



Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para Letramentos Críticos e Competência Simbólica

I Am Not a Trickster: OER Production for Critical Literacy and Symbolic Competence

André Firpo Beviláqua*

*Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul / Brasil

andre.firpo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3169-3474>

Rafael Vetromille-Castro**

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul / Brasil

vetromillecastro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3672-2390>

Vilson José Leffa***

***Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul / Brasil

leffav@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1605-5626>

Resumo: Neste artigo, relatamos uma investigação sobre a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) nas perspectivas dos Letramentos Críticos (LC) e da Competência Simbólica (CS). Primeiramente, discutimos a relevância dos LC e da CS para o contexto da educação linguística, mais especificamente no que tange à produção de REA; em seguida, descrevemos alguns princípios teórico-metodológicos dos LC e da CS que podem servir de parâmetro para produção de REA; finalmente, demonstramos de que modo tais princípios podem ser aplicados à produção de tais materiais. O artigo demonstra de que forma os princípios teórico-metodológicos dos LC e da CS podem ser aplicados à produção de REA, oferecendo subsídios para que os(as) educadores(as) linguísticos(as) possam produzir materiais de ensino nas perspectivas em questão.

Palavras-chave: recursos educacionais abertos; letramentos críticos; competência simbólica.

Abstract: This paper reports on research on the development of Open Educational Resources (OER) in the perspective of Critical Literacy (CL) and Symbolic Competence (SC). First, we discuss the relevance of Critical Literacy and Symbolic Competence to the context of language education, specifically with regard to OER production; afterwards, we approach theoretical-methodological principles of CL and SC that may be used as parameters for OER production; finally, we demonstrate how such principles can support the production of such materials. The paper demonstrates how theoretical-methodological principles of CL and SC may be applied to OER production by offering subsidies so that educators may not only produce teaching materials in the perspective in question, but also do so from their respective educational realities.

Keywords: open educational resources; critical literacy; symbolic competence.

1. Considerações iniciais

Há muito que problemas sociais como discriminação de gênero, raça e classe, entre outros, insistem em assombrar o cotidiano de milhões de brasileiros(as). Mesmo na educação formal, na qual esses problemas, supostamente, não deveriam estar presentes, não são raros os casos de violência física e/ou simbólica contra mulheres, pessoas negras, homossexuais e outros grupos socialmente marginalizados.

Para citar apenas um exemplo, tivemos, no ano de 2017, o episódio de frases explicitamente racistas pichadas nas paredes do Diretório Acadêmico do curso de Direito da primeira Universidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Mais recentemente, eventos dessa natureza têm se repetido, com certa frequência, em diversas universidades de todo o país.

De acordo com van Dijk (2017), materiais de ensino como os livros didáticos também tendem a perpetuar visões estereotipadas, preconceituosas e eurocêntricas com relação às minorias e às pessoas ditas do “Terceiro Mundo”. Para o autor, ainda que possamos identificar, nos últimos anos, alguns avanços com relação a tal questão, por enquanto ainda se trata “apenas de uma tendência e ainda está longe de ser a regra” (VAN DIJK, 2017, p. 149).

No âmbito da Linguística Aplicada Crítica e do ensino de línguas, autores(as) como Duboc (2015) têm demonstrado o quanto livros didáticos podem tratar de aspectos culturais de forma estanque, levando o(a) educando(a) a estabelecer relações inequívocas entre Brasil e Carnaval, Estados Unidos e *Halloween* etc., como se essas datas não pudessem ser celebradas de diferentes formas e em diferentes locais. Na opinião da autora:

A alternativa não está em abandonar o livro didático ou mesmo parar de celebrar as festividades típicas com os alunos, mas, sim, em utilizar esses temas trazidos no currículo escolar (em geral, via livros didáticos) como brechas para um ensino linguístico e crítico da língua inglesa (DUBOC, 2015, p. 215).

Nessa mesma linha de pensamento, autores(as) como Hartmann e Vetromille-Castro (2016, 2018) e Vetromille-Castro (2017) também têm reforçado a ideia de que aplicativos para o ensino de línguas – tais como o Duolingo e o Busuu, respectivamente –, costumam apresentar limitações de natureza metodológica, bem como reforçar estereótipos como o de que meninos são violentos e trajam vestimentas azuis, ao passo que meninas devem ser comportadas e usar acessórios como laço de cabelo cor-de-rosa. Em outras palavras, os(as) autores(as) identificaram que tais aplicativos, além de falharem na abordagem do ensino e da aprendizagem de línguas para a Competência Comunicativa, negligenciam questões relacionadas à Competência Simbólica (KRAMSCH, 2006, 2011) e, portanto, ao jogo de poder estabelecido pela linguagem, as quais são cada vez mais prementes quando tratamos das demandas interativas em uma sociedade globalizada.

Conforme indica van Dijk (2017, p. 149), no entanto, “a boa notícia é que não há domínio ou instituição na sociedade em que discursos alternativos têm mais possibilidades de se desenvolver do que na escola”. Essa ideia também está instaurada na obra do pedagogo brasileiro Paulo Freire, não especificamente sobre a escola, mas sobre a educação de modo geral. Nas palavras de Freire (2016, p. 110), “(...) a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta”.

A partir das palavras de Freire (2016), é possível indagar de que forma nós, no âmbito da educação linguística, podemos contribuir para não perpetuar o *status quo* de questões como discriminação de gênero, raça, classe, entre outras. Neste artigo, propomos, como possibilidade, a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) nas perspectivas dos Letramentos Críticos (LC) e da Competência Simbólica (CS), sobre os quais trataremos com mais profundidade nas seções a seguir. De maneira específica, pretendemos perseguir, ao longo do trabalho, três objetivos principais, a saber: a) Discutir a relevância dos LC e da CS para o contexto da educação linguística, mais especificamente no que tange à produção de REA; b) Descrever, com base na literatura, alguns princípios teórico-metodológicos

dos LC e da CS que podem servir de parâmetro para produção de REA; c) Demonstrar, por meio da análise de um REA, de que modo tais princípios podem ser aplicados à produção de tais materiais.

2. Por que falar em Letramentos Críticos e Competência Simbólica?

Problemas sociais como discriminação de gênero, raça e classe, entre outros, ainda estão amplamente presentes na sociedade brasileira, incluindo a educação formal e a sala de aula de línguas. Muitas vezes, os próprios materiais que facilitam a aprendizagem de línguas reproduzem estereótipos dessa natureza, contribuindo, assim, para a perpetuação do *status quo* (DUBOC, 2015; HARTMANN; VETROMILLE-CASTRO, 2016, 2018; VETROMILLE-CASTRO, 2017; VAN DIJK, 2017).

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) é o campo investigativo que, entre outros interesses, tem se preocupado com a inclusão desses temas no âmbito da educação linguística e do ensino de línguas. Entre as possibilidades teórico-metodológicas para um trabalho nessa direção, é possível observar, na literatura (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006), diversas menções à perspectiva dos Letramentos Críticos (LC), pela qual nos interessamos no presente artigo. Temos estabelecido, ainda, possíveis relações entre esse enfoque e a noção de Competência Simbólica (CS), conforme discutiremos nas páginas a seguir.

O conceito de Letramento¹ surgiu em meados dos anos 1980, em sociedades geográfica, socioeconômica e culturalmente muito distantes, para fazer referência a “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Essa visão de uso da linguagem como prática social, de acordo com Fairclough (2008), tem, pelo menos, duas implicações: a) que esse uso é uma forma de ação (AUSTIN, 1962; LEVINSON, 1983); b) que essa ação é histórica e socialmente situada, numa relação que tanto forma a sociedade quanto é formada por ela – ou seja, é constitutiva.

A noção de Letramento Crítico, por sua vez, possui raízes em diversas áreas do conhecimento (CASSANY; CASTELLÀ, 2010), entre as quais

¹ *Illetrisme* (França), *Literacia* (Portugal), *Literacy* (Estados Unidos e Inglaterra), entre outros (SOARES, 2004).

gostaríamos de destacar, inicialmente, a Teoria Crítica. Horkheimer (1974), um dos expoentes máximos dessa vertente teórica, conceitua “crítica” da seguinte forma:

(...) o esforço intelectual, e em última análise prático, por não aceitar sem reflexão e por simples hábito as ideias, os modos de atuar e as relações sociais dominantes; o esforço por harmonizar, entre si e com as ideias e metas da época, os setores afastados da vida social; por deduzi-los geneticamente; por separar um do outro o fenômeno e a essência; por investigar os fundamentos das coisas, em uma palavra: por conhecê-las de maneira efetivamente real (HORKHEIMER, 1974, p. 287-288).

Na perspectiva dos LC, a noção de uso da linguagem como prática social parece coadunar com o conceito de crítica apresentado acima, ou pelo menos partir dele para pensar a noção de criticidade no campo do letramento. Em outras palavras, essa perspectiva não apenas concebe o uso da linguagem como ação histórica e socialmente situada (FAIRCLOUGH, 2008), mas também coloca essa ação a serviço da transformação da sociedade.

Influenciado, em grande medida, pela Escola de Frankfurt, o pedagogo brasileiro Paulo Freire, bem como os(as) demais teóricos(as) da Pedagogia Crítica, também ofereceram importantes contribuições para o desenvolvimento da perspectiva dos LC. De acordo com esse prisma, os saberes meramente instrumentais em torno da linguagem representam uma barreira para a emancipação das classes populares, interessando apenas aos setores que desejam a perpetuação do *status quo* de uma sociedade injusta e desigual (FREIRE, 2016).

Além da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica, outras orientações teóricas também aportaram contribuições à perspectiva dos LC, tais como: Estudos Culturais e Políticos, Estudos Linguísticos e Literários, Pós-Estruturalismo, Novos Estudos do Letramento e Análise Crítica do Discurso (CASSANY; CASTELLÀ, 2010). Nesse sentido, podemos definir LC como um enfoque transdisciplinar que busca colocar linguagens e suas tecnologias a serviço de uma ética mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo por questões de gênero, raça, classe, entre outros.

Uma das grandes contribuições da Análise Crítica para o desenvolvimento desse enfoque, por exemplo, foi o desenvolvimento de

um quadro tridimensional para a análise de eventos discursivos, fazendo referência, mais especificamente, a Fairclough (2008). De acordo com essa proposta, cada evento discursivo deve ser analisado de três formas complementares, conforme resumimos no Quadro 1:

Quadro 1 – Marco analítico tridimensional

Texto	Análise dos significados ideacionais (a representação do mundo e da experiência), interpessoais (a constituição das identidades pessoais e sociais, as relações entre as pessoas e as informações dadas <i>versus</i> as novas) e textuais (as formas-e-significados do texto, incluindo desde sua forma mais genérica até aspectos como as relações coesivas presentes no texto, questões de transitividade, modo e modalidade, entre outros aspectos (FAIRCLOUGH, 2008, com base em HALLIDAY, 1978, 1985).
Prática discursiva	A produção, distribuição e consumo do texto, incluindo desde a constituição do evento discursivo a partir de diferentes gêneros e discursos até as relações entre o evento discursivo e a ordem do discurso.
Prática social	Análise do contexto de situação, do contexto institucional e do contexto mais amplo ou “de cultura”. Para Fairclough (2008), questões como ideologia e poder podem estar presentes em cada um desses níveis.

Fonte: Os autores, com base em Fairclough (2008).

Ainda com relação à noção de LC, caberia um destaque especial à pesquisa de Duboc (2015), tanto pela demonstração de que materiais como os livros didáticos podem reforçar estereótipos culturais quanto pela proposta de algumas etapas que nos ajudam a sistematizar a noção de LC, conforme vemos:

- **Experiências com o conhecido:** atividades que se voltam para experiências, saberes, interesses e perspectivas dos alunos (a partir do que lhes é familiar).
- **Experiências com o novo:** atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar ou a pensar sob uma perspectiva nova (momento de perturbar);
- **Conceituações:** momento em que o professor explica, argumenta ou descreve os objetivos da atividade, esclarecendo ao aluno o porquê daquela expansão para além do livro didático, por exemplo;
- **Conexões locais e globais:** consciência da multiplicidade de sentidos em diferentes escalas (locais e globais), ou seja, “se eu falo de uma escala local, o sentido será X; se eu falo de uma escala global, o sentido poderá ser Y”.

- **Expansão de perspectiva:** ampliação da visão de mundo do aluno por meio da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos e sua influência sobre a constituição da linguagem, identidade e valores (MONTE MÓR, 2010a), ou seja, “se eu sou, penso e falo X por essas razões enquanto o outro é, pensa e fala Y por outras razões”;
- **Transformação:** atividades que desenvolvem a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque conhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais) (DUBOC, 2015, p. 222-223).

De acordo com Duboc (2015), essa proposta não deve ser encarada de forma “fixa” ou “padronizada”, podendo ser reinterpretada localmente, com a omissão ou a inclusão de alguma etapa.

Para finalizar a presente seção, a qual, por motivos de extensão, não esgota o tema abordado, seria importante discutir algumas relações que temos percebido entre o conceito de LC (BRAHIM, 2007; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; DUBOC, 2015; JORDÃO, 2015; MACIEL, 2015; BEVILÁQUA, 2017) e o de CS (KRAMSCH, 2006, 2011; HARTMANN; VETROMILLE-CASTRO, 2016, 2018; VETROMILLE-CASTRO, 2017).

A noção de CS, sumariamente definida como “a habilidade de não apenas aproximar-se ou apropriar-se da língua de outros, mas de modificar o contexto no qual a língua é aprendida e usada” (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664), foi cunhada em 2006, por Kramsch (2006), a partir de lacunas culturais e históricas da abordagem comunicativa. De acordo com a autora, o conceito de CS possui três componentes fundamentais, conforme apresentamos, brevemente, a seguir: a) Produção de Complexidade: faz referência às múltiplas possibilidades de produção de significado e ao uso simbólico da linguagem em diferentes situações da vida social; b) Tolerância a ambiguidade: abarca o potencial da linguagem não apenas para o reconhecimento das contradições entre discursos e práticas, mas também frente a conflitos e verdades historicamente contingentes; e c) Forma como significado: refere-se ao significado da forma em suas diferentes manifestações (textual, visual, acústica etc.) (KRAMSCH, 2006).

A partir das argumentações e exemplos da autora, depreendemos que a capacidade de articulação da linguagem em torno de tais componentes permite que os indivíduos não somente compreendam o jogo de poder

simbólico que a linguagem estabelece, mas, principalmente, que tenham condições de participar de tal jogo, revertendo-o a seu favor. Concordamos com Kramsch (2006) quando afirma que, nas últimas décadas, o ensino de línguas depositou suas atenções, principalmente, em aspectos instrumentais, afastando-se da busca por justiça social, conforme propunham, inicialmente, os autores da Competência Comunicativa. De acordo com a autora, contudo, a “comunicação em uma era global requer competências além da mera eficiência” (KRAMSCH, 2006, p. 250).

3. De OA a REA: uma breve revisão

Materiais de ensino digitais têm sido alvo de interesse de diversos pesquisadores no âmbito da Linguística Aplicada (Crítica) e do ensino de línguas. No Brasil, Leffa (2006) foi um dos pioneiros na investigação de tais materiais nessa área, com um artigo no qual, além de discutir as diferentes concepções de Objetos de Aprendizagem (OA), apresenta as principais características desses materiais.

De acordo com o autor, um OA, cuja definição dominante é a de “qualquer coisa digital com objetivo educacional” (LEFFA, 2006, p. 7), deve apresentar, pelo menos, quatro características fundamentais: a) granularidade: diz respeito às especificações técnicas e pedagógicas para que um OA possa ser adaptado a outro; b) reusabilidade: tem relação com a facilidade de reutilização de um mesmo material; c) interoperabilidade: faz referência ao funcionamento de um OA em diferentes dispositivos, sistemas operacionais, etc.; d) recuperabilidade: diz respeito ao sistema de metadados utilizado na catalogação do material.

Nesse mesmo estudo, Leffa (2006) discute a proposta de neutralidade teórica dos OA, chegando a indicar, com base em Wiley (2000), que a defesa dessa ideia costuma revelar mais desconhecimento da teoria do que opção teórica em si. A partir desse questionamento, o autor abre espaço para uma longa discussão quanto ao embasamento teórico de tais materiais, a partir da qual emergiram propostas como a de Vetromille-Castro *et al.* (2012) e Beviláqua (2017).

Para Vetromille-Castro *et al.* (2012), um OA para o ensino de línguas deve estar fundamentado pelos princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), dando origem ao que os(as) autores(as) denominam Objeto de Aprendizagem de Línguas (OAL). Esse foi um primeiro e importante

passo no que diz respeito ao embasamento teórico de materiais de ensino digitais. Com o passar dos anos, no entanto, algumas lacunas do ECL fizeram com que outras possibilidades teórico-metodológicas para o embasamento de tais materiais fossem surgindo, dentre as quais podemos destacar os Letramentos Críticos (LC) e Competência Simbólica (CS).

Com base na noção de CS (KRAMSCH, 2006), Vetromille-Castro (2017) ilustra como um aplicativo para o ensino de línguas internacionalmente conhecido pode reproduzir estereótipos de gênero, tais como o de que meninos são rudes e violentos e meninas são doces e comportadas. Como uma alternativa a problemas dessa natureza, o autor sugere um vídeo a partir do qual um material com problematizações relevantes para uma aula de língua inglesa poderia ser desenvolvido, suprimindo possíveis lacunas com relação à CS.

Ainda sobre materiais de ensino digitais, caberia destacar os Recursos Educacionais Abertos (REA), cuja definição é apresentada a seguir:

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

Conforme sugere a citação acima, os REA não ignoram discussões prévias sobre materiais de ensino digitais, mas parecem ir além, sobretudo no sentido de: a) considerar licenças de uso abertas com deliberações explícitas quanto ao uso e/ou adaptação desses materiais; b) enfatizar questões relativas à autoria dos REA, reforçando o protagonismo docente no que concerne à produção e/ou adaptação de tais materiais para demandas específicas – a esse respeito, ver também Pretto (2012); c) incluir não apenas materiais de ensino, mas também de aprendizagem e de pesquisa, diminuindo barreiras de acesso à informação e ao conhecimento; d) considerar ferramentas que propiciem a adaptação em diferentes níveis.

Em sua dissertação de Mestrado, Beviláqua (2017) problematizou a produção de REA na perspectiva dos LC, analisando em que medida os materiais produzidos por um grupo de educadores(as) se aproximava

(ou não) dos princípios teórico-metodológicos dessa perspectiva. Para isso, o autor ofereceu uma formação sobre REA na perspectiva dos LC a educadores(as) de diversos níveis e modalidades, a partir da qual conseguiu observar variados níveis de compreensão acerca dos princípios teórico-metodológicos de tal enfoque.

Com relação à CS, Vetromille-Castro (2017) ilustra como um aplicativo para o ensino de línguas internacionalmente conhecido pode reproduzir estereótipos de gênero, conforme referido anteriormente. Como uma alternativa a problemas dessa natureza, o autor sugere formas de abordar os três componentes da CS por meio de um vídeo, indo além do trabalho para o desenvolvimento – também importante – da Competência Comunicativa.

Não pretendemos, neste artigo, estender a discussão sobre os REA, uma vez que já existe uma ampla literatura sobre tais materiais, tanto na educação (LITTO; FORMIGA, 2009; PRETTO, 2012; AMIEL, 2012; SANTOS, 2013) quanto no ensino de línguas (COSTA *et al.*, 2016; LEFFA, 2016; BEVILÁQUA *et al.*, 2017). Neste trabalho, interessamos, especialmente, pela produção de materiais nas perspectivas dos LC (BEVILÁQUA, 2017) e da CS (KRAMSCH, 2006, 2011; HARTMANN; VETROMILLE-CASTRO, 2016, 2018; VETROMILLE-CASTRO, 2017), sobre os quais apresentaremos mais detalhes nas páginas a seguir.

4. Procedimentos metodológicos

Este estudo pode ser caracterizado como qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e de natureza aplicada (PAIVA, 2019). Para o seu desenvolvimento, adotamos, fundamentalmente, quatro procedimentos metodológicos: a) Seleção, leitura e fichamento da bibliografia sobre Letramentos Críticos (LC) e Competência Simbólica (CS); b) Verificação de princípios teórico-metodológicos dos LC e da CS que poderiam contribuir, de forma mais efetiva, para produção de um REA nas perspectivas em questão; c) Triagem de materiais – vídeos, cartazes, etc. – e ferramentas – Sistemas de Autoria Abertos, dispositivos, etc. – que facilitariam a produção, o licenciamento e o armazenamento do REA a ser desenvolvido; d) Produção do REA, à luz dos princípios dos LC e da CS.

Com relação ao primeiro procedimento metodológico, selecionamos, a partir de um quadro transdisciplinar dos LC (CASSANY; CASTELLÀ, 2010), referências importantes dessa perspectiva, sobre as quais é possível

encontrar mais informações na seção “Por que falar em Letramentos Críticos e Competência Simbólica?”. Além disso, selecionamos pesquisas que costumam aparecer, com certa frequência, na literatura sobre LC em âmbito nacional, aspecto que também já discutimos em etapas prévias deste trabalho. Após essa seleção prévia, realizamos a leitura e o fichamento de diversos textos sobre LC, dando sequência ao segundo procedimento metodológico do presente estudo.

No que diz respeito a esse segundo procedimento, verificamos alguns princípios teórico-metodológicos que poderiam contribuir, de forma mais efetiva, para a produção de um REA nas perspectivas dos LC e da CS. Dessa seleção, podemos destacar o marco analítico tridimensional (FAIRCLOUGH, 2008), as etapas dos LC (DUBOC, 2015) e os três componentes da CS (KRAMSCH, 2006).

No que concerne ao terceiro procedimento metodológico, coletamos, da nossa prática cotidiana enquanto usuários da internet e das redes sociais, alguns materiais que poderiam ser utilizados na produção de um REA nas perspectivas dos LC e da CS, entre os quais podemos destacar o vídeo e o cartaz da campanha de resistência cigana #YONOSOYTRAPACERO, além de algumas imagens sobre a temática da atividade. Além disso, escolhemos o Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO)² para a produção, licenciamento e armazenamento do REA em questão, principalmente em decorrência de particularidades como: a) Ser pensado, especificamente, para o ensino de línguas; b) Estar totalmente em nuvem; c) Ser um Sistema de Autoria Aberto (SAA) e, ao mesmo tempo, um repositório de materiais; d) Licenciar os materiais produzidos com um rótulo *Creative Commons BY-NC*;³ e) Propiciar que outros(as) educadores(as) adaptem os materiais do banco de atividades; f) Ser totalmente gratuito; g) Possibilitar a elaboração de um *feedback* diversificado;⁴ g) Apresentar um *design* responsivo tanto a computadores quanto a dispositivos móveis.

O quarto e último procedimento metodológico diz respeito ao processo de elaboração do REA *Los Gitanos*, sobre o qual apresentaremos

² Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

³ Para saber mais sobre as licenças *Creative Commons*, sugerimos uma visita ao *site* da organização. Disponível em: <https://br.creativecommons.org/>. Acesso em 5 dez. 2018.

⁴ Para mais informações sobre o SAA e sobre as diferentes possibilidades de *feedback* na ferramenta, indicamos, respectivamente, a leitura de Leffa (2003) e de Beviláqua *et al.* (2017).

mais detalhes na seção a seguir. Esse material permanece disponível no ELO para futuras reformulações, tanto dos autores do presente trabalho quanto de outros(as) educadores(as) que desejem adaptá-lo a seus respectivos contextos educacionais. O REA pode ser acessado pelo QR code da Figura 1:

Figura 1 – QR code do material



Fonte: Os autores

5. Desenvolvimento do REA para Letramentos Críticos e Competência Simbólica

O REA *Los Gitanos* foi pensado a partir de três eixos interdependentes, a saber: a) A compreensão e a interpretação de dois eventos discursivos utilizados na campanha de resistência cigana intitulada #YONOSOYTRAPACERO #YONOSOYTRAPACERA, desenvolvida em resposta a uma definição discriminatória do *Diccionario de la Real Academia Española*; b) O tema “discriminação de raça”; c) A produção do evento discursivo “cartaz”. Esses três eixos foram distribuídos ao longo dos nove módulos⁵ do REA, a saber: *quiz* (*dialógica*), *sequência*, *cloze*, *memória*, *composer*, *quiz* (*múltipla escolha e dialógica*) e *composer*.

O primeiro evento discursivo tratado no REA é o vídeo #YoNoSoyTrapacero #YoNoSoyTrapacera, veiculado no Canal da *Fundación del Secretariado Gitano* no *Youtube*, em 8 de abril de 2015, dia internacional do

⁵Módulos são “partes” que compõe a atividade (LEFFA, 2016). Informações gerais sobre o que é possível fazer em cada um dos módulos do ELO podem ser vislumbradas no próprio SAA. Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/quem-somos.php>. Acesso em: 10 dez. 2018.

povo cigano.⁶ Nesse vídeo, crianças ingressam, individualmente, em um estúdio de gravação, apresentando-se (“Hola, Soy Samara”, “Soy Lolita”, “Me llamo Rosa”, etc.), falando sobre suas preferências pessoais (“Lo que más me gusta es jugar con mis amigos a papás y a mamás”, “Me gusta irme de vacaciones y, si tuviera un barco, me iría de viaje”, “Lo que más me gusta es tomar helado”, “Pintarme las uñas”, etc.) e expectativas para o futuro (“Me gustaría estudiar Derecho”, “Matemáticas, lenguas, de todo”, “Y que me hagan todo esto [gesticulando com a mão no cabelo] p’arriba” etc.).

Posteriormente, essas crianças são convidadas a buscar, uma a uma, o verbete *gitano.a* no *Diccionario de la Real Academia Española*, o qual apresenta, em uma de suas entradas, a palavra *trapacero.a*. Ao serem indagadas, pela entrevistadora, quanto ao significado dessa palavra, as crianças alegam não saber do que se trata, realizando, portanto, uma nova busca. Nessa nova consulta ao dicionário, as entradas para *trapacero.a* encontradas pelas crianças são “Que emplea trapazas” e “Que com astucias, falsedades y mentiras procura engañar a alguien de um asunto”.

Em um terceiro momento do vídeo, as crianças reagem à forma como o dicionário as descreve, revelando, assim, que são *gitanas*, mas que não se identificam como *trapaceras* (“Los gitanos no hacemos eso”, “Porque también otras personas pueden hacer eso”, “No me gusta que digan eso en el diccionario”, “Me están insultando”, “No me parece justo”, “Porque está diciendo una mentira esto”, “Yo no soy trapacera”).

Ao final do vídeo, as crianças alertam para o fato de que a definição de *gitano.a* como *trapacero.a*, pertencente ao *Diccionario de la Real Academia Española*, é discriminatória. Além disso, aparecem segurando cartazes com a *hashtag* #YONOSOYTRAPACERO e #YONOSOYTRAPACERA, chamando a atenção para o fato de que a campanha está presente nas redes sociais. Nos últimos minutos do vídeo, podemos verificar, ainda, aspectos como: a) O *slogan* da campanha: “Una definición discriminatoria genera discriminación”; b) A repetição da *hashtag* #YONOSOYTRAPACERO e #YONOSOYTRAPACERA, seguida de ícones que indicam que a campanha está presente em diferentes redes sociais (*Facebook*, *Twitter* e *Youtube*); c) O site da organização e a data que está sendo celebrada (8 de abril – *Día internacional del Pueblo gitano*); d) As instituições envolvidas na campanha (*Consejo Estatal*

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ>. Acesso em: 15 dez. 2018.

del Pueblo Gitano; Gobierno de España – Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; Unión Europea – Fondo Social Europeo).

O segundo evento discursivo tratado no REA é um cartaz da campanha #YONOSOYTRAPACERO #YONOSOYTRAPACERA, veiculado no site da *Fundación del Secretariado Gitano*, em 8 de abril de 2015, dia internacional do povo cigano, conforme vemos a seguir:

Figura 2 – Cartaz da campanha



Fonte: <http://www.gitanos.org/upload/47/51/2015.jpg>. Acesso em: 8 dez. 2018

Como é possível observar na Figura 2, o cartaz reúne muitas das informações apresentadas, anteriormente, no vídeo da campanha, tais como: a) O *slogan* “Una definición discriminatoria genera discriminación”; b) A *hashtag* #YONOSOYTRAPACERO e #YONOSOYTRAPACERA; c) Crianças ciganas manifestando seu descontentamento com a definição do *Diccionario de la Real Academia Española*; d) O site da organização e a data que está sendo celebrada (8 de abril – *Día internacional del Pueblo gitano*); e) As instituições envolvidas na campanha (*Consejo Estatal del Pueblo Gitano; Gobierno de España – Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; Unión Europea – Fondo Social Europeo*). É possível identificar, ainda, uma breve explicação

sobre o que a campanha contesta – isto é, a definição de *gitano.a* do *Diccionario de la Real Academia Española* –, bem como o ano do seu lançamento (no caso do vídeo, essa informação é fornecida pelo próprio *Youtube*, tornando-se dispensável no caso do curta-metragem).

Quando dizemos que o REA trata da compreensão e da interpretação desses dois eventos discursivos, estamos fazendo referência ao marco analítico de Fairclough (2008), que propõe três dimensões complementares da análise: a) texto; b) prática social; c) prática discursiva (para mais detalhes, ver seção “Por que falar em Letramentos Críticos e Competência Simbólica?”).

No que diz respeito ao REA como suporte para o trabalho com o texto, levamos em consideração, durante o processo de elaboração do material, os significados “ideacional”, “interpessoal” (incluindo as subfunções identidade e relacional) e “textual”. Isso significa dizer que o REA chama a atenção não apenas para a discriminação que o *Diccionario de la Real Academia Española* instaura, discursivamente, contra *os(as) gitanos(as)*, mas também para o modo como o povo *gitano* representa a si próprio. Nesse sentido, o dicionário, que frequentemente é visto como uma espécie de “estatuto da verdade”, dá lugar à negociação de identidades pessoais e sociais. Além disso, o REA chama a atenção para a análise das formas-e-significados de cada um dos textos, incluindo aspectos fonéticos, léxico-gramaticais, semânticos, pragmáticos, discursivos etc., a começar pelo exemplo da Figura 3, no qual a tarefa chama a atenção para as o modo como as crianças ciganas descrevem a si próprias:

Figura 3 – Módulo cloze (smartphone)



Fonte: Os autores.

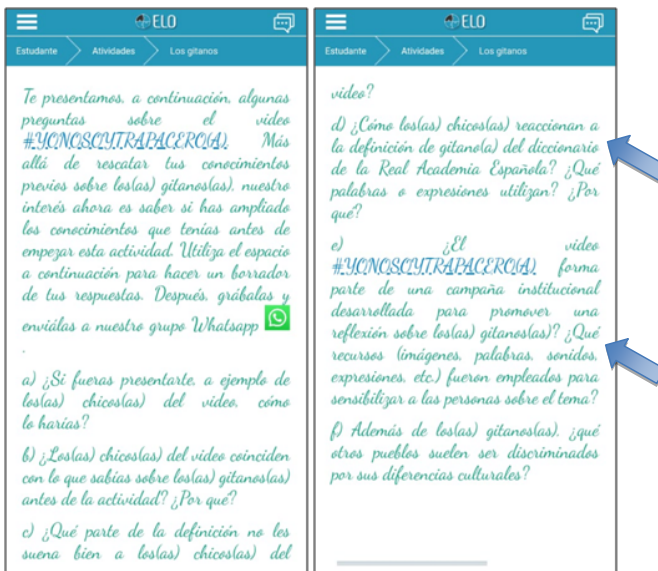
No caso da Figura 3, o(a) educando(a) deve realizar duas tarefas. Na primeira, deve identificar como três participantes do vídeo se apresentam, completando as lacunas com as informações adequadas (cumprimentos, verbos no presente do indicativo etc.). Em um segundo momento, deve identificar preferências pessoais dos(as) participantes do vídeo, marcando “A” para as informações adequadas e “I” para as informações inadequadas. Nessa segunda tarefa, além de verbos no infinitivo, são necessários alguns “verbos pronominais” e/ou “verbos de cambio” (“irse”, “pintarse”, “peinarse”, etc.).

No que se refere ao REA como suporte para a análise da prática discursiva, levamos em consideração, durante o desenvolvimento do material, os processos de produção e de interpretação textual. Em outras palavras, enfatizamos, na Figura 3, que a relação entre o texto e o contexto depende, por um lado, das “marcas” deixadas durante a produção do texto, sobre as quais o processo interpretativo poderá agir. Por outro lado, considera a natureza social da linguagem, isto é, uma visão de letramento como prática social.

Ainda no que se refere ao REA como suporte para a análise da prática discursiva, levamos em conta, durante a produção do material, a relação entre o evento discursivo e a ordem do discurso, bem como a sua constituição

a partir de gêneros e discursos diversos. Apresentamos, na Figura 4, um exemplo de como o material trata de algumas dessas questões:

Figura 4 – Módulo *composer* (smartphone)

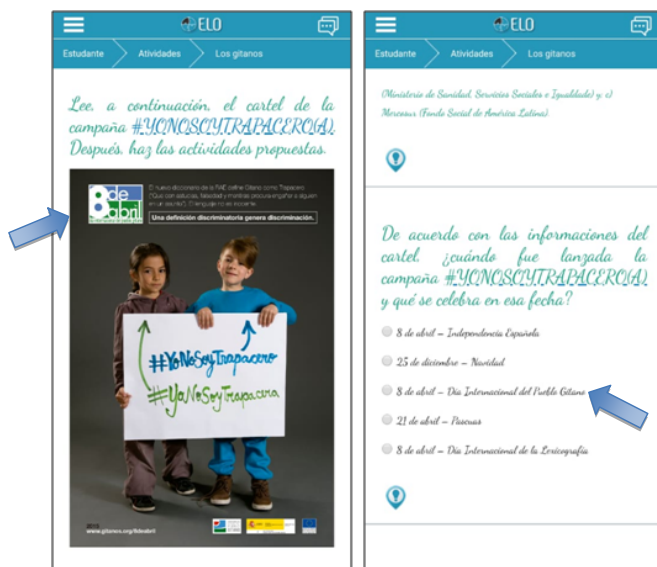


Fonte: os autores

A Figura 4 ilustra de que modo um material pode propor tarefas que façam o(a) educando(a) recorrer às “marcas” do texto durante o processo interpretativo. A análise dessas “marcas”, contudo, é realizada a partir de uma prática social, uma vez que a reação negativa dos(as) participantes do vídeo só fará sentido quando e se o(a) educando(a) compreender que as crianças do vídeo são ciganas, bem como que a definição do dicionário é discriminatória com esse povo. Algumas palavras e expressões utilizadas pelos(as) meninos(as) do vídeo são: “Los gitanos no hacemos eso”; “Porque también otras personas pueden hacer eso”, “No me gusta que digan eso en el diccionario”, “Me están insultando”, “No me parece justo”, “Porque está diciendo una mentira esto”; “Yo no soy trapacera”.

Com relação ao REA como suporte para tratar de uma prática social, o processo de desenvolvimento do material considerou o contexto de situação, o contexto institucional e o contexto mais amplo ou de cultura. Uma demonstração de como o material trata de algumas dessas questões é apresentada na Figura 5:

Figura 5 – Módulo quiz/ múltipla escolha (smartphone)

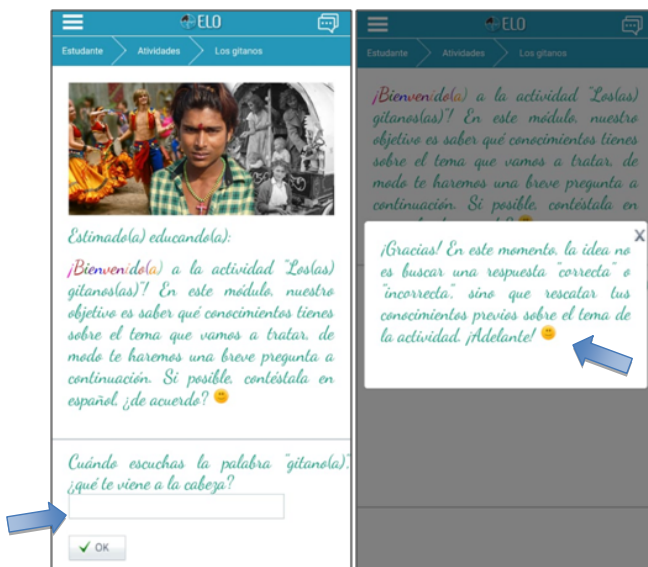


Fonte: Os autores.

Na Figura 5, o REA privilegia a relação entre o texto e o contexto, sugerindo que a data de publicação da campanha #YONOSOYTRAPACERO #YONOSOYTRAPACERA coincide com a celebração do Dia Internacional do Povo Cigano, ou seja, 8 de abril. Em outras palavras, a tarefa, mais uma vez, evidencia a dimensão do letramento como prática social, demonstrando que *os(as) gitanos(as)* celebram o seu dia com uma campanha de resistência contra a definição discriminatória do dicionário.

É necessário reiterar, ainda, que o REA contempla, ao longo de seus módulos, as etapas dos LC propostas por Duboc (2015), a saber: “experiências com o conhecido”, “experiências com o novo”, “conceituações”, “conexões locais e globais”, “expansão de perspectiva” e “transformação”. Nesta etapa final do trabalho, optamos pelas etapas “experiências com o conhecido” e “transformação” para exemplificar de que forma essa proposta foi considerada na elaboração do material, conforme vemos a seguir:

Figura 6 – Módulo *quiz/dialógica* (*smartphone*)



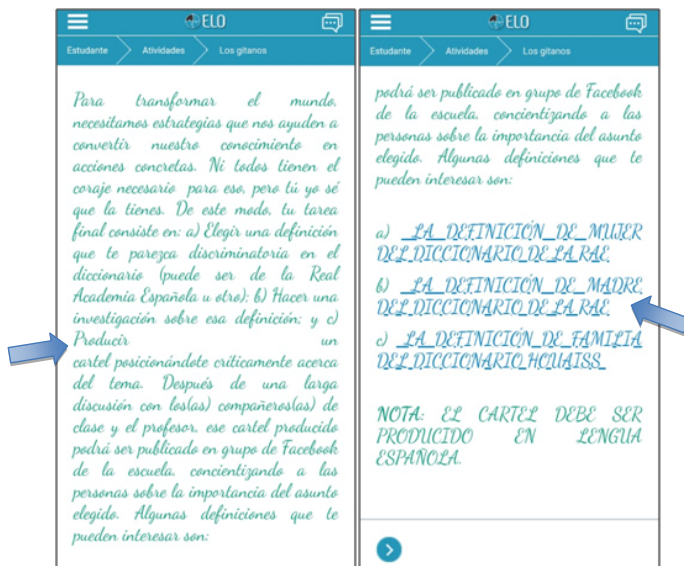
Fonte: Os autores

Na Figura 6, o REA busca resgatar os conhecimentos prévios do(a) educando(a) sobre o tema da atividade, indagando o que lhe vem à cabeça quando ouve a palavra cigano(a). Caso ele(a) não saiba o significado dessa palavra em espanhol, poderá recorrer à imagem que antecede a instrução da tarefa, na qual encontrará diferentes modos de representação do povo cigano. Ao digitar sua resposta no campo indicado, o(a) educando(a) receberá um *feedback* automático, de acordo com o qual não existe uma resposta “certa” ou “errada” para o questionamento apresentado. Esse *feedback* foi programado pelo próprio autor da atividade.

A partir dessa breve explicação, entendemos que o módulo *quiz dialógica* contempla a etapa dos LC que Duboc (2015) chama de “experiências com o conhecido”, cuja descrição é a de “atividades que se voltam para experiências, saberes, interesses e perspectivas dos alunos (a partir do que lhes é familiar)” (DUBOC, 2015, p. 222-223).

Vejamos, a seguir, a Figura 7, na qual ilustramos de que forma a etapa da “transformação” é considerada no material:

Figura 7 – Módulo *composer* (*smartphone*)



Fonte: Os autores

Na Figura 7, o REA solicita que o(a) educando(a) aplique os conhecimentos construídos no decorrer da atividade, produzindo, para isso, um cartaz sobre alguma definição discriminatória do dicionário. O material chega a sugerir algumas definições que têm sido questionadas por determinados grupos ou setores da sociedade, tais como “mujer” (RAE), “madre” (RAE) e “familia” (HOUAISS). Além disso, o REA apresenta direcionamentos gerais para a produção do evento discursivo, como possíveis leitores, meios de circulação, finalidade, etc.

Nesse sentido, acreditamos que esse módulo se aproxima, de alguma forma, da etapa dos LC que Duboc (2015) chama “transformação”, descrita pela autora como “atividades que desenvolvem a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque conhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais)” (DUBOC, 2015, p. 222-223).

Finalizamos a presente seção destacando que os princípios teórico-metodológicos dos LC identificados até o momento coadunam com o conceito de CS, cujos componentes fundamentais são brevemente

retomados a seguir: Produção de complexidade, Tolerância a ambiguidade e Forma como significado. Em outras palavras, o REA problematiza o uso simbólico da linguagem para a negociação de diferentes significados sobre o povo cigano, incluindo desde uma compreensão mais excludente até uma visão mais inclusiva com relação a esse grupo (Produção de Complexidade). Além disso, o material chama a atenção para possíveis contradições entre tais significados, como o fato de que as crianças ciganas não se identificam com a definição de cigano(a) do *Diccionario de la Real Academia Española* (Tolerância da Ambiguidade). Como um terceiro e último ponto a ser destacado, argumentamos que a atividade enfatiza o papel de diferentes eventos discursivos (cartaz, vídeo etc.) e recursos semióticos (linguagem escrita, expressão facial, gestos etc.) diante de tensões sociais como a discriminação contra os(as) ciganos(as) (Forma como significado). Esses três componentes, separados, no presente artigo, apenas para fins de exposição, estão intimamente relacionados, isto é, atuam de forma complementar.

Além disso, quando retomamos o que deu origem do conceito de Competência Simbólica – o entendimento de que a Competência Comunicativa se afastou da busca por justiça social e passou a atender a objetivos meramente instrumentais –, vemos que teríamos um material bastante rico não apenas do ponto de vista da verificação da eficiência e dos resultados de aprendizagem, mas também da perspectiva do jogo simbólico de uso da linguagem. Todas as atividades do REA permitem a aferição do desempenho quantitativo dos usuários, apresentam material autêntico e geram *feedback* para orientar os aprendizes. No entanto, mais importante do que tais recursos, pelo menos no viés da educação linguística, é a reflexão proposta sobre a linguagem e a cultura – indissociáveis pela perspectiva da Competência Simbólica –, assim como o potencial de reenquadramento das relações de poder por meio da linguagem. Em outras palavras e em mais detalhes: a oportunidade dada às crianças de confrontar sua historicidade e sua complexidade com a definição de seu povo (e, portanto, de si mesmas) contida em um livro não somente de referência, mas de “autoridade”, uma vez que oriundo de uma cultura hegemônica, ilustra o potencial de abordagem dos três componentes da Competência Simbólica: Produção de Complexidade, Tolerância a Ambiguidade e Forma como Significado. O primeiro, quando declaram que aquilo que define “ciganos” no dicionário diz respeito a uma série de outros grupos e indivíduos, sendo mais uma

decorrência de comportamento social do que de origem; o segundo, quando as crianças percebem que há discrepância entre sua autoimagem como ciganas e a definição do dicionário; e o terceiro, quando podem compreender as implicações do termo fora de sua comunidade, ou seja, quando outras pessoas o utilizam para referir tanto às próprias crianças ciganas quanto a seus familiares e amigos(as) da comunidade cigana. O entrelaçamento desses três componentes permite, potencialmente, que se atinja o que talvez seja o objetivo maior da Competência Simbólica, a saber, “desafiar significados estabelecidos e redefinir o real” (KRAMSCH, 2011, p. 359).

6. Considerações finais

Com relação ao primeiro objetivo deste estudo, a saber, “Discutir a relevância dos LC e da CS para o contexto da educação linguística, mais especificamente no que tange à produção de REA”, esperamos que tenha ficado claro, no decorrer do estudo, que o material apresentado não se atém aos saberes instrumentais em torno da língua, mas coloca linguagens e tecnologias a serviço de uma ética mais responsiva a problemas sociais de maior relevância, como é o caso da discriminação de raça.

No que diz respeito ao segundo objetivo desta pesquisa, isto é, “Descrever, com base na literatura, alguns princípios teórico-metodológicos dos LC e da CS que podem servir de parâmetro para produção de REA”, selecionamos, após a leitura e o fichamento de uma vasta literatura sobre LC, alguns aspectos que consideramos fundamentais para a produção de REA nesse viés. Nesse sentido, reiteramos, nessa etapa final, a necessidade de se considerar, durante a elaboração de um REA na perspectiva dos LC e da CS, princípios teórico-metodológicos como: a) O marco analítico tridimensional para a análise de eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 2008); b) As etapas dos LC propostas por Duboc (DUBOC, 2015); e c) Os três componentes da CS (KRAMSCH, 2006).

À guisa de conclusão, caberia mencionar, ainda, o terceiro objetivo específico deste artigo, qual seja, “Demonstrar, por meio da análise de um REA, de que modo tais princípios podem ser aplicados à produção desses materiais”. A esse respeito, apresentamos, na seção “Resultados e Discussões”, a análise de um REA nas perspectivas dos LC e da CS – o material *Los Gitanos*. Em suma, à luz dos LC e da CS, quando se ensina ou se

aprende línguas, não apenas se descreve o mundo como ele é, mas se tenta também, pela problematização, propiciar oportunidades de transformação.

Contribuição dos autores

O trabalho foi desenvolvido conjuntamente, portanto não há uma divisão rígida quanto aos papéis desempenhados por cada autor. De forma geral, pode-se dizer que o primeiro autor contribuiu com a produção do Recurso Educacional Aberto, assim como com o embasamento teórico desse material à luz dos Letramentos Críticos e da Competência Simbólica. O segundo autor contribuiu com o histórico sobre Objetos de Aprendizagem, Objetos de Aprendizagem de Línguas e Competência Simbólica. O terceiro autor também contribuiu com o histórico sobre Objetos de Aprendizagem e Recursos Educacionais Abertos, bem como com o desenvolvimento da plataforma Ensino de Línguas Online (ELO), na qual o material foi produzido. Em maior ou menor medida, todos contribuíram com a redação do artigo, conforme a ordem de autoria apresentada.

Referências

- AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.
- AUSTIN, J. *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press, 1962.
- BEVILÁQUA, A. F. *Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos*. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.
- BEVILÁQUA, A. F. *et. al.* Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2017.151.15>
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 11-31, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i0.2007.5376>

CASSANY, D.; CASSELLÀ, J. Aproximación a la Literacidad Crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

COSTA, A. R. *et al.* Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. *Veredas On-line*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 1-20, ago. 2016.

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

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Santiago, Chile, v. 2, n. 1, p. 170-186, 2008.

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

HALLIDAY, M. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HARTMANN, B. B.; VETROMILLE-CASTRO, R. Competência comunicativa e competência simbólica: a busca do possível em um aplicativo gamificado. *In: JORNADA DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS, TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS*, 4., 2016, Pelotas. *Caderno de Resumos [...]*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2016. p. 45-45.

HARTMANN, B. B.; VETROMILLE-CASTRO, R. Reflective Practice: Communicative and Symbolic Competence in Gamified Language Learning Activities in Mobile APPS. *In: WORLD CALL*, 4., 2016, Concepción. *Program Book [...]*. Concepción: Universidad de Concepción, 2018. p. 76-76.

HORKHEIMER, Max. *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

JORDÃO, C. M. Birds of Different Feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. *In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 195-207.

KRAMSCH, C. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x

KRAMSCH, C. The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>

- KRAMSCH, C; WHITESIDE, A. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 29, 4, p. 645-671, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, [S.l.], v. 40, n. 1, p. 59-81, mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.2307/40264511>
- LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200002>
- LEFFA, V. J. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p.15-45, 2006.
- LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, Recursos Educacionais Abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-378, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134942176081>
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009.
- MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas públicas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 101-114.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PRETTO, N. de L. Professores-autores em rede. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- SANTOS, A. I. dos. *O estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25, p.5-17, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Declaração REA de Paris 2012*. Paris, jul. 2012.

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

VETROMILLE-CASTRO, R. *et al.* Objetos de aprendizagem de línguas: uma proposta. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (org.). *Aprendizagem de línguas: a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. Pelotas: Educat, 2012. p. 242-256.

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.

WILEY, D. A. Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. In: WILEY, D. A. (org.). *The Instructional Use of Learning Objects*. Bloomington, IN: Association for Instructional Technology; Association for Educational Communications and Technology, 2000.

Data de submissão: 03/12/2019. Data de aprovação: 12/01/2021.