

# CURSOS VIRTUAIS ABERTOS E MASSIVOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES SOBRE *DESIGN* E PRODUÇÃO ORAL EM CONTEXTOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

Cláudia Hilsdorf Rocha<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir Cursos Virtuais Abertos e Massivos (do inglês, *Massive Open Online Courses* – MOOCs) voltados à aprendizagem de língua estrangeira. Esses cursos são compreendidos como um campo recente e complexo de pesquisas e práticas acadêmicas. O principal foco das discussões apresentadas recai no desenho instrucional e em sua interface com a aprendizagem de letramentos orais acadêmicos. Espera-se que as reflexões tecidas possam contribuir para o debate acerca do ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais sob um enfoque crítico e transformador.

**Palavras-chave:** MOOCs; Língua Estrangeira; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Desenho Instrucional; Letramentos Orais Acadêmicos.

## Introdução

Levando em conta os desafios enfrentados pela sociedade atual, no que se refere aos complexos processos de globalização e ao apelo à internacionalização do Ensino Superior (UNTERHALTER; CARPENTIER, 2010), em sua estreita relação com as políticas linguísticas e educacionais em contexto brasileiro (ROCHA et al., 2015), este artigo toma como principal objetivo expandir reflexões ligadas a pesquisas e trabalhos anteriormente desenvolvidos no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ROCHA, 2012, 2013, 2015), em sua interface com as tecnologias digitais (BRAGA, 2013).

As discussões aqui tecidas circundam a produção oral na aprendizagem independente de línguas em ambientes digitais e plataformas virtuais (BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007). De modo

---

<sup>1</sup> Este artigo está vinculado à pesquisa sobre letramentos orais acadêmicos, multimodalidade e desenho instrucional de MOOCs apoiada pela FAPESP (2017/12687-1) e toma como base produções apresentadas para o Congresso da Associação de Estudos Latino Americanos/2018, expandindo-as principalmente no que se refere à conceptualização de *design*. Cumpre também informar que todas as traduções trazidas no texto são de minha responsabilidade.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. E-mail: claudiahrocha@gmail.com

mais específicos, são problematizados, neste artigo, os desafios ligados ao desenho instrucional (PETERS, 2014; DALZIEL, 2016) de cursos massivos, virtuais e abertos (*Massive Open Online Courses* – MOOCs), voltados à aprendizagem de línguas. Por sua vez, essas reflexões teóricas integram um projeto de pesquisa de escopo mais amplo, que visa à elaboração de um conjunto de princípios que possam, de modo fundamentado, amparar o desenvolvimento de um MOOC relacionado à aprendizagem de letramentos orais acadêmicos em português brasileiro como língua estrangeira (LE).

O contexto que circunda a referida pesquisa e que oferece bases para este artigo abarca, portanto, o cenário das políticas de internacionalização e difusão do português brasileiro (CARVALHO, 2012) e das práticas e expressões culturais ligadas a essa língua, percebida em sua complexa e ampla pluralidade (MOTA LOPES, 2013, 2015). O enfoque educacional privilegiado, por sua vez, segue em favor do caráter crítico, transgressor e transformador da educação linguística compreendida como formação plural e cidadã (ROCHA; MACIEL, 2015), e da tecnologia vista como política, prática e discurso (SELWYN, 2014) voltados à participação social (BRAGA, 2015).

O apoio em uma vertente crítica, de bases transformadoras e formativas (FREIRE, 2004 [1996]), permite primeiramente que a educação linguística em contexto acadêmico-universitário possa responder às mudanças epistemológicas vivenciadas pela sociedade digital, sem obscurecer o papel político e transformador do processo ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, a perspectiva crítica, conforme problematizado em Rocha et al (2017), oferece apoio ao desenvolvimento de letramentos importantes para o engajamento dos estudantes em sua vida pública e privada (MONTE MÓR, 2007a/b, 2012), com ênfase na importância de que discursos e práticas de cunho centralizador, em contexto acadêmico (BENESCH, 2001) e fora dele, sejam questionadas em favor de práticas mais abertas e plurais de convivência e construção de conhecimentos.

Sob essa perspectiva, este artigo, inicialmente, discute o ensino-aprendizagem de línguas em ambientes virtuais, apontando os desafios da aprendizagem em larga escala. Posteriormente, são apresentadas reflexões sobre desenho instrucional e suas implicações para a criação de diretrizes para cursos voltados à produção oral em contexto acadêmico-universitários. Espera-se que as discussões apresentadas possam contribuir para o fortalecimento de estudos no campo da

educação linguística em sua relação com plataformas e cursos para a aprendizagem de línguas em larga escala.

### **MOOCs para a aprendizagem de línguas estrangeiras: desafios de um campo emergente**

Já há algum tempo, cursos virtuais e abertos ao grande público, como é o caso dos MOOCs, têm sido alvo de debates na literatura voltada à educação superior (COLE; TIMMERMAN, 2015). Conforme ponderam Bárcena e Martín (2014), muitos teóricos argumentam que tais cursos seriam uma extensão dos *Open Educational Resources* (OER) ou Recursos Educacionais Abertos, em português, por isso não podem ser considerados como algo totalmente novo, portanto. Contudo, as referidas autoras destacam que, nos últimos anos, a natureza inovadora das abordagens didáticas apresentadas pelos MOOCs tem sido crescentemente reconhecida.

Para Ferguson et al (2018), tais cursos mostram-se um importante recurso para a ampliação de acesso à educação, em escala mundial, visto que se apresenta, portanto, como um instrumento de democratização da educação. Esses autores reconhecem a plataforma *Coursera*<sup>3</sup> como a mais abrangente em termos globais, constatando que, em março de 2017, o número informado de estudantes circulava entre 24 milhões.

Com base em pesquisas recentes, os referidos autores discutem orientações sobre a forma de desenvolvimento de cursos dessa natureza, a fim de que eles possam contribuir mais efetivamente para uma educação global e inclusiva<sup>4</sup>. Entre os pontos indicados como carentes de mais estudos e debates destacam-se os eixos relativos ao desenvolvimento de abordagens e pedagogias estratégicas e mais apropriadas à aprendizagem em larga escala, em como à identificação de desenhos instrucionais que possam favorecer o processo educativo nesse cenário.

Sob o viés do trabalho de Wintrup et al (2015a), Ferguson et al (2018) reiteram o potencial dos MOOCs em promover redes de natureza internacional e inter-geracional. Recuperando as pesquisas de Goodyear et al (2004), os autores ressaltam o aspecto positivo da formação de redes

---

<sup>3</sup> <https://pt.coursera.org>

<sup>4</sup> Ferguson et al. (2018, p. 206) indicam o seguinte link para acesso completo aos resultados de suas pesquisas: <http://r3beccaf.files.wordpress.com/2017/03/moocs-2016.pdf>

como parte da aprendizagem em ambientes digitais, tanto em pequena como grande escala, além da capacidade dos MOOCs em viabilizar redes colaborativas. Nesse sentido, as redes mostram-se altamente efetivas no que diz respeito a oferecer suporte à aprendizagem marcada por processos de produção colaborativa de sentidos, por meio da “interação e suporte mútuo” entre aprendizes em meio virtual (FERGUSON et al, 2018, p. 207).

Nesse âmbito, cabem mais estudos sobre quais momentos e situações mostram-se mais complexas para os aprendizes, com vistas a levá-los a interagir com seus pares e pedir ajuda, por exemplo, bem como reflexões sobre comunidades virtuais de aprendizagem e suas formas de interação, como discutem Liu et al (2012), citados por Ferguson et al (2018).

São, também, necessárias mais pesquisas voltadas à compreensão mais aprofundada de “como a diversidade, comprometimento e interesses dos aprendizes” são organizados em comunidades virtuais, a fim de que tais diretrizes possam servir de referências para “a criação de oportunidades mais efetivas de aprendizagem auto-monitorada e aberta” (FERGUSON et al., 2018, p. 208). No que se refere à produção de cursos e desenho instrucional em ambientes digitais, Ferguson et al (2018) enfatizam a importância de alternância de padrões de engajamento. Métodos de aprendizagem diferentes são, geralmente, associados a variados e distintos tipos de recursos tecnológicos.

Com relação a MOOCs direcionados à aprendizagem de línguas, conhecidos como LMOOCS, Ferguson et al (2018) asseveram que princípios metodológicos variados podem evidenciar-se fontes potenciais. Nesse sentido, segundo esses autores, referenciais pautados pela colaboração, formação de redes, performance, simulação, resolução de problemas, estudos de caso e jogos, por exemplo, parecem ser efetivos ao propiciarem o engajamento com tecnologias que permitem o envolvimento em experiências de discussão online, participação em redes sociais, criação e compartilhamento de documentos digitais, investigação de casos representativos relacionados a certas atividades sociais tomadas como objetos de aprendizagem, entre outras possibilidades.

Os referidos autores nos lembram, ainda, que os aprendizes engajados em contextos de aprendizagem virtual, aberta e em larga escala evidenciam um perfil nômade e tendem a agrupar-se em comunidades de modos distintos em diferentes plataformas. Nesse sentido, alertam Ferguson

et al (2018), as *hashtags* podem mostrar-se recursos efetivos para potencializar a formação de comunidades, assim como a promoção de experiências de socialização nos espaços digitais tendem a exercer um impacto considerável e duradouro no que diz respeito “à satisfação, *performance* e intenção de permanência no ambiente” por parte de novos aprendizes (FERGUSON et al, 2018, p. 210). Para o projeto de cursos, Ferguson et al (2018, p. 2010), embasados nos trabalhos de Murray (2014) e Winrup et al, (2015), salientam que ações nesse sentido envolvem “o uso de linguagem inclusiva, a demonstração de respeito frente a pontos de vista alternativos e o incentivo a diferentes formas de interação social apropriadas” ao contexto.

Não menos importante mostra-se a necessidade de serem explicitados aos aprendizes, de forma organizada e contextualizada, os objetivos de aprendizagem elencados pelo LMOOC, bem como maneiras efetivas de estudo dos conteúdos, de uso dos recursos disponíveis e de engajamento nas atividades propostas.

Por sua vez e de modo mais específico, Bárcena e Martín-Monje (2014) voltam-se à análise de insumos teóricos e metodológicos relativos a LMOOCs<sup>5</sup>. As citadas autoras ressaltam que esse tipo de curso representam um desafio em relação ao modelo padrão atual de educação mundialmente estabelecido, mostrando-se, por conseguinte, um ponto de extrema relevância a ser debatido por parte de autoridades, de modo geral, como também por desenvolvedores de cursos, curadores e facilitadores atuantes nessa área.

Entre inúmeros pontos a serem considerados, as referidas autoras chamam nossa atenção para alguns aspectos de crucial importância. Primeiramente, o processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, deve ser compreendido em seu dinâmico cruzamento entre o foco na apropriação de conhecimento e o foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Essa perspectiva implica, sobretudo, “colocar em prática um conjunto intrincado de capacidades funcionais de recepção, produção e interação verbal (e não verbal)”, cujo papel no que se refere ao engajamento efetivo do aprendiz no ato comunicativo tende a ser considerado mais importante que o peso atribuído à organização formal dos elementos que integram essa ação, de modo mais específico ( BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 2).

---

<sup>5</sup> As autoras indicam o seguinte endereço para acesso a plataformas e respectivas unidades de ensino: [www.moocs.co](http://www.moocs.co)

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a aprendizagem de uma língua envolve prática e, assim, incide no foco da *língua em uso*. Nessas bases, um modelo de curso apoiado unicamente em vídeo-aulas, por exemplo, seria pouco efetivo. Bárcena e Martín-Monje (2014) apontam, também, para a probabilidade de resultados pouco significativos de abordagens prioritariamente assimilacionistas e mecânicas de aprendizagem, ressaltando a importância da presença de recursos e propostas que incentivem estratégias e capacidades cognitivas (fazer relações, contrastar, analisar criticamente, justificar, deduzir, entre tantas outras).

Por fim, as autoras apontam para a necessidade de haver insumos contextualizados de instrução explícita nos LMOOCs, envolvendo propostas baseadas em “explicações de ordem face-a-face/textual/visual com exemplos ilustrativos e acompanhados de algum tipo interessante e criativo de prática” (BÁRCENA; MARTÍN-MONJE, 2014, p. 3). As autoras prosseguem enfatizando que não podemos perder de vista, nesse cenário, a importância de práticas colaborativas, que privilegiem e promovam o “engajamento em performances verbais evidentemente inteligíveis, significativas e efetivas, em uma variedade de contextos e situações” (MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, 2014, p. 3).

Sokolic (2014) compreende LMOOCs como uma efetiva reprodução das melhores práticas no ensino-aprendizagem de línguas. A autora segue com a defesa de que tais cursos evidenciam “uma mistura eclética de práticas e ferramentas preocupadas em engajar os alunos no uso da língua-alvo de forma significativa e autêntica”.

Por sua vez, Colpaert (2014) aponta para a urgente demanda por mais pesquisa no campo relativo a LMOOCs. Cole e Timmerman (2015) seguem, também, nessa direção ao ressaltarem a importância de que as vozes dos aprendizes ou usuários sejam ouvidas e que suas percepções e visões sobre os LMOOCs sejam investigadas e consideradas para o desenvolvimento desse tipo de curso. Segundo Colpaert (2014), especial atenção deve ser também dada ao *design*, ou seja, ao projeto instrucional desses cursos, devido aos desafios ligados à necessidade de metodologias e abordagens mais efetivas, como também a questões ligadas ao campo epistemológico. A esse respeito, mostra-se importante que estudos investiguem modos mais efetivos de fortalecer processos colaborativos de construção de conteúdos, bem como ações mais significativas de explorar e promover a natureza aberta, sustentável, reutilizável, transponível e intercambiável

desses cursos.

Read (2014) defende LMOOCs como uma forma efetiva de educação linguística e argumenta que tais cursos podem promover o ensino de modo significativo e situado ao combinarem “o melhor da aprendizagem formal e informal, combinando conteúdos e atividades educacionais de modo estruturado por meio de tecnologias e mídias sociais”. Esse autor nos lembra que a capacidade desse tipo de curso em desenvolver diversas competências em uma LE, principalmente no que diz respeito às de natureza produtiva e interativa, dependem em grande parte de um conjunto de fatores, entre os quais encontram-se a qualidade do design e as bases das fundamentações pedagógicas, bem como a natureza da plataforma e os recursos disponíveis.

É importante pontuar que existem diferentes plataformas, sendo os modelos conhecidos como xMOOC e cMOOC os mais recorrentes. O primeiro tende a ser o mais amplamente utilizado, porque pode ser considerado “a continuação de outros tipos de cursos ligados à eLearning já desenvolvidos por outras instituições, sendo, portanto, familiares e fáceis de gerenciar” (READ, 2014, p. 99). Por outro lado, Siemens (2012) define os cMOOCs como um modelo orientado pela abordagem conectivista e que são, portanto, pautados por uma visão de conhecimento construído colaborativamente e em rede. Read (2014) salienta que esse é um modelo mais complexo e flexível, cujo conteúdo se encontra, na maior parte do tempo, fora da plataforma central, sendo, assim, de difícil controle.

Com base nos trabalhos de Siemens (2012), Read (2014) e Sokolic (2014), é possível indicar alguns traços distintivos mais proeminentes entre ambos os modelos, conforme segue:

#### QUADRO 1: DIFERENÇAS ENTRE FORMATOS DE MOOCs

TÓPICOS	xMOOCs	cMOOCs
Plataforma	Plataforma única	Múltiplas plataformas
Diversidade	Diversidade de participantes	Diversidade de participantes, abordagens e recursos
Créditos	Pautado por direitos autorais	Pautado pelos princípios de educação e recursos abertos
Abordagem	Tradicional/Transmissiva <ul style="list-style-type: none"><li>• Centralidade do professor ou instituição</li></ul>	Conectivismo/Sócio-construtivismo <ul style="list-style-type: none"><li>• Foco no aluno</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades controladas</li> <li>• Conhecimento de base declarativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstrução/recriação de propósitos e conteúdos</li> <li>• Conhecimento de base integrativa</li> </ul>
Padrões interacionais	Controlado e linear	Distribuído e multilocalizado
Participação do aluno	Passiva	Ativa, auto-regulada e seletiva

Fontes: Baseado em Siemens (2012), Read (2014) e Sokolic (2014).

É possível asseverar que os LMOOCs apresentam-se como um campo bastante fértil e importante de investigação, sendo um dos desafios colocados a urgência de buscarmos formas mais efetivas de produzir cursos que superem as limitações das plataformas e modelos existentes (READ, 2014).

Atividades focadas em produção escrita e oral evidenciam-se ainda um desafio, segundo Read (2014), o que aponta a necessidade de ser abordadas de modos mais criativos. Com essa preocupação, Sokolic (2014) enfatiza ser preciso encontrar um conjunto mais rico de recursos apropriados para a aprendizagem de línguas como um todo. Além disso, essa autora argumenta, ainda, que é importante que vídeos sejam usados de modo mais complexo, abordando diversidade linguística e cultural, e não apenas com a finalidade de expor conteúdos ou apresentar uma palestra. Nessa mesma linha, modos mais efetivos de avaliação precisam também ser desenvolvidos.

Diante de todo o exposto, parece coerente enfatizar que os LMOOCs apresentem-se como um campo bastante promissor, porém ainda bastante recente e carente de mais discussões e estudos empíricos.

### **Desenho instrucional, multimodalidade e produção oral em LMOOCs: proposições preliminares**

Levando em conta trabalhos já produzidos no campo do ensino a distância (BRAGA, 1997, 2004; BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007) e da aprendizagem em ambientes digitais (BRAGA, 2013), a mais recente proposta desenvolvida por alguns pesquisadores do grupo Elang, entre os quais encontro-me inserida, vincula-se à aprendizagem de línguas em plataformas virtuais. De modo mais específico, entre 2015 e 2016, foi desenvolvido um curso de português brasileiro para

falantes de outras línguas na plataforma *Coursera*.

O referido curso, intitulado *Pluralidades em Português Brasileiro (PPB)*<sup>6</sup>, é fruto da parceria Coursera/Unicamp (Universidade Estadual de Campinas<sup>7</sup>) e foi disponibilizado como um curso virtual aberto, para o grande público, favorecendo a oferta em larga escala e, assim, contribuindo com políticas de difusão de língua e cultura brasileiras. A construção do PPB buscou priorizar a pluralidade cultural e linguística como base fundante do curso.

Nesse sentido, o PPB promoveu o trabalho multimodalizado (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016) com foco na compreensão oral e escrita em português do Brasil em nível intermediário e buscou inovar implementando uma proposta de reflexão cultural crítica (cf. ROCHA, 2013; 2015), a partir dos recursos digitais oferecidos pela plataforma.

O sucesso dessa iniciativa, constatado pelo alto número de visitantes e de usuários que completam o curso, aliados à sua avaliação bastante positiva por parte desses participantes, motivou a continuidade de ações nesse contexto e levou à ampliação de estudos, considerando-se a expansão do foco de investigação para a produção oral em português como LE (PLE). Em consideração crescente demanda de cursos em (P)LE por alunos que integram programas de mobilidade estudantil, de forma mais específica, o desenvolvimento de letramentos orais acadêmicos foi estabelecido como prioridade no LMOOC a ser desenvolvido.

*Letramentos* podem ser brevemente descritos como “práticas sociais”, a fim de que seja reconhecida seu vínculo com “modos socialmente organizados de ação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 4). Por sua vez, o foco em práticas que mais marcadamente envolvam a oralidade, de forma entrelaçada a outros recursos semióticos, em contexto acadêmico, deve-se à relevância de estudos que visem a buscar formas cada vez mais apropriadas de se lidar com a complexidade das capacidades e habilidades necessárias para o engajamento efetivo de alunos em situações que

---

<sup>6</sup> O MOOC “Pluralidades em Português Brasileiro” trata de questões relativas à identidade e pluralidade linguística e cultural em nível intermediário/avançado. O volume de seu material é bastante amplo e diversificado, podendo seu conteúdo ser explorado também por professores de português do ensino médio que queiram trabalhar a linguagem em uma perspectiva crítica e promover reflexões sobre identidade e sobre a noção de língua e cultura como algo heterogêneo, plural e conflituoso. Para maiores detalhes, favor consultar:

Apresentação do curso: <https://www.youtube.com/watch?v=668mdYhWBLc>

Como se organiza o curso: <https://youtu.be/c0busFGssPs>

<sup>7</sup> <http://www.unicamp.br/unicamp/universidade> - <https://pt.coursera.org/unicamp>

demandem produção oral na esfera universitária, sob um enfoque crítico e transformador (BENESCH, 2001).

Nesse contexto, podemos também tomar a concepção de linguagem oral e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam o trabalho com a oralidade no processo educativo como elementos que exercem influência direta nos resultados das atividades propostas nas práticas educativas. Visões essencialmente estruturalistas frente à linguagem tendem a fomentar atividades demasiadamente focadas no sistema linguístico e na pronúncia e distantes da diversidade linguística e cultural constitutivas de qualquer prática de linguagem. Essa orientação conservadora e monolíngue geralmente acaba trazendo desmotivação e resultados pouco efetivos (TANGI; GARCIA, 2009), carecendo ser revisitada.

Esse entendimento segue ao encontro do pensamento de Vian Júnior (2014) que, ao discutir a noção de letramentos acadêmicos, ressalta a importância de uma educação de bases críticas e discursivas, que amplie a oportunidade de apropriação dos diversos conhecimentos e gêneros que constituem a esfera universitária. Nesse contexto, emerge a relevância e pertinência de tomarmos a exposição, apresentação ou *comunicação oral*, como objeto de pesquisa e como um gênero a ser considerado para a construção do LMOOC em questão, por ser este um gênero marcadamente presente na esfera escolar (DOLZ et al., 2004), o que inclui, também, o âmbito acadêmico-universitário.

Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1979]) são aqui vistos, de modo simplificado, como unidades mínimas de sentidos, ou (conjuntos de) enunciados, por meio dos quais se organizam, de modo relativamente estabilizado e sócio-historicamente orientado, em diferentes campos ou esferas sociais, as mais diversas atividades de linguagem.

Conforme defende Marcuschi (2006, p. 24-25), na sociedade contemporânea, os gêneros, textuais ou discursivos, como ações sociais tipificadas, devem ser vistos “pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural”, e levando ao seu reconhecimento como “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de sentidos”. Com base no exposto, os gêneros orais, como parte constitutiva de práticas de letramentos acadêmicos, não devem ser vistos ou tratados de forma a segmentar oralidade e escrita, mas sim de modo a acatar sua constituição textual multisemiotizada. Neste trabalho,

portanto, a comunicação oral em contexto acadêmico-universitário é compreendida tomando-se a multimodalidade como seu traço constitutivo, como pontua Dionisio (2006).

Nesse sentido, a partir de uma orientação crítica, plurilíngue e voltada à formação cidadã (ROCHA, 2013, 2015), ganha destaque a necessidade de criarmos cursos e atividades, também em ambientes virtuais de aprendizagem, cujo propósito seja o engajamento crítico do aluno em práticas multimodalizadas de produção oral. Assim sendo, mostra-se pertinente que tomemos a multimodalidade (BEZEMER; KRESS, 2016) como traço constitutivo do desenho instrucional de LMOOCs. Por decorrência, passam a ser necessárias mais problematizações sobre essa questão, a fim de que o desenvolvimento de cursos dessa natureza possa ser realizado de modo mais apropriado e fundamentado, conforme defendem Sokolik (2014), Read (2014) e Ferguson et al (2018).

A perspectiva multimodal pode ser sucintamente compreendida como uma ampla abordagem ou conjunto organizado de parâmetros que nos ampara na compreensão da comunicação e da aprendizagem como processos interconectados, dinâmicos e culturalmente situados de produção de sentidos, em meio à multiplicidade de modos e meios (BEZEMER; KRESS, 2016). Uma abordagem multimodal busca auxiliar o entendimento desse complexo e agêntico processo de construção de sentidos no mundo social e sua relação com a aprendizagem.

Nesse sentido, modos são, segundo Bezemer e Kress (2016, p. 123), “os produtos de indivíduos como membros de grupos sociais, com histórias e interesses sociais, trabalhando com materiais organizados semioticamente e também agindo neles”. Assim, os modos podem ser vistos como recursos usados pelas pessoas para construir sentidos, a partir de determinados propósitos e em contextos e situações específicas, historicamente marcadas. Por sua vez, as mídias materializam essa produção, podendo ser compreendidas como os recursos materiais que viabilizam o processo, tornando possível sua realização. Os modos apresentam-se sempre de forma articulada, ou seja, por meio de conjuntos ou compósitos multifacetados, ao que Bezemer e Kress (2016, p. 7) chamam de “*multimodal ensembles*”.

Nessa linha, a produção ou o *design* de ambientes de aprendizagem, conforme a visão dos autores citados, implica um trabalho colaborativo no sentido de buscar, em meio às potencialidades e restrições característica dos modos, formas de organização coesas e significativas para propósitos

e contextos particulares. Em outras palavras, podemos entender *design* como meios de lidar com a participação ou engajamento social em meio ao processo de produção semiótica. Assim sendo, o design pode ser caracterizado como o processo pelo qual diferentes fatores e variáveis, tais como, interesse e foco de aprendizagem, diversidade de públicos e contextos, multiplicidades de recursos modais, entre outros, são organizados de forma coesa e coerente, visto que possibilita a “produção de combinações/conjuntos multimodais comunicativamente efetivos e epistemologicamente adequados (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 64). Nesse contexto, é importante não perdermos de vista a criatividade e a inovação como elementos constitutivos do processo de produção de sentidos e, por decorrência, abrirmos espaço para formas não canonizadas ou institucionalizadas de criar sentidos em situações comunicativas.

No que se refere ao objeto sobre o qual versa este trabalho, ou seja, a discussão de pilares teórico-práticos para a construção de um LMOOC voltado aos letramentos (orais) acadêmicos, as considerações teóricas apresentadas até o momento levam-nos a acatar a ideia de epistemologia da *performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) como uma diretriz orientadora do desenvolvimento do curso. Em contraposição às epistemologias de bases cartesianas, que tendem a compartimentalizar o conhecimento e entendê-lo como “produto de um funcionamento mental individual” (EIJCKMAN, 2011, p. 350), a epistemologia orientada para o desempenho (ou *performance*) como participação social crítica na era digital implica a construção de práticas e desenhos instrucionais que permitam o engajamento dos alunos em formas complexas de construção de sentidos e de uso de estratégias que, por sua vez, possibilitem a apropriação de uma multiplicidade conhecimentos, recursos e dados de forma criativa e crítica, conforme discute Monte Mór (2007b). Essa epistemologia nos coloca, portanto, a necessidade e o desafio de desenhar cursos virtuais a partir de um enfoque epistemológico renovado que permita a complexa articulação de recursos (multissemióticos e digitais), linguagens (também de programação), mídias e espaços.

De modo bastante compatível com os princípios indicados, Peters (2014, p. 5) defende que cursos virtuais sejam pautados pela ideia de design como “*experiência de aprendizagem*”, a fim de que o foco desse processo seja na relação entre os projetistas, os professores, os aprendizes, os recursos disponíveis e as atividades propostas, sem perder de vista as experiências (prévias) dos

usuários, seus diferentes estilos e expectativas de aprendizagem. Em outras palavras, a qualidade das interações nos ambientes é fator crucial.

Kress (2014) assegura que o *design* revela-se um trabalho retórico de constante reconstrução do mundo semiótico, o que nos leva a compreender essa prática ou processo que não deve limitar-se à sucessão fixa de etapas. Esse pressuposto implica pensar a produção de cursos virtuais a partir de uma perspectiva menos linear e mais complexa, que permita a aprendizagem ser experimentada e realizada por meio de modelos ou modos menos rígidos e mais aberto à reconfiguração.

Ao levarmos em conta os pressupostos teórico-práticos apresentados até o momento, a noção de design ligada à metáfora de *storyboard* pode emergir, a fim de oferecer bases para a organização de elementos ligados ao design instrucional. De acordo com Cartwright e Cartwright (1999), a estratégia conhecida como *storyboard* pode ser definida, de modo simplificado, como uma sequência de figuras ou imagens visualmente organizadas que servem para representar um programa (computacional) ou um certo produto. Em outras palavras, a organização de ideias e conteúdos passa a ser articulada de maneira mais flexível e complexa, a partir de certos pontos de convergência, que agrupam um conjunto de elementos. Nesse sentido, de modo amplo, o *design* do LMOOC focalizado neste trabalho poderia ser pensado a partir do delineamento de vários e diversificados agrupamentos multimodalizados (*ensembances*) que integrassem a atividade de apresentação (oral) acadêmica, favorecendo a produção de instâncias de aprendizagem específicas sobre essa atividade e de formas de engajamento crítico nessa prática.

Os elementos constitutivos dos gêneros discursivos, por sua vez, servem, também, de apoio à uma recontextualização didática (ROCHA, 2012) e, portanto, podem ser considerados úteis como organizadores do desenho instrucional. Assim sendo, a partir do entendimento bakhtiniano (BAKHTIN, 2003 [1979]), a comunicação oral na universidade pode ser compreendida como um gênero secundário, uma vez que pode ser associada a um campo ou esfera tida como um sistema ideológico mais complexamente constituído. Desse modo, mais que as propriedades formais do gênero, a prática educativa deve focalizar “suas funções sócio-verbais e ideológicas”, ou seja, sua “funcionalidade e organicidade”, pensadas em relação à comunidade ou grupo social que dele se apropria, como pontua Marcuschi (2006, p. 27). Todos esses elementos passam a ser importantes

para o desenvolvimento de compostos ou agrupamento de conteúdos.

Nesse sentido, cabe sinalizar, ainda, que Bazerman (2005) entende os gêneros como modos de ação historicamente definidos que tipificam a comunicação entre as pessoas. Para o referido autor, os gêneros são articulados em complexos sistemas de atividades humanas, ou seja, uma determinada atividade social envolverá um conjunto de gêneros sistematicamente organizados. Apresentar uma comunicação oral, por exemplo, implica a realização de um agrupamento articulado de outros gêneros e atividades, tais como criar um roteiro escrito para embasar a fala, criar enunciados multimodais a serem apresentados a partir de um determinado suporte digital, responder a perguntas de uma plateia, entre outros, em uma sociedade cada vez mais globalizada.

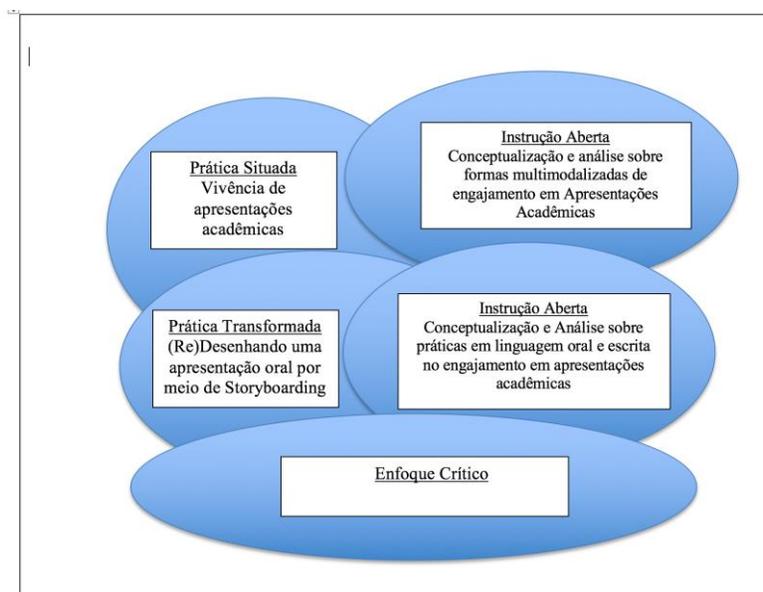
A fim de atender a essa visão de linguagem e organização social, o desenho instrucional do curso virtual focalizado neste trabalho deverá contar com uma variedade de plataformas, mídias, ferramentas, linguagens de programação, entre outros, que permitam, de forma articulada e funcional, o trabalho de produção oral e também com a escrita, de modo multimodalizado (envolvendo portanto recursos que permitam captura de voz, gravações em vídeo, entre outros).

De modo bastante sintetizado, o agrupamento de movimentos pedagógicos delineado pelo Grupo de Nova Londres (1996) - rerepresentados por Cope e Kalantzis (2000) e Kalantzis e Cope (2012) e também recontextualizados para o campo dos letramentos acadêmicos (NEWMAN, 2002) – pode servir de base para a organização de conteúdos e atividades do curso, considerando todos os princípios delineados até o momento. Esses movimentos ou dimensões envolvem, de forma sobreposta e dinâmica: a) prática situada (práticas pautadas pela ideia de aprendizagem situada e, portanto, concretamente contextualizadas); b) instrução aberta ou explícita (explicações sobre elementos linguísticos, como também sobre a diversidade de modos e mídias); enfoque crítico (perspectiva transformadora no que se refere à prática educativa); d) prática transformada (relativa à importância da reconstrução dinâmica de conhecimentos).

Preliminarmente, o campo da prática situada envolveria atividades ligadas aos gêneros, em uma perspectiva situada. Portanto, seriam abordados aspectos como a função social desse tipo de prática, público-alvo, conteúdo temático, propósitos específicos da apresentação, dentre outros. A instrução aberta envolveria explicações, realizadas de variadas formas, sobre os recursos multimodais que oferecem bases para a realização dessa prática, bem como sobre aspectos

gramaticais, sintáticos, semânticos e fonético-fonológicos, por exemplo. A prática transformada, por sua vez, abarcaria o convite à (re)construção de ideias e práticas. De modo mais específico, o aluno poderia produzir uma apresentação oral, a partir da estratégia do *storyboarding* por exemplo. Por fim, o enfoque crítico perpassa todos os campos, uma vez que a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, sobre formas de construção de conhecimento e de engajamento discursivo integram uma educação linguística orientada para a transformação social. Diferentes mídias sociais e espaços de construção colaborativa em rede seriam utilizados para embasar os processos de (auto)avaliação, como complemento a formas mais controladas de verificação de aprendizagem. Essas ideias podem ser ilustradas, conforme segue:

**FIGURA 1 - ELEMENTOS ORGANIZADORES DO DESENHO INSTRUCIONAL**



Fonte: A autora

A proposta apresentada deve ser ainda mais detalhadamente desenvolvida, a fim de que os diferentes modos e mídias, bem como a pluralidade de línguas sociais e culturas envolvidas em apresentações orais em contexto universitário possam ser reconhecidas e, assim, integrar as propostas de desenhos instrucionais de LMOOCs.

Vale lembrar que a construção de cursos dessa natureza deve contar, ainda, com atividades que se guiem por “uma lógica pública e colaborativa” (ROJO, 2013, p. 191) e que se mostrem

**Revista de Letras Norte@mentos**

flexíveis e passíveis de serem ampliadas ou transformadas. Mostra-se ainda importante que a proposição de atividades sejam mediadas por uma multiplicidade de gêneros e espaços digitais (*podcasts*, canais de vídeos etc), favoreçam o desenvolvimento crítico de diferentes letramentos, e possibilitem a formação de espaços de afinidade, conforme discutem Rocha e Azzari (2016), embasadas em Gee e Hayes (2011).

Sob esse viés teórico, Heeman e Leffa (2014) ressaltam a importância da criação de comunidades virtuais de aprendizagem para a criação de espaços de compartilhamento de experiências, conhecimentos e visões entre os participantes de processos de aprendizagem em ambiente virtual e para o fortalecimento de respostas mais criativas às questões ou problemas vivenciados pelo grupo nessa prática educativa. Pachler e Daly (2011, p. 52), por sua vez, defendem a ampliação da participação colaborativa em cursos virtuais, com bases na exploração dos diferentes espaços criados com suporte de mídias sociais e dispositivos móveis. Entre os escassos estudos voltados às redes sociais e mídias digitais no ensino superior, trabalhos como o de Selwyn (2011) demonstram o forte potencial desses instrumentos para a construção de conhecimentos com base em epistemologias renovadas e orientadas para a colaboração na era da aprendizagem móvel.

Todas essas diretrizes são fundamentais para que desenhos instrucionais possam ser realizados como experiências de aprendizagem (PETERS, 2014).

### **Considerações Finais**

Neste artigo, a partir de um enfoque teórico pautado pelas noções de multimodalidade e letramentos, em sua articulação com contextos digitais de aprendizagem, o *design* de MOOCs orientados para o desenvolvimento de letramentos orais acadêmicos foi problematizado e, em uma perspectiva educacional crítica, um conjunto de diretrizes foi proposto, com o objetivo de orientar a criação de cursos nesse campo.

Nesse viés, os MOOCs voltados à aprendizagem de línguas foram também discutidos e pensados como um campo fértil para a pesquisa e práticas acadêmicas. Com base na literatura da área, evidenciou-se que há uma gama bastante ampla de questões a serem ainda debatidas com maior profundidade, entre as quais podem ser citadas a própria ideia ou conceito de MOOCs,

metodologias adequadas à natureza desses cursos, bem como plataformas que viabilizem aprendizagem colaborativa e padrões interacionais menos controlados.

Com base nas reflexões e propostas tecidas, é possível afirmar que os LMOOCs evidenciam-se como uma área de grande complexidade e ainda carente de estudos. Portanto, mostra-se crucial que mais investigações e debates - no âmbito acadêmico e outros campos de produção de conhecimento -, sejam efetuados, para que projetos e práticas vinculadas a visões mais contemporâneas de comunicação e aprendizagem possam se tornar mais recorrentes nessa área.

**ABSTRACT:** This paper aims at discussing Massive Open Online Courses (MOOCs) aimed at foreign language learning as a complex and recent field of research and academic practices. The main focus of the discussions presented lies on the learning design and its implications for language MOOCs as far as academic oral literacies are concerned. It is expected that the reflections carried out in this work can add to the problematic regarding language learning in virtual learning environments from a critical and transformative perspective.

**Keywords:** Language MOOCs; Foreign Languages; Virtual Learning Environments; Design; Academic Oral Literacies.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

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

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BENESCH, S. *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). *Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011.

BEZEMER, J.; MAVERS, D. Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective, *International Journal of Social Research Methodology*, 14:3, 191-206, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2011.563616> Acesso em 15 jan 2016.

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

BURDICK, J. et al (eds.). *Problematizing public pedagogy*. New York: Routledge, 2014.

BRAGA, D. B. Ensino de língua via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 30. 1997, p. 5-16.

BRAGA, D. B. Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na WEB. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, v. 1. 2004, p. 157-184.

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

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

BRAGA, D. B.; SCHILINDWEIN, A. F. Estudo auto-monitorado de leitura em língua inglesa por alunos graduandos: reflexões sobre o efeito de diferentes estilos de percepção. *Veredas on line – Ensino*, n. 2, p. 118-132, PPG Linguística/UFJF, 2007.

CARTWRIGHT, S. R.; CARTWRIGHT, P. G. *Designing and producing media-based training*. Boston: Focal Press, 1999.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, n. 2, Campinas, 2012.

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

COLPAERT, J. Conclusion. Reflections on present and future: towards an ontological approach to LMMOCs. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open. pp. 161-172, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

DALZIEL, J. *Learning design: conceptualizing a framework for teaching and learning online*. London/New York: Routledge, 2016.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

## Revista de Letras Norte@mentos

Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 32-52, out. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EIJKMAN, H. Dancing with postmodernity: Web 2.0 + as a new epistemic learning space. In: LEE, M. J. W.; McLOUGHLIN, C. (Eds). *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey/New York: Information Science Reference, 2011.

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

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

HEEMAN, C; LEFFA, J. V. *Educação a distancia: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2014.

JEWITT, C; BEZEMER, J; O'HALLORAN, K. *Introducing multimodality*. London/New York: Routledge, 2016.

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

KRESS, G. Design: the rhetorical work of shaping the semiotic world. In: Archer, A.; Newfield, D. *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources, and Access*. London: Routledg, 2014. p 131- 152.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p.1-24.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Eds.). *Global Portuguese: linguistic ideologies in late modernity*. London/New York: Routledge, 2015.

MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the University in Brazil. In: MENEZES DE

- SOUZA, L. M.; ANDREOTTI, V. (Eds.). *Critical Literacy: theories and practices*, v. 1; n. 1, p. 41-51, London, 2007a.
- MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 46(1): 31-44, Jan./Jun. 2007b.
- MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.171- 190, 2012.
- MOTA, M. B; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). *Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011. p. 7-20.
- NEWMAN, M. *The designs of academic literacy: A multiliteracies examination of academic achievement*. Greenwood Publishing Group, 2002.
- PACHLER, N.; DALY, C. *Key issues in e-learning: research and practice*. London/New York: Continuum, 2011.
- PACHLER, N.; BACHMAIR, B. COOK, J. *Mobile learning: structures, agency practice*. New York: Springer, 2010.
- PETERS, D. *Interface design for learning: design strategies for learning experiences*. London; New Riders/Pearson, 2014.
- READ, T. The architectonics of language MOOCs. In: MARTÍN-MONJE; BÁRCENA, E. (Eds.). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 2014. p. 91-105.
- ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Pontes: Campinas, 2012.
- ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, n. 20, p. 9- 35, 2013.
- ROCHA, C. H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngue e a teoria Bakhtiniana. In: ROCHA, C.H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.) *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015, p. 29-60.

ROCHA, C. H. Novos letramentos no ensino plurilíngue de inglês na universidade: mediando possibilidades de práticas participatórias. In: BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 167-191.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 157-182.

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

ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015a.

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

SELWYN, N. *Distrusting educational technology: critical questions for changing times*. New York: Routledge, 2014.

SIEMENS, G. *Massive Open Online Courses: Innovations in Education?* Retrieved June 4, 2018 from [https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/pub\\_PS\\_OER-IRP\\_CH1.pdf](https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/pub_PS_OER-IRP_CH1.pdf) [2012].

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

TANGI, M. M.; GARCIA, T. P. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais*. Maringá, 2009, p. 1850-1857.

UNTERHALTER, E.; CARPENTIER, V. *Global inequalities and Higher Education: whose interests are we serving?* Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.

VIAN JÚNIOR, O. Gêneros do Discurso no Letramento Acadêmico do Pesquisador em Linguística Aplicada. IN: NASCIMENTO, E. L., ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade*. Campinas, Ponte Editores, 2014.

## Revista de Letras Norte@mentos

Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 32-52, out. 2018.