de forma presencial. Essa foi a estratégia adotada pela escola para não prejudicar alunos com restrições de acesso.

Tendo em vista essa demanda local, surgiu a ideia de realizarmos a presente pesquisa, na tentativa de documentar uma experiência de estágio no contexto do ERE, especialmente no que diz respeito à produção do material que apresentaremos na seção a seguir. Nesse sentido, além da revisão narrativa da literatura que apresentamos nas seções anteriores, o presente estudo leva em consideração a observação-participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994), imagens do REA desenvolvido e documentos que forneceram subsídios para a produção desse material (PPP da escola, Plano de Ensino do Professor, BNCC).

## “Eu não falo amém quando eu falo com o meu senhor”: um reá sobre poesia slam

Na presente seção, apresentaremos<sup>15</sup> um REA produzido durante o ERE, para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, em uma escola de periferia no interior do Rio Grande do Sul. Conforme explicamos em seções anteriores deste estudo, no contexto dessa instituição, o ERE apresenta determinadas especificidades, a saber: i) as atividades deveriam conter duas versões, sendo uma impressa, para ser entregue aos alunos, presencialmente, na escola, e a outra digital, para ser postada no ambiente virtual (*Google Classroom*) e no grupo da turma no *WhatsApp*; ii) As atividades impressas não poderiam ultrapassar o limite de duas folhas e só poderiam considerar a utilização de recursos multimídia (músicas, vídeos etc.) como materiais complementares (não obrigatórios).

A partir desse estudo dos documentos da escola, incluindo desde o Plano de Ensino do professor regente até o PPP da instituição, verificamos que tanto o docente quanto a instituição valorizavam uma formação voltada não apenas ao mercado de trabalho, mas também ao exercício da cidadania, à reflexão crítica e ao respeito à diversidade (linguística, cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero etc.), entre outros aspectos. Nesse sentido, consideramos que esses documentos vinham ao encontro da BNCC, cujas diretrizes também apontam nessa direção.

Tendo em vista tais orientações, tivemos a ideia de produzir uma atividade sobre Poesia Slam, levando em consideração, também, uma recomendação explícita da BNCC quanto ao tópico em questão, conforme vemos na citação a seguir, extraída da seção “Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”:

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (BRASIL, 2017, p. 115, grifos nossos).

---

<sup>15</sup> Embora o REA tenha sido desenvolvido pelo primeiro autor, optamos, nesta seção, pela primeira pessoa do plural, uma vez que produzimos o artigo em coautoria.

Conforme demonstra a citação acima, a BNCC, em uma das habilidades do campo artístico-literário, faz referência à participação em eventos de Poesia Slam, tanto para a socialização de obras de autoria própria quanto para a interpretação de obras de terceiros. Desse modo, para dar início à produção do REA, escolhemos uma *performance* do *slammer* Lucas Penteado no “Slam Resistência”, competição de poesia falada que costumava acontecer uma vez ao mês, na praça Roosevelt, em São Paulo. Essa apresentação foi gravada e publicada no Youtube no dia 21 de dezembro de 2019, no canal de Daniel Carvalho<sup>16</sup>, conforme ilustra a imagem a seguir:

**Figura 1** - Apresentação do *slammer* Lucas Penteado



**Fonte:** Canal de Daniel Carvalho no Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rbAxl\\_B9XHk&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=rbAxl_B9XHk&t=10s). Acesso em 05.04.2022.

Escolhemos a *performance* do *slammer* Lucas Penteado por três razões principais: i) é uma prática social de linguagem que está ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos da escola, contemplando, desse modo, a pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) e dos letramentos críticos (DUBOC, 2015; BEVILÁQUA, 2017; MONTE MÓR, 2018); ii) problematiza um aspecto socialmente relevante, a saber, o apagamento de línguas culturas e religiões; iii) mobiliza diversos recursos semióticos, como linguagem escrita, tom de voz, expressões faciais e gestos (KRESS, 2010; LEMKE, 2010); iv) é possível que os alunos tenham mais conhecimentos prévios a compartilhar sobre seu autor, uma vez que Lucas Penteado participou, recentemente, do *reality show* Big Brother Brasil (BBB).

<sup>16</sup> O vídeo utilizado está protegido por Direitos Autorais, mas entramos em contato com Daniel Carvalho e pedimos permissão para incorporá-lo ao nosso material. Agradecemos a gentileza do poeta por atender ao nosso pedido.

Na imagem da Figura 1, por exemplo, enquanto Lucas Penteado recita os versos “Meu Santo não faz assim / Ele faz assim”, executa dois gestos diferentes: i) em um primeiro momento, une as mãos à frente do corpo, gesto que, na religião Católica, simbolizaria a fé; ii) em um segundo momento, posiciona as mãos nas costas e fica mais curvado, postura que, em algumas religiões afro-brasileiras, indicaria o recebimento de uma entidade espiritual. Dessa forma, não é possível compreender o significado de “assim” sem considerar a relação entre o gesto e a linguagem oral, aspecto que vem ao encontro da noção de multimodalidade (CADZEN *et al.*, 1996) e da proposta de uma gramática transposicional (COPE; KALANTZIS, 2023).

Segundo Cope e Kalantzis (2023), a gramática transposicional busca considerar a relação entre **formas** – aspecto material do significado, incluindo linguagem escrita, imagem, objeto, corpo, som, fala etc. – e **funções** – sentidos construídos a partir das formas materiais anteriormente descritas –. Como exemplo, mencionam o gesto de apontar para pessoas e/ou objetos (referência), entre outras possibilidades.

Após a seleção do vídeo da Figura 1 e de outros materiais complementares, iniciamos o *design* do REA no ELO. Nesta ocasião, optamos pelo ELO em decorrências de que o SAA: i) Não requer *download*; ii) É totalmente gratuito; c) Permite a integração de recursos externos, como vídeos do Youtube ou murais do Padlet; d) Viabiliza a produção, o armazenamento, o licenciamento e a adaptação de REA; e) Foi pensado para o ensino de línguas, embora também seja possível encontrar, em seu banco de atividades, REA de outras disciplinas; f) É responsivo ao suporte, o que significa que suas atividades funcionam tanto em um computador quanto em qualquer outro dispositivo (*tablets, smartphones* etc.). Essas e outras características foram discutidas com mais profundidade em pesquisas acadêmicas realizadas *a priori*, como Beviláqua *et al.* (2017), Leffa (2017) e Beviláqua, Costa e Fialho (2020b).

Apresentamos, na Figura 2, o primeiro módulo do REA (*hipertexto*), no qual incorporamos um mural do *Padlet*, a fim de resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da atividade:

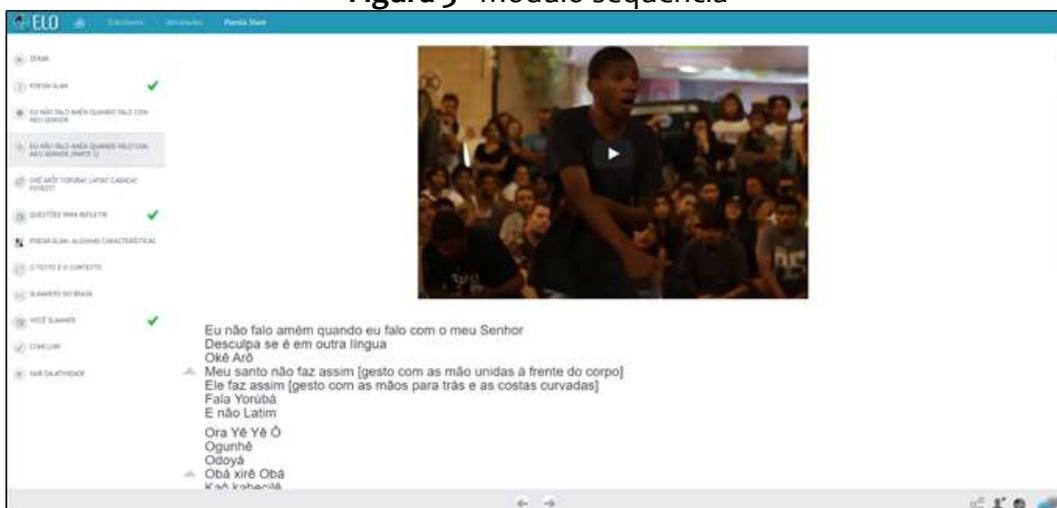
**Figura 2 - Módulo hipertexto**



Fonte: os autores.

Na Figura 2, são apresentadas algumas perguntas ao aluno, a fim de resgatar seus conhecimentos prévios sobre o assunto da atividade, a saber, Poesia Slam. Abaixo dessas perguntas, encontra-se um mural colaborativo, no qual poderá apresentar suas respostas, incluindo linguagem escrita, áudio, vídeos, imagens etc. O mural foi elaborado na ferramenta Padlet e, em seguida, incorporado ao ELO. À esquerda do REA, vemos um menu que o aluno poderá utilizar para avançar e/ou retroceder na atividade, de acordo com o ritmo de sua própria aprendizagem. Outra possibilidade, para isso, são as setas na parte inferior da tela e no centro (Figura 2). A seguir, na Figura 3, vemos o segundo módulo do texto (*sequência*).

**Figura 3 - Módulo sequência**



Fonte: os autores.

Na Figura 3, enquanto o aluno assiste à *performance* do *slammer* Lucas Penteado, disponibilizada em vídeo no Youtube e incorporada ao ELO, deve organizar as estrofes do poema na ordem adequada. Esse tipo de atividade, além de facilitar a compreensão do poema, chama a atenção para a natureza multissemiótica da *performance*, como os gestos que acompanham dois versos da primeira estrofe. Questões desse tipo, assim como outras relativas à produção, distribuição e consumo das *performances* de Poesia Slam, também vão sendo tratadas no decorrer de outros módulos do REA. No módulo final (*escrita livre*), apresentado na Figura 3, solicita-se que o aluno organize um evento on-line de Poesia Slam em parceria com seus colegas, no qual deverá apresentar um poema de sua autoria. Essa tarefa também vem ao encontro da habilidade (EM13LP46) da BNCC (BRASIL, 2017), conforme apresentamos no início desta seção.

Figura 4 - Módulo escrita livre



Fonte: os autores.

Conforme é possível observar na Figura 4, o módulo final (*escrita livre*) apresenta o cartaz do “Slam Resistência”, a saber, um evento de Poesia Slam que está acontecendo on-line devido à pandemia. Em seguida, fornece uma série de orientações, além de tutoriais de ferramentas que poderão ser úteis durante a organização do evento e outras *performances* de Poesia Slam nas quais poderão buscar inspiração para produzir seus poemas. Em decorrência da extensão da atividade, não conseguiremos tratar de todos os seus módulos no presente trabalho, mas disponibilizaremos, na Figura 5, o QR Code desse material, a fim de que possíveis interessados possam acessá-lo:

Figura 5 - QR Code do REA



Fonte: os autores.

Cumpramos destacar que o REA teve que ser adaptado, também, para o formato impresso, com a inserção de vídeos apenas como material complementar. Do nosso ponto de vista, a substituição da *performance* em vídeo pela transcrição do poema representa uma perda do potencial pedagógico da atividade, especialmente no que diz respeito à multimodalidade. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de políticas públicas de acesso à internet e a tecnologias digitais, pois entendemos que a Educação é papel do Estado e, em uma situação como a de ERE, o Estado deveria garantir a infraestrutura necessária para que as práticas pedagógicas ocorressem sem prejuízos aos alunos.

Salientamos, ainda, que, com a inclusão dos professores nos grupos prioritários, a escola estuda a possibilidade de que as aulas, nos próximos meses, aconteçam em formato Híbrido. Nesse caso, o REA também poderá ser utilizado, especialmente se a instituição considerar a utilização do modelo Sala de Aula Invertida (HORN; STAKER, 2015). Tanto no ERE como no Ensino Híbrido, pensamos em proporcionar, aos alunos e aos professores, um tutorial em vídeo sobre o funcionamento do ELO, caso tenham interesse em desenvolver atividades no SAA.

A modo de fechamento da presente seção, entendemos que, apesar do REA ser pensado para o ERE de uma escola pública, nada impede que seja adaptado para outros contextos. Além disso, compreendemos que as reflexões compartilhadas ao longo deste trabalho podem servir não apenas ao ERE, mas ao Ensino On-Line de modo geral.

## Considerações finais

Neste estudo, abordamos a produção de um Recurso Educacional Aberto (REA) para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os objetivos específicos foram três: i) Apresentar uma compreensão própria de Educação On-line, baseada em estudos sobre Educação a Distância (EaD), Ensino Híbrido e ERE; ii) Discutir alternativas para a criação de materiais de ensino na Educação On-line, considerando a literatura existente, incluindo pesquisas prévias de nossa autoria; iii) Demonstrar de que modo é possível articular algumas dessas possibilidades na prática pedagógica, tendo em vista um REA elaborado pelo primeiro autor da pesquisa durante o ERE.

Na seção intitulada "Educação On-line: uma compreensão", abordamos o primeiro objetivo do estudo, apresentando uma compreensão específica de Educação On-line, com base em discussões sobre Educação a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial. Defendemos que a EaD, o Ensino Híbrido e o ERE constituem uma categoria mais ampla chamada "Educação On-line", tendo em vista que essas três propostas mantêm um elemento em comum, isto é, a presença de tecnologias digitais em rede no processo de mediação do ensino e da aprendizagem. No entanto, ressaltamos que existem diferenças significativas entre essas perspectivas, como o fato de que a EaD e o Ensino Híbrido planejam a integração do elemento on-line, enquanto no ERE tal elemento surge de uma situação imprevisível e emergencial.

Da mesma forma, na seção "Alternativas para a produção de materiais de ensino na Educação On-line", tratamos do segundo objetivo da pesquisa, discutindo alternativas para a criação de materiais de ensino pelo próprio professor, com ênfase em noções como "colaboração em massa", "prazer na autoria" e "REA em uma perspectiva crítica". Argumentamos que, quando associados, tais conceitos podem engendrar uma série de vantagens para o ensino de línguas, como o protagonismo docente na elaboração de materiais de ensino, além da consolidação de uma rede de colaboração que se configura como uma fonte de benefícios mútuos para os docentes envolvidos. Destacamos, ainda, a importância da produção de materiais de ensino em uma perspectiva crítica, capaz de corresponder às demandas da sociedade contemporânea no que diz respeito à construção de sentidos no contexto de um mundo cada vez mais multicultural e globalizado.

Finalmente, na seção intitulada "Eu não falo amém quando eu falo com o meu senhor: um REA sobre Poesia Slam", abordamos o terceiro objetivo da pesquisa, demonstrando como é possível considerar algumas das possibilidades discutidas nas etapas anteriores do estudo na prática pedagógica do professor. Para isso, utilizamos um REA desenvolvido no ELO durante o ERE, a respeito da *Poesia Slam*. Para mais detalhes a respeito desse material, além da descrição e análise apresentadas na referida seção, disponibilizamos um QR code de acesso.

Esperamos que este estudo possa contribuir, em alguma medida, para a melhoria do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do Ensino On-line em geral, especialmente no que se refere à produção de REA pelos próprios professores. Em períodos desafiadores como o que enfrentamos, acreditamos que os avanços só serão possíveis por meio do compartilhamento de experiências docentes e da colaboração em massa entre professores de diferentes níveis, modalidades e contextos educacionais. Em outras palavras, é essencial ter esperança, conforme a concepção de esperar de Paulo Freire: levantar-se, lutar, construir e não desistir. Acima de tudo, é necessário unir-se aos outros para criar um outro mundo possível.

## Referências

BEVILÁQUA, A. F. *et al.* Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. **Calidoscópico**, v.15, n.1, p.190-200, 2017.

BEVILÁQUA, A. F. **Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior**: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

BEVILÁQUA, A. F. *et al.* Para Fazer Mais e Melhor: REA, SAA e colaboração em massa no ensino de línguas. In: MALLMANN, E. M. *et al.* **REA**: teoria e prática. São Paulo: Pimenta Cultural 2020a. p.182-198

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Made in Brazil: inovações tecnológicas no âmbito de um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, p.8-29, 2020b.

BEVILÁQUA, A. F.; VETROMILLE-CASTRO, R.; LEFFA, V. J. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para letramentos críticos e competência simbólica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.21, n.2, p.1-26, 2021.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. **Ilha do Desterro: A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies**, v.74, n.3, p.247-268, 2021.

BENI, G.; WANG, J. Swarm Intelligence in Cellular Robotic Systems. In: DARIO, P.; SANDINI, G.; AEBISCHER, P. **Robots And Biological Systems: Towards a New Bionics?** Berlin: Springer Berlin Heidelberg, 1993. p.703-712

BLOCK, D. Some thoughts on DIY materials design. **ELT Journal**, v.45, n.3, p.211–217, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 8o da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 100, 26 maio 2017a, Seção 1, p. 3.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAZDEN *et al.* Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. Boston: **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: a pedagogy of multiliteracies, revisited. In: COPE, B.; KALANTZIS, M.; ZAPATA, G. C. (ed.). **Multiliteracies in International Educational Contexts: towards education justice?** London: Routledge, 2023.

COSTA, A. R. et al. **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.7, n.3, p.27-37, 2020.

DESCHAIINE, M. E.; SHARMA, S. A. The Five Cs of Digital Curation: supporting twenty-first-century teaching and learning. **Insight: A Journal of Scholarly Teaching**, v.10, n.1, p.19-24, 2015.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p.209-229.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FIALHO, V. R. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade**. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2011.

HARMER, J. Coursebooks: a human, cultural and linguistic disaster? **MET**, v.8, n.4, p.5-10, 2001.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (ed.). **English Language Teaching Materials: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p.3-11.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020.

**HOMEM QUE VEIO DA ITÁLIA É O PRIMEIRO CASO DE CORONAVÍRUS NO BRASIL: A contraprova confirmou o contágio de um homem de 61 anos que mora em São Paulo**. Brasília: Correio Brasiliense, 2020. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/02/26/interna-brasil,830583/homem-que-veio-da-italia-e-o-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil.shtml>. Acesso em: 19 jun. 2023.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOWARD, J.; MAJOR, J. Guidelines for designing effective English language teaching materials. **The TESOLANZ Journal**, v.12, p.50-58, 2004.

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v.40, n.1, p.59-81, 2006.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p.267-297.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p.243-265.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.2, p.455-479, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPERA, S. The design process of a reading comprehension manual. **Colombian Applied Linguist Journal**, v.17, n.1, p.130-141, 2015.

REMOTO. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/remoto/>>. Acesso em: 27/07/2020.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: Jordão, C. M.; Martinez, J. C.; Monte Mór, W. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Ed. Pontes, 2018. p.315-335.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola. 2019.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v.17, n.30, p.110-118, 2020.

SUROWIECKI, J. **A Sabedoria das Multidões**: por que muitos são mais inteligentes que alguns e como a inteligência coletiva pode transformar os negócios, a economia e a sociedade. São Paulo: Editora Record, 2006.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. **Wikinomics**: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre o papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p.195-219.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Declaração REA de Paris 2012**. Paris, jul. 2012. Disponível em: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html)>. Acesso em: 02 jan. 2021.