



SEÇÃO: ARTIGOS

Letramentos Críticos para a Utopia: uma proposta para a elaboração de materiais e cursos abertos e on-line

Critical Literacies for Utopia: a proposal for the development of open and online materials and courses

Literacidad Crítica para la Utopía: una propuesta para la elaboración de materiales y cursos abiertos y en línea

André Firpo Beviláqua¹

orcid.org/0000-0002-3169-3474

andre.firpo@gmail.com

Vilson Leffa¹

orcid.org/0000-0002-1605-5626

leffav@gmail.com

Recebido em: 19/3/2020.

Aprovado em: 8/6/2020.

Publicado em: 21/12/2020.

Resumo: Neste artigo, propomos a aproximação entre os conceitos de Letramentos Críticos e Utopia enquanto possibilidade teórico-metodológica para as práticas pedagógicas no âmbito da educação linguística, com ênfase na elaboração de materiais e cursos abertos e on-line para o ensino de línguas adicionais. A pesquisa está organizada da seguinte forma: em um primeiro momento, situamos o estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica, bem como tratamos de alguns conceitos necessários à compreensão da investigação; em um segundo momento, discutimos concepções alternativas da pesquisa científica, com destaque para as noções de Epistemologias do Sul e de Revisão Narrativa da Literatura; por fim, apresentamos as considerações finais do presente estudo. Os resultados demonstram que é possível delinear, pela via da transgressão, uma proposta teórico-metodológica que busca romper com a conhecida dicotomia entre a teoria e a prática, associando tais categorias no desenvolvimento de um ensino de línguas comprometido não apenas com a problematização de línguas e tecnologias para a denúncia de uma estrutura desumanizante, mas também para a construção de um outro mundo possível. Esse enfoque, que convencionamos designar como Letramentos Críticos para a Utopia, pode ser utilizado na elaboração de materiais e cursos abertos e on-line para o ensino de línguas adicionais, pelos quais temos especial interesse na presente pesquisa.

Palavras-chave: Letramentos Críticos. Utopia. Cursos abertos e on-line.

Abstract: In this article, we propose an approximation between the concepts of Critical Literacy and Utopia as a theoretical-methodological possibility for pedagogical practices in the context of language education, with an emphasis on materials development and open online courses for the teaching of additional languages. The text is organized as follows: at first, we situate the study in the field of Critical Applied Linguistics, while dealing with some concepts necessary to understand the investigation; secondly, we discuss alternative conceptions of scientific research, evoking the notions of Southern Epistemologies and Narrative Literature Review; lastly, we present the final considerations of the present study. The results demonstrate that it is possible to outline, by way of transgression, a theoretical-methodological proposal that seeks to break with the well-known dichotomy between theory and practice, associating these categories with the development of language teaching committed not only to the problematization of languages and technologies for denouncing a dehumanizing structure, but also for building another possible world. This approach, which we have agreed to designate as Critical Literacy for Utopia, can be used in materials development and open online courses for the teaching of additional languages, for which we are especially interested in this investigation.

Keywords: Critical Literacy. Utopia. Open and online courses

Resumen: En este artículo, planteamos la aproximación entre los conceptos de Literacidad Crítica y Utopia como posibilidad teórico-metodológica para las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación lingüística, con énfasis en



¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, Brasil.

la elaboración de materiales y cursos abiertos y en línea para la enseñanza de lenguas adicionales. La investigación está organizada de la siguiente forma: en un primer momento, situamos el estudio en el campo de la Lingüística Aplicada Crítica, así como tratamos de algunos conceptos necesarios a la comprensión del trabajo; en un segundo momento, discutimos concepciones alternativas de investigación científica, con destaque para las nociones de Epistemologías del Sur y de Revisión Narrativa de la Literatura; por fin, presentamos las consideraciones finales del presente estudio. Los resultados demuestran que es posible delinear, por medio de la transgresión, una propuesta teórico-metodológica que busca romper con la conocida dicotomía entre la teoría y la práctica, asociando tales categorías en el desarrollo de una enseñanza de lenguas comprometida no solo con la problematización de lenguajes y tecnologías para la denuncia de una estructura deshumanizante, sino que también para la construcción de un otro mundo posible. Este enfoque, que acordamos designar como Literacidad Crítica para la Utopía, puede ser utilizado en la elaboración de materiales y cursos abiertos y en línea para la enseñanza de lenguas adicionales, por los cuales tenemos especial interés en la presente investigación.

Palabras clave: Literacidad Crítica. Utopía, Cursos abiertos y en Línea.

Introdução

Nas últimas décadas, a área do ensino de línguas adicionais parece ter experimentado um dos seus melhores momentos em países como o Brasil. Ainda que, por um lado, as barreiras de acesso aos chamados cursos de idiomas, bem como a outros meios de educação formal com finalidade análoga, nunca tenham desaparecido completamente, por outro lado, é inegável que o campo tenha realizado conquistas substanciais nesse período, principalmente no sentido de propiciar às classes populares mais oportunidades de estudar línguas adicionais (no plural) do que em outros momentos da história.

Para fins de ilustração, elencamos, nesta introdução, conquistas relativamente recentes que parecem corroborar o nosso ponto de vista: a) Lei 11.161/2005: institui a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino médio, ampliando o ensino de línguas adicionais para além do inglês; b) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): criado, com outra denominação, em 1937, avalia e distribui livros e outros materiais de ensino às escolas públicas brasileiras, tendo passado por profundas reformulações desde o seu surgimento, dentre as quais destacamos

a oferta de livros didáticos para o ensino de línguas adicionais a partir de 2010 (Resolução CD/FNDE nº 60/2009); c) Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF): idealizado em 2012, oferta cursos de línguas adicionais, de forma periódica e gratuita, a estudantes do ensino superior; d) iniciativas educacionais abertas, gratuitas e em rede: difundidas, principalmente, a partir de 2002, são ações que mantêm o objetivo comum de ampliar o acesso gratuito, aberto e em rede a materiais, cursos, ferramentas etc. voltados à educação, em geral, e ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, em específico (por exemplo, a proposta de Recursos Educacionais Abertos, criada em 2002, pela UNESCO; a noção de Cursos On-line, Abertos e Massivos, apresentada por Dave Cormier e Bryan Alexander, com inspiração em um curso ministrado por George Siemens e Stephen Downes, no ano de 2008; entre outras).

Mais recentemente, após um período de conquistas expressivas, a área de ensino de línguas adicionais torna a enfrentar alguns desafios e retrocessos no contexto nacional, dentre os quais destacamos: a) revogação da Lei 11.161/2005, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola na educação básica brasileira, inclusive quanto a sua obrigatoriedade no ensino médio; b) aprovação da Lei 13.415/2017, a qual, dentre outras coisas, institui o inglês como única língua adicional obrigatória a ser ensinada nas escolas públicas do Brasil; c) revogação da Resolução CD/FNDE nº 60/2009, a qual, dentre outros aspectos, dispunha sobre a oferta de livros didáticos de línguas adicionais às escolas públicas brasileiras; d) ameaças ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF): após o Ministério da Educação manifestar sua intenção de terminar definitivamente com o IsF, foi deliberado que o Programa seguirá a cargo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a qual, diante da falta de fomentos, tentará mantê-lo em outros termos, buscando alternativas como a oferta de bolsas de custeio próprio e a emissão de certificados de extensão para os docentes; e) aumento do conservadorismo, tanto dentro quanto fora das instâncias formais de ensino: a crescente onda

de conservadorismo que envolve a sociedade brasileira tem afetado, também, as práticas pedagógicas no ensino de línguas adicionais, por meio, por exemplo, da fiscalização e regulação da atividade docente. Em outras palavras, determinados grupos conservadores têm insistido na possibilidade de uma educação "neutra", na qual os(as) estudantes supostamente estariam a salvo de qualquer tipo de "doutrinação ideológica"² em sala de aula. Tais movimentos têm impulsionado a perseguição e a coação de educadores(as) em diferentes regiões do Brasil (SARAIVA; VARGAS, 2017), violando, assim, o princípio constitucional da liberdade de cátedra (COSTA, 2018).

Da perspectiva de quem não concebe a neutralidade da educação (FREIRE, 2016), há sempre algo que se possa fazer para tentar driblar tais retrocessos, mesmo que de maneira local ou situada. No caso da presente pesquisa, pretendemos discutir uma proposta teórico-metodológica para o ensino de línguas adicionais, com destaque para práticas pedagógicas predominantemente mediadas pelas tecnologias educacionais em rede, a exemplo de cursos abertos e on-line.

O objetivo central do presente trabalho, portanto, é propor a aproximação entre os conceitos de Letramentos Críticos e Utopia enquanto possibilidade teórico-metodológica para as práticas pedagógicas no âmbito da educação linguística, com ênfase na elaboração de materiais e cursos abertos e on-line para o ensino de línguas adicionais. A pesquisa está organizada da seguinte forma: em um primeiro momento, situamos o estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica, bem como tratamos de alguns conceitos necessários à compreensão da investigação; em um segundo momento, discutimos concepções alternativas da pesquisa científica, com destaque para as noções de Epistemologias do Sul e de Revisão Narrativa da Literatura; por fim, apresentamos as considerações finais do presente estudo.

1 Linguística Aplicada Crítica, Transgressiva ou (In)disciplinar

De acordo com Moita Lopes (2006a), a Linguística Aplicada (LA) surgiu com o compromisso fundamental de aplicar teorias linguísticas ao ensino de línguas adicionais, especialmente do inglês. Com o amadurecimento desse campo, porém, chegou-se ao entendimento de que o ensino de línguas adicionais suscita uma série de questões (psicológicas, sociais etc.) que escapam à alçada da disciplina de referência – a Linguística –, passando-se a advogar, gradativamente, a favor de um arcabouço teórico interdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006a).

Essa abertura no campo foi dando espaço para que a LA, pouco a pouco, adotasse uma postura epistemológica mais política e, conseqüentemente, menos "neutra", frente ao conhecimento que produz. Nesse sentido, tópicos que, até então, não eram considerados de interesse da LA, tais como gênero, raça, classe, identidade, desigualdade, acesso, desejo, poder etc., começaram a aparecer, com maior frequência, nas pesquisas do campo. Obviamente, a necessidade de maior engajamento político nem sempre foi consenso entre os(as) linguistas aplicados(as),³ o que fez com que aqueles(as) que aspiravam desenvolver um trabalho nessa direção encontrassem alternativas para levar a cabo suas agendas de pesquisa em LA.

Assim, nasce a proposta de uma LA (In)disciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b), Crítica (RAJAGOPALAN, 2003) ou Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), cujo pressuposto fundamental é o da impossibilidade da neutralidade da pesquisa no campo. Autores como Pennycook (2006) chegam, até mesmo, a propor esse campo investigativo como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, conforme vemos:

Entendo a LAC [Linguística Aplicada Crítica] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de

² Ao que tudo indica, tais movimentos não possuem clareza quanto ao conceito em questão. Em outras palavras, esses grupos tendem a classificar como "doutrinação ideológica" tudo aquilo que confronta ou desafia suas crenças e convicções morais, políticas, religiosas, epistemológicas etc.

³ A esse respeito, ver Pennycook (2006).

conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não apenas que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Situamos o presente trabalho na perspectiva de uma Linguística Aplicada Crítica, Indisciplinar ou Transgressiva, uma vez que: a) articula pesquisas de diferentes disciplinas, porém sem ficar subalterna a nenhuma delas; b) não se abstém de questões políticas, problematizando questões como acesso, gênero, raça, classe, desigualdade, entre outras; c) rompe com a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que discute uma proposta que faz parte de um projeto mais amplo, no qual a teoria informa a prática, e vice-versa; d) busca "transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito" (PENNYCOOK, 2006, p. 82). A partir disso, podemos avançar a discussão para as próximas etapas da pesquisa, nas quais trataremos, primeiramente, das noções de Recursos Educacionais Abertos e de Cursos On-line Abertos e Massivos, e posteriormente, da aproximação entre os conceitos de Letramentos Críticos e de Utopia.

2 REA e MOOC

Os Recursos Educacionais Abertos (REA), resumidamente definidos como materiais de ensino, aprendizagem e investigação divulgados em domínio público ou sob uma licença aberta que permite o seu uso e/ou adaptação em diferentes níveis (UNESCO, 2012), parecem ter provocado uma verdadeira mudança de paradigma quanto a materiais de ensino, tanto analógicos quanto digitais.⁴ Essa compreensão deve-se a que, embora os debates atuais sobre REA lancem mão de uma série de questões prévias sobre materiais de ensino, também trazem à tona uma série de questões que não haviam sido discutidas,

pelo menos com a profundidade necessária, até o surgimento de tal perspectiva, a saber: a) a busca de alternativas frente a materiais produzidos e distribuídos pelas grandes editoras; b) a democratização do acesso a materiais de ensino que, na maioria das vezes, são inacessíveis para a maioria da população, seja pelo alto custo, seja pelas restrições de direitos autorais, entre outros aspectos; c) a inclusão de licenças de uso que delimitam liberdades e restrições conferidas a tais materiais; d) a valorização do trabalho intelectual docente e o protagonismo de educadores(as) no que diz respeito à autoria e/ou à coautoria de tais recursos; e) a produção e adaptação desses materiais a partir de demandas específicas, propiciando sensibilidade ao contexto em que são utilizados; f) o desenvolvimento de ferramentas que assegurem a produção, a adaptação, o licenciamento, o armazenamento etc. dos conteúdos em questão; e g) a expansão das possibilidades de Colaboração em Massa, com materiais produzidos e socializados entre os(as) educadores(as) para reuso, revisão, remixagem e redistribuição (HILTON *et al.*, 2010).

Tais questões têm sido discutidas, com frequência, em diversas pesquisas nacionais e internacionais sobre o assunto (LITTO, 2009; HILTON *et al.*, 2010; AMIEL, 2012; PRETTO, 2012; SANTOS, 2013; entre outras), incluindo algumas produções próprias voltadas ao ensino de línguas adicionais (COSTA *et al.*, 2016; BEVILÁQUA *et al.*, 2017; LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019). No presente trabalho, chamamos a atenção para estudos que tratam das concepções teórico-metodológicas que fundamentam a produção desses materiais, incluindo desde aquelas que discutem a possibilidade (ou a impossibilidade) da neutralidade teórica (LEFFA, 2006), até aquelas que propõe a produção desses recursos com base no Ensino Comunicativo de Línguas (VETROMILLE-CASTRO *et al.*, 2012) ou, mais recentemente, na perspectiva dos Letramentos Críticos (BEVILÁQUA, 2017).

De acordo com Altinpulluk e Kesin (2016), os desenvolvimentos tecnológicos ocorrem em

⁴ Privilegiamos, no presente estudo, o formato digital.

processos cumulativos, de forma que os REA, invariavelmente, acabariam culminando em discussões sobre estruturas maiores e mais complexas, tais como os Cursos On-line, Abertos e Massivos, cujo acrônimo, em inglês, é MOOC. Esse termo foi cunhado pelos pesquisadores Dave Cormier e Bryan Alexander, com inspiração no curso "Conectivismo e Conhecimento Conectivo", ministrado por George Siemens e Stephen Downes, no ano de 2008. Uma das definições de MOOC mais difundidas na literatura é a seguinte:

Um MOOC é um curso on-line com a opção de inscrição gratuita e aberta, um currículo compartilhado publicamente e resultados em aberto. MOOCs integram redes sociais, recursos on-line acessíveis e são facilitados pelos profissionais mais reconhecidos de cada área

de estudo. Mais significativamente, MOOCs são construídos pelo envolvimento dos alunos que auto-organizam sua participação de acordo com as metas de aprendizagem, conhecimentos prévios e habilidades e interesses comuns (SIEMENS *et al.*, 2010, p. 10, tradução nossa).⁵

Conforme Altinpulluk e Kesin (2016), o primeiro MOOC foi projetado no modelo cMOOC, isto é, uma terminologia criada por Stephen Downes para diferenciar MOOC conectivistas de outros que não seguem a referida orientação (também designados, na literatura, como xMOOC ou Stanford MOOC). Alguns autores chegam a promover debates importantes em torno das diferenças fundamentais entre essas duas concepções (ALTINPULLUK; KESIN, 2016; FONTANA; LEFFA, 2018), a partir dos quais desenvolvemos a sistematização do Quadro 1:

Quadro 1 – Diferenças fundamentais entre cMOOC e xMOOC (ou Stanford MOOC)

cMOOC	xMOOC ou Stanford MOOC
Organização flexível	Organização pouco ou nada flexível
Ênfase na aprendizagem e nas conexões entre os(as) educandos(as)	Ênfase no(a) educador(a) e no conteúdo
Autonomia como elemento fundamental para a aprendizagem	Pouco espaço para a autonomia
Uso de recursos tecnológicos variados (ferramentas colaborativas, mídias sociais etc.), inclusive aqueles selecionados pelos(as) próprios(as) educandos(as)	Uso de única plataforma, a qual é desenhada, especificamente, com essa finalidade
Atividades diversificadas e com foco na interação	Video-leituras, atividades automáticas e espaços restritos para o compartilhamento de opiniões ou discussões, as quais geralmente sem moderação (ou com pouca moderação)
Não há lugar para avaliação	Avaliação por pares

Fonte: Os autores, com base em Altinpulluk e Kesin (2016) e Fontana e Leffa (2018).

Altinpulluk e Kesin (2016) também discutem alguns fatores que contribuíram para a perda de popularidade dos MOOC, bem como variações que surgiram a partir dessa proposta, as quais denominam como pós-MOOC. De acordo com os autores, alguns aspectos que provocaram o relativo desinteresse pelos MOOC podem ser: baixas taxas

de conclusão; qualidade questionável dos cursos; dificuldade de validação no âmbito acadêmico; falta de estratégias institucionais para a integração de tais cursos na Universidade, entre outros (ALTINPULLUK; KESIN, 2016). Algumas propostas de pós-MOOC pelas quais temos especial interesse são: a) Pequeno Curso On-line Privado (SPOC)⁶:

⁵ Do original: A MOOC is an online course with the option of free and open registration, a publicly shared curriculum, and open-ended outcomes. MOOCs integrate social networking, accessible online resources, and are facilitated by leading practitioners in the field of study. Most significantly, MOOCs build on the engagement of learners who self-organize their participation according to learning goals, prior knowledge and skills, and common interests.

⁶ Small Private Online Course.

cursos que seguem o modelo sala de aula invertida, oferecidos a um pequeno número de participantes; b) Grande Curso On-line e Aberto (BOOC)⁷: cursos com limitação máxima de 500 participantes; e c) Pequeno Curso On-line e Aberto (LOOC)⁸: cursos realizados na modalidade a distância, para um número reduzido de participantes. Para uma descrição mais detalhada de cada um desses cursos, sugerimos a leitura de Altinpulluk e Kesin (2016).

No que tange ao ensino de línguas adicionais, uma proposta que tem chamado a atenção dos pesquisadores é a de Cursos On-line, Abertos e Massivos para o Ensino de Línguas (LMOOC). Fontana e Leffa (2018), com base na literatura, selecionam cinco características que podem orientar a engenharia de tais cursos, conforme vemos:

(1) Adaptabilidade: respeitar as múltiplas características de aprendizagem dos alunos, inclusive no sentido de dar acesso a pessoas com diferentes necessidades especiais;

(2) Especialização: disponibilizar recursos específicos para o ensino de línguas, cujas características particulares não necessariamente são previstas em outros tipos de cursos, uma vez que, em geral, a língua é ferramenta e não objeto;

(3) Modularidade: apresentar configuração flexível, no sentido de que o estudante possa escolher sua trilha de aprendizagem, respeitando seu nível de proficiência, sem precisar prender-se a elementos linguísticos previamente dominados;

(4) Reusabilidade: permitir que diferentes professores, em sistema colaborativo, tenham condições de se utilizar de um ou outro módulo em contextos de ensino diferentes;

(5) Ubiquidade: estar disponível na forma de aplicativos para dispositivos móveis ou em um ambiente que seja compatível com estes dispositivos (FONTANA; LEFFA, 2018, p. 465).

Da nossa perspectiva, o ideal é que, independentemente da nomenclatura utilizada, cursos on-line e abertos possam combinar características dessas diferentes variações, a depender dos interesses e necessidades de seus/suas proponentes e participantes. No caso específico de cursos on-line e abertos para o ensino de línguas adicionais, a engenharia pode levar em consideração, especialmente, as orientações de

Fontana e Leffa (2019), já que foram elaboradas com base em pesquisas específicas sobre cursos com esse objetivo. Além dos cinco aspectos elencados anteriormente, os autores propõem que o planejamento desses cursos leve em consideração uma perspectiva comunicativa e o uso do vídeo.

Conforme discutiremos na próxima seção do trabalho, uma possibilidade teórico-metodológica para a elaboração de cursos abertos e on-line para o ensino de línguas adicionais é a abordagem que convencionamos chamar de Letramentos Críticos para a Utopia, a qual, por um lado, não entra em conflito como a perspectiva comunicativa ou mesmo com o Conectivismo, mas, por outro, dá destaque a questões que aparentemente escapam aos interesses centrais dessas duas perspectivas.

3 Letramentos Críticos para a Utopia

Apesar do grande número de pesquisas acadêmicas sobre o tema dos Letramentos Críticos, retornar a essa questão é, inevitavelmente, tanto um desafio quanto um motivo para novas indagações. Isso se deve ao fato de que, como se não bastasse a ampla discussão, nem sempre consensual, em torno dos "Letramentos", ainda optamos pela orientação "Crítica" dessa proposta, o que faz com que tenhamos que explicar não apenas o que entendemos por cada um desses conceitos, mas também a relação entre eles. No caso do presente estudo, propomos, ainda, que essa perspectiva deve incorporar a noção de "Utopia", dando origem ao que convencionamos designar como "Letramentos Críticos para a Utopia". Nas páginas que seguem, discutiremos, detalhadamente, esses três termos, a começar pela noção de Letramentos.

Segundo Soares (2004), o conceito de Letramento surgiu em meados dos anos 1980 em sociedades distantes não apenas do ponto de vista geográfico, mas também socioeconômico e cultural, para "reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da apren-

⁷ Big Open Online Course.

⁸ Little Open Online Course.

dizagem do sistema de escrita" (SOARES, 2004, p. 6). Em outras palavras, o conceito de Letramento passou a ser empregado, nesse período, para designar fenômenos diferentes daquele designado alfabetização (SOARES, 2004).

Ocorre, no entanto, que mesmo antes do surgimento da "etiqueta" Letramento, autores como o pedagogo brasileiro Paulo Freire reivindicavam um modelo de ensino de leitura e escrita que não se esgotasse na memorização mecânica do sistema de escrita, mas que levasse em consideração a compreensão das dinâmicas relações entre linguagem e realidade, entre texto e contexto. Nas palavras de Freire (1989, p. 9), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele".

Outro aspecto fundamental na obra de Freire é que o autor concebia o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como um ato político, isto é, um elemento chave para a emancipação das classes populares. Talvez, por esse motivo, o pedagogo frequentemente receba os créditos pela gênese de uma orientação crítica do Letramento, apesar de nunca ter utilizado esse termo em seus escritos. Tal reconhecimento é ilustrado no fragmento a seguir:

Dito conceito [de criticidade] foi aplicado ao campo do letramento nos anos sessenta pelo famoso pedagogo brasileiro Paulo Freire, que formulou com clareza a ideia de que os analfabetos são vítimas e não responsáveis de sua condição, que a escola é uma instituição criada por determinados grupos sociais para reproduzir o *status quo* (a pedagogia da opressão) e que o acesso ao letramento pode ser uma ferramenta importante de libertação ou *empoderamento* dos indivíduos. Ao aprender a ler, os sujeitos obtêm poder ("empoderam-se") e podem transformar a realidade injusta que os rodeia (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 358, grifo do autor, tradução nossa).⁹

Tendo em vista que a obra de Freire foi, em grande medida, influenciada pelos autores da Escola de Frankfurt, percebemos a necessidade

de algumas notas sobre tal perspectiva, especialmente quanto ao conceito de "crítica". Ao contrário do que propõe o marxismo ortodoxo, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt defende que os problemas das sociedades modernas não decorrem tão somente de uma realidade material, mas também de barreiras culturais e psicológicas que impedem grupos ou setores marginalizados de lutarem por uma condição de vida melhor. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o papel da indústria cultural no que diz respeito à manutenção da ordem social vigente, uma vez que esse segmento, via de regra, oferece um tipo de entretenimento que tem como função tranquilizar e anestesiar as massas de uma realidade conturbada e sofrida. 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).

Além da definição proposta por Horkheimer (1974), apresentamos, a seguir, outras quatro acepções desse termo, com base em Pennycook (2006). Segundo o autor, esse conceito pode ser empregado com, pelo menos, quatro sentidos diferentes, a saber: a) que desenvolve distância crítica e objetividade; b) que é socialmente relevante; c) que segue a tradição neomarxista de pesquisa; d) que está de acordo com uma prática pós-moderna problematizadora. Do nosso ponto de vista, uma compreensão satisfatória do conceito levaria em consideração todas as acepções apresentadas, à exceção daquela que propõe "distância crítica e objetividade". Nesse *continuum*, a exclusão de tal definição seria jus-

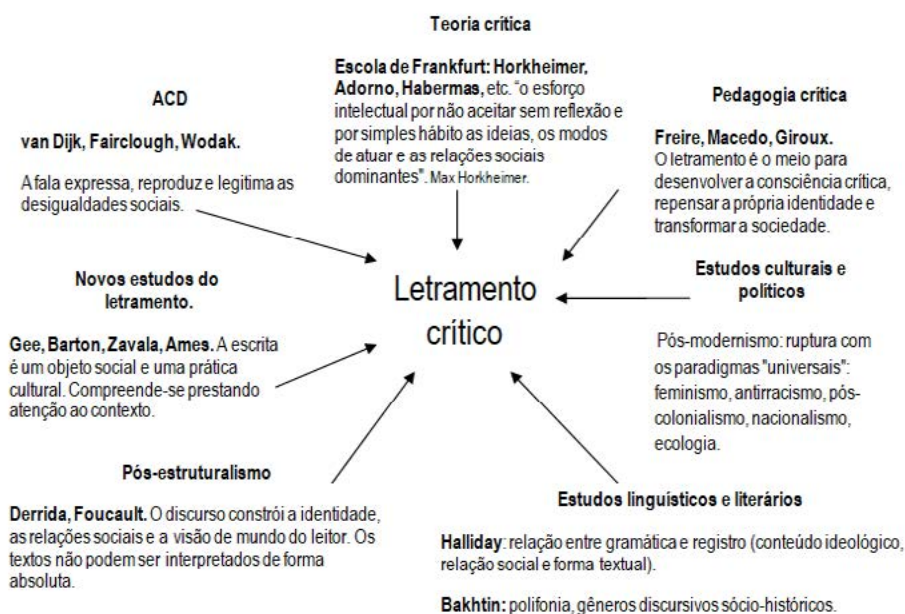
⁹ Do original: Dicho concepto fue aplicado al campo de la literacidad en los años sesenta por el famoso pedagogo brasileño Paulo Freire, que formuló con claridad la idea de que los analfabetos son víctimas y no responsables de su condición, que la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir el *status quo* (la pedagogía de la opresión) y que el acceso a la literacidad puede ser una herramienta importante de liberación o *empoderamiento* de los individuos. Al aprender a leer, los sujetos obtienen poder (se "empoderan") y pueden transformar la realidad injusta que les rodea.

tificada pelo papel da interpretação e da subjetivação como elementos fundamentais para o trabalho na perspectiva crítica, pelo menos da forma como a entendemos.

De acordo com Cassany e Castellà (2010), além

das vertentes teóricas elencadas no decorrer dessa seção, tais como a Teoria Crítica e a Pedagogia Crítica, a perspectiva dos Letramentos Críticos vem sendo informada por vários campos do conhecimento, conforme ilustra o mapa conceitual a seguir:

Figura 1 – Mapa conceitual das raízes dos Letramentos Críticos



Fonte: Cassany e Castellà (2010, p. 358, tradução nossa).

Embora não possamos tratar, com a profundidade esperada, da contribuição de cada uma dessas áreas para a perspectiva dos Letramentos Críticos, elencamos alguns aportes teórico-metodológicos que, do nosso ponto de vista, foram fundamentais para o desenvolvimento dessa proposta, tais como: a) o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1999); b) a composição de um marco analítico tridimensional para a análise de eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 2008); c) As relações entre discurso e poder (FAIRCLOUGH, 1989; VAN DIJK, 2017); d) a proposta das meta-funções ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013); e) as noções de multimodalidade e de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996); f) a insurgência contra o colonialismo (HALL, 1997; CANCLINI, 1997; SANTOS, 2018); e g) a relação entre conhecimento e poder e a caracterização deste último

como um fenômeno descentralizado e multifacetado (FOUCAULT, 2008).¹⁰ Uma discussão mais detalhada sobre como cada uma dessas áreas contribui para a noção de Letramentos Críticos é também oferecida em Cassany e Castellà (2010).

Nesse primeiro momento, é importante notar o caráter transdisciplinar da perspectiva dos Letramentos Críticos, conforme ilustra o mapa conceitual da Figura 1. Nesse sentido, temos definido, até o momento, tal abordagem como "um enfoque transdisciplinar que busca compreender o papel de linguagens e suas tecnologias na construção de uma sociedade mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça, classe etc." (BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019, p. 762).

Observamos, no entanto, algumas lacunas nessa proposta, tanto com relação à limitação de pautas "mais urgentes" (gênero, raça, classe etc.)

¹⁰ Obviamente, as obras citadas não esgotam a discussão em torno dos tópicos discutidos, mas servem como ponto de partida para um maior aprofundamento a respeito dessas questões.

quanto pela ausência de alternativas face às questões problematizadas. Nesse sentido, propomos a reformulação desse conceito, incluindo também a noção de Utopia, sobre a qual trataremos a seguir.

O termo Utopia foi cunhado no século XVI, por Thomas More, ministro inglês de Henrique VIII, para designar uma obra literária a respeito de uma ilha imaginária em perfeito progresso e funcionamento, isto é, a ilha de Utopia. Essa palavra é formada pelo prefixo grego "u" (geralmente empregado com sentido negativo) e pela palavra "tópos" (lugar), de forma que utopia significa "não lugar" ou "lugar nenhum". De acordo com Chauí (2008), embora Thomas More chegue a registrar, em uma carta endereçada a Erasmo, que efetivamente emprega o termo no sentido negativo – isto é, de "não lugar" ou "lugar nenhum" –, há ainda uma outra acepção que, mais tarde, acrescenta-se à primeira, a saber, de "lugar feliz" (*eutópos*), formada pelo prefixo grego "eu" (geralmente empregado em sentido positivo) e pela palavra "tópos" (lugar). Em outras palavras, utopia pode significar, ao mesmo tempo, "lugar nenhum" ou "lugar feliz".

Segundo Chauí (2008), a Utopia foi compreendida de diferentes formas ao longo da história. Assim, de acordo com a autora, no século XVI, o elemento decisivo da Utopia foi a política, na figura de um legislador e de um governante justo que conduziria a democracia direta – conforme é possível observar na obra *Utopia*, de More (2004); no século XVII, o elemento determinante é progresso do saber, ou seja, o racionalismo e o experimentalismo científicos passam a constituir o pensamento utópico, aliando, intrinsecamente, a cidade ideal e a ciência – a exemplo da obra *Nova Atlântida*, Bacon (1999); no século XVIII e no início do século XIX, a Utopia segue uma tendência semelhante à do século XVII, quer dizer, tem no progresso do saber o seu elemento decisivo; ainda século XIX, sobretudo no período da segunda revolução industrial, a utopia assume o caráter de projeto político, isto é, deixa de existir apenas no plano intelectual, passando a ser entendida como o possível inscrito na história. A respeito da noção de Utopia como projeto político, explica Chauí (2008):

Agora, a utopia é deduzida de teorias sociais e científicas, sua chegada é tida como inevitável porque a marcha da história e o conhecimento de suas leis universais garantem que ela se realizará. Deixa de ser obra literária para tornar-se prática organizada, passando a ser encarada pelos poderes vigentes como perigo real e a ser censurada como loucura.

Sob os efeitos da ciência e da técnica – isto é, da segunda revolução industrial – e da idéia de marcha necessária da história como progresso, o discurso utópico se torna realista e pragmático. Há uma positivização do imaginário utópico de maneira a diminuir a distância entre a cidade imaginária e a real, entre a história desejada e a vivida (CHAUÍ, 2008, p. 11).

De acordo com Chauí (2008), é nesse contexto que Marx tece críticas às utopias e Engels escreve uma obra com título *Socialismo utópico e socialismo científico*, na qual propõe a adoção do segundo conceito em detrimento do primeiro. Assim, é curioso que, às vezes, a Utopia possa ser interpretada como sinônimo de marxismo, uma vez que esses termos não necessariamente coincidem. A respeito das diferenças básicas entre o socialismo utópico e o socialismo científico, comenta Chauí (2008):

o socialismo utópico ergue-se contra o sofrimento dos humilhados e oprimidos, mas o socialismo científico é o conhecimento das causas materiais (econômicas e sociais) da humilhação e da opressão, ou seja, o modo de produção capitalista, fundado na luta de classes, que é determinada pela propriedade privada dos meios sociais de produção – a revolução socialista será, por isso mesmo, a passagem à propriedade social dos meios sociais de produção, passagem que será a ação política da classe economicamente explorada quando, por sua organização, conhecer-se a si mesma como classe (CHAUÍ, 2008, p. 11).

Apesar das críticas de Marx e Engels às utopias e ao socialismo utópico, há uma compreensão de Utopia que o socialismo científico assimila e transforma, isto é, "aquela que antecipa e prefigura a sociedade futura como sociedade nova que nega a sociedade presente" (CHAUÍ, 2008, p. 12). Nas palavras de Chauí, "o socialismo marxiano valoriza na utopia seu caráter antecipador de um saber concreto sobre o social e seu caráter prefigurador da sociedade nova" (2008, p. 12).

Provavelmente, a concepção de Utopia do socialismo marxista é a que mais se aproxima da

compreensão adotada no presente trabalho, sumariamente definida da seguinte maneira: "[...] o utópico não é o irrealizável; a Utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante" (FREIRE, 1979, p. 16).

É por meio da associação da noção de Letramentos Críticos com a concepção de Utopia de Freire (1979) que temos dado forma ao que convencionamos designar como Letramentos Críticos para a Utopia, cuja definição pode ser a seguinte: um enfoque transdisciplinar que busca problematizar o papel de linguagens e tecnologias tanto para a denúncia de uma estrutura desumanizante quanto para o anúncio de uma estrutura humanizante. Em outras palavras, o diferencial dessa proposta é evidenciar o papel de linguagens e tecnologias não apenas para descrever o mundo como ele é, mas também para a construir um outro mundo possível. Conforme propomos, essa abordagem pode ser empregada nas práticas pedagógicas de ensino de línguas adicionais, como é o caso de cursos abertos e on-line com tal finalidade, sobre os quais temos especial interesse no presente estudo.

4 Notas sobre Epistemologias do Sul e Revisão Narrativa da Literatura

Nesta seção, trazemos uma breve exposição sobre as noções de Epistemologias do Sul e de Revisão Narrativa da Literatura, visto que ambas contribuem, de modo mais efetivo, para o tipo de discussão que propomos no decorrer destas páginas.

Em pesquisa recente, Santos (2018) discute a evolução de seu pensamento até chegar na proposta que designa como Epistemologias do Sul, definida pelo autor como:

[...] um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. É, portanto, um conhecimento a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta contra estes mecanismos de opressão (SANTOS, 2018, p. 24).

Na definição apresentada, tornam-se evidentes alguns aspectos que Santos (2018) discute, com mais profundidade, no decorrer do trabalho, a saber: a) a noção de Sul não é geográfica, mas geopolítica; b) mesmo do ponto de vista geopolítico, o autor discute a coexistência de uma face imperial (Norte Global) e de uma face não imperial (Sul Global); c) a evolução de seu pensamento leva em consideração a inclusão progressiva dos três principais modos de dominação moderna, a saber, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado; d) a proposta de Epistemologias do Sul parte da concepção de que é preciso questionar a exclusividade dos saberes eurocêntricos ou nortecêntricos na ciência, ou seja, é uma formulação que busca reconhecer e validar outras formas de conhecimento, especialmente aquelas produzidas (ou a produzir) por grupos ou setores histórica e sistematicamente marginalizados.

Uma noção bastante cara à proposta de Epistemologias do Sul é a de epistemicídio, que diz respeito à:

[...] destruição de outros conhecimentos que existiam nas colônias. Muitas vezes, esta destruição esteve associada à eliminação dos grupos sociais que detinham esse conhecimento, isto é, ao genocídio. Por exemplo, os povos que habitavam os espaços colonizados possuíam, obviamente, conhecimentos que usavam desde tempos imemoriais; alguns destes povos e saberes foram dizimados, outros sobrevivem até hoje (SANTOS, 2018, p. 36-37).

Do nosso ponto de vista, o conceito de epistemicídio poderia abarcar, ainda, outros fenômenos amplamente presentes na esfera acadêmica, como a desvalorização de conhecimentos provenientes das ciências sociais e humanas ou a baixa incidência e disseminação de pesquisas conduzidas por negros(as), LGBTQ+, mulheres, indígenas etc. Além disso, esse conceito poderia abranger métodos de avaliação de pesquisas com base na classificação dos periódicos, uma vez que, conforme demonstram alguns estudos recentes (CHAVARRO; RÀFOLS; TANG, 2018), algumas bases de dados com prestígio internacional podem adotar critérios questionáveis para a inclusão (ou exclusão) das revistas científicas. De acordo com esses estudos, em alguns casos, aspectos como

país, idioma e disciplina tendem a influenciar mais nessa decisão do que a qualidade editorial ou o impacto científico do periódico, trazendo implicações como a marginalização determinadas pesquisas, áreas do saber e tipos de conhecimento.

Em vista de limitações dessa natureza, optamos, no presente estudo, pela Revisão Narrativa da Literatura, em que, diferentemente do que acontece em uma Revisão Sistemática da Literatura, não são informadas "as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos" (ROTHER, 2007, p. 1). Trata-se, portanto, de uma revisão preocupada com a discussão qualitativa das pesquisas selecionadas, levando em consideração a subjetividade do pesquisador.

Entendemos, assim, que é possível estabelecer um alinhamento conceitual entre as noções de Epistemologias do Sul e Revisão Narrativa da Literatura, uma vez que ambas apresentam características que escapam ao paradigma científico dominante, cujos traços distintivos são: a) substituição da experiência do mundo pela experimentação do mundo, ou seja, pelas formas de observação controlada que são próprias da ciência moderna (é a partir dessa metodologia, inclusive, que se cria o chamado conhecimento rigoroso, que é a única forma de conhecimento válida em tal perspectiva); b) separação total entre o sujeito (seres humanos, principalmente homens) e o objeto (seres humanos, outros seres vivos ou, ainda, outros objetos da natureza); c) busca pela obtenção da verdade, a qual é entendida, nesse contexto, como uma representação da realidade (o cientista recorre aos mecanismos de produção do conhecimento científico para tentar representar a realidade de seus objetos); d) rigorosidade quanto à observação de regularidades, as quais, mais tarde, tendem a ser convertidas em leis (leis da natureza, da sociedade etc.); e e) Abordagem objetiva e sua conseqüente "neutralidade" (SANTOS, 2018). Tendo em vista que a presente pesquisa não contempla tais características, buscamos alternativas epistemológicas que compreendessem o estudo desenvolvido, obtendo importantes aportes nas noções de Epistemologias do Sul

e de Revisão Narrativa da Literatura. Conforme propomos neste artigo, tais concepções, quando associadas à produção de materiais e cursos abertos e on-line na perspectiva dos Letramentos Críticos para a Utopia, tendem a contribuir para a constituição de uma *práxis* mais responsiva às demandas da sociedade contemporânea, tanto no sentido de mitigar problemas sociais globais – violência, exclusão, pobreza, exploração etc. – quanto no sentido de buscar alternativas para a construção de um outro mundo possível.

Considerações finais

Nos últimos anos, temos desenvolvido diversas pesquisas sobre a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) na perspectiva dos Letramentos Críticos (e.g. BEVILÁQUA, 2017; BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019; BEVILÁQUA; COSTA; FIALHO, 2019). No presente trabalho, inauguramos uma proposta mais ambiciosa, na qual refletimos sobre o papel desses materiais na constituição de estruturas maiores e mais complexas, isto é, de cursos abertos e on-line para o ensino de línguas (SPOC, MOOC, BOOC etc.). Além disso, ampliamos a ideia de Letramentos Críticos para o que convenciamos chamar como Letramentos Críticos para a Utopia. Nessa perspectiva, discutimos o papel de linguagens e suas tecnologias não apenas para a denúncia de uma estrutura desumanizante – algo que, de certa forma, já vinha sendo feito –, mas também para o anúncio de uma estrutura humanizante.

A finalidade do estudo deve ter ficado evidente para o leitor: propor que as práticas pedagógicas no âmbito da educação linguística levem em consideração a dialetização entre os atos de denunciar e anunciar, por meio de linguagens e tecnologias, não apenas o mundo que não queremos mais, mas também o mundo que queremos construir. Esse enfoque, conforme entendemos, pode ser utilizado na elaboração de materiais e cursos abertos e on-line para o ensino de línguas adicionais, pelos quais temos especial interesse nesta pesquisa.

O objetivo central do presente trabalho foi propor a aproximação entre os conceitos de Letramentos Críticos e Utopia enquanto possibilidade

teórico-metodológica para as práticas pedagógicas no âmbito da educação linguística, com ênfase na elaboração de materiais e cursos abertos e on-line para o ensino de línguas adicionais.

A partir dessa finalidade, conseguimos delinear, pela via da transgressão (PENNYCOOK, 2006), uma proposta teórico-metodológica que busca romper com a conhecida dicotomia entre a teoria e a prática, associando tais categorias no desenvolvimento de um ensino de línguas comprometido com a problematização de linguagens e tecnologias não apenas para a denúncia de uma estrutura desumanizante, mas também para a construção de um outro mundo possível. Em outras palavras, defendemos que a constituição desse mundo alternativo requer uma postura transgressiva tanto no âmbito da pesquisa quanto da prática pedagógica, de modo que cada uma dessas dimensões possa estar constantemente informando à outra.

Neste artigo, apostamos, especialmente, na formação de educadores(as) para a produção de cursos abertos e on-line de línguas adicionais, com base na perspectiva teórico-metodológica dos Letramentos Críticos para a Utopia. Encontramos respaldo para um trabalho nessa direção no campo da Linguística Aplicada (In)disciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b), Crítica (RAJAGOPALAN, 2003) ou Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assim como nas propostas de Epistemologias do Sul (SANTOS, 2018) e de Revisão Narrativa da Literatura (ROTHER, 2007, p. 1). A articulação dessas ideias oferece o arcabouço que precisávamos para a transgressão tanto do ponto de vista epistemológico quanto prático.

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.

ALTINPULLUK, H.; KESIM, M. The evolution of MOOCS and a clarification of terminology through literature review. In: Conferência Anual da Rede Europeia de Educação a Distância e E-learning, 16., 2016, Budapste. *Anais da Conferência Anual da Rede Europeia de Educação a Distância e E-learning*. Budapeste: Rede Europeia de Educação a Distância e E-learning, 2016. p. 220-231.

BACON, F. *Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAKHTIN, M. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Tradução Tatiana Bubnova. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1999. p. 248-293.

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, maio 2017. <https://doi.org/10.4013/cld.2017.151.15>.

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.; LEFFA, V. J.; KIELING, H. dos S. Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), Acción Poética e Xenofobia: uma experiência pedagógica com um Recurso Educacional Aberto na perspectiva dos Letramentos Críticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 58, p.1-20, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/010318138655137504201>.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. *O poder está no touch*: produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos. In: CARDOSO, R. M. *et al.* (org.). *Tendências contemporâneas na pesquisa em Linguística e Literatura*: Rede Sul Letras. Campinas: Pontes, 2019. p. 308-324.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005.

BRASIL. Resolução [CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009](#).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

CASSANY, D.; CASSELLÀ, J. Aproximación a la Literacidad Crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas* – estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

CHAUÍ, M. Notas sobre a Utopia. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. spe1, p. 7-12, jul. 2008.

CHAVARRO, D.; RÀFOLS, I.; TANG, P. To what extent is inclusion in the Web of Science an indicator of journal 'quality'? *Research Evaluation*, [S. l.], v. 27, n. 2, p.106-118, 29 jan. 2018. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy001>.

CONGRESSO MUNDIAL SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS. *Declaração REA de Paris*. Paris: UNESCO, 2012.

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.

COSTA, Fabricio Veiga. Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em Direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. *Revista Jurídica - Unicuritiba*, Curitiba, v. 50, n. 1, p. 374-397, jan. 2018.

FAIRCLOUGH, N. *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades*. Tradução Elsa Ghio. *Discurso & Sociedad*, [on-line], v. 2, n. 1, p.170-186, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FONTANA, M. V. L.; LEFFA, V. J. LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCS comunicativos. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p.460-468, 30 dez. 2018. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.163.10>.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p.15-46, 1997.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica*. Buenos Aires: Amorrotu, 1974.

HILTON, J. et. al. The four R's of openness and ALMS analysis: frameworks for Open Educational Resources. *Open Learning: the journal of open and distance learning*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 37-44, 2010. <https://doi.org/10.1080/02680510903482132>.

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. et al. *Transitando e transpondo (n) a Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editora, 2019. p. 267-297.

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.

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

MOITA LOPES, L. P da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-44.

MORE, T. *Utopia*. Prefácio: João Almino; Tradução: Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004. (Clássicos IPRI).

PENYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. *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. *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.

SANTOS, B. de S. Aula 1: Por que as epistemologias do Sul? In: SANTOS, B. de S. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. Seleção, revisão e edição Maria Paulo Meneses e Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018. p. 24-54.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* [on-line], [S. l.], v. 1, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

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. *Aprendizagem de línguas – a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. Pelotas: Educat, 2012. p. 242-256.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. de. Os perigos da escola sem partido. *Revista Teias*, [on-line], [S. l.], v. 18, n. 51, p. 68-84, 6 dez. 2017. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30651>.

SIEMENS, G et al. *The MOOC Model for Digital Practice*. 2010. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

André Firpo Beviláqua

Mestre em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), em Pelotas, RS, Brasil; doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em Pelotas, RS, Brasil, com bolsa Capes.

Vilson Leffa

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas, em Austin, TX, Estados Unidos; professor visitante da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em Pelotas, RS, Brasil.

Endereço para Correspondência

André Firpo Beviláqua/ Vilson Leffa
Universidade Federal de Pelotas – Campus Porto
Rua Gomes Carneiro, 1, Prédio B, andar térreo, sala 102
Centro, 96010610
Pelotas, RS, Brasil