

TABULEIRO DE LETRAS

O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais

The English teaching in the post-method: the contributions of digital objects

Michele Santos¹
Rodrigo Camargo Aragão²

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo abordar as contribuições da inserção dos objetos digitais para o ensino de inglês. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado nos Objetos de Aprendizagem (LEFFA, 2006; 2014) e nos Recursos Educacionais Abertos (STAROMBINAS, 2012) e objetiva responder teoricamente aos seguintes questionamentos: A utilização dos objetos digitais é consoante à proposta dos documentos oficiais? Quais as contribuições dos objetos digitais para o ensino de inglês no pós-método? Os estudos encontrados apontam que os Recursos educacionais abertos surgiram como alternativa para superar as limitações dos objetos de aprendizagem, promovendo ações condizentes ao período do pós-método e práticas propícias para contemporaneidade, como a produção do conhecimento em rede e a descentralização do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino; Inglês; Objetos digitais

ABSTRACT:

This article aims at approaching an integration of digital objects for the teaching and learning of English. We focus on a literature review based upon learning objects (LEFFA, 2006; 2014), open educational resources (STAROMBINAS, 2012), and try to answer the following questions: Is the use of digital objects in accordance with Brazilian official documents that guide the teaching of languages? What are the possible contributions of digital objects to the teaching of English in post-method era? Studies have found that open educational resources have emerged as an alternative to overcome the limitations of learning objects by promoting suitable actions to the period of the propitious post-method practices as related to networked and knowledge based societies.

Keywords: Education; English; Digital objects

1. Introdução

É indiscutível que o ensino de inglês apresentou diferentes perspectivas de aprendizagem ao longo do tempo, envolvendo mudanças de metodologias e quanto ao papel

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Educação à Distância e Graduada em Letras. Professora Substituta (UESC/UAB). chelygirl1@hotmail.com

² Doutor em Linguística – UFMG. Pós-doutorando em Linguística Aplicada – UFMG. Bolsista CNPq. Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras, no PROFLETRAS e na Licenciatura em Letras da UESC onde lidera o grupo de Pesquisa FORTE (CNPq/UESC). Coordenador do GT de Linguagens e Tecnologias da ANPOLL para o biênio 2014-2016. aragaorc@gmail.com

do professor. A respeito da questão metodológica, observa-se que houve uma mudança no conceito de método, para o pós-método.

A partir da concepção de Leffa (2012a), o conceito de método é entendido como um conjunto de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, visto como solução universal. Enquanto que o conceito de pós-método enfatiza o contexto da aprendizagem e reconhece a capacidade de subversão do professor, que acaba invertendo a ordem estabelecida e faz aquilo que rigorosamente tem condições de fazer.

Segundo Leffa (2012a), no passado, fim do século XIX, a necessidade do método surgiu quando se criaram as escolas na época do Império Romano, e se intensificou na Idade Média no ensino de latim, pelo método da Tradução. Portanto, no passado, a abordagem escolhida deveria funcionar para todos, independentemente do professor que a aplicasse, do tempo e do lugar.

No pós-método, Leffa (2012a) indica uma inversão do que se pregava no período em que o método deveria ser rigorosamente seguido pelo professor, ou seja, o ensino de línguas não deve acontecer em um mundo meramente teórico, mas precisa estar situado em um contexto determinado, conforme assevera Kumaravadivelu (2006), ao propor que a pedagogia com base no pós-método deve considerar as particularidades políticas, sociais e linguísticas.

De acordo com Faria (2010), o uso de algumas propostas baseadas nos recursos digitais busca inserir o estudante como centro do processo de ensino e, por isso, a utilização de objetos digitais com finalidades educacionais tem se tornado uma prática cada vez mais comum na sociedade contemporânea.

A partir do entendimento de que, na atualidade, os estudantes possuem agilidade para trocar informações e processar múltiplas tarefas, Leffa (2012a) considera pertinente que os professores que já se encontram inseridos em ambientes escolares onde os alunos têm acesso às tecnologias digitais explorem os objetos digitais em favor do uso de uma gama de estratégias de aprendizagem, de modo que os estudantes passam a colaborar com o professor.

Sobre essa mudança de paradigma no ensino de línguas, Leffa e Irala (2014) também compreendem que a aprendizagem de língua não se restringe ao domínio do código, mas que se estende ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas, interesses da comunidade e com a cidadania. Sob essa ótica, no pós-método, o ensino de inglês adota uma pedagogia dialógica que permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que valoriza o próprio contexto no qual vivem.

Nesse viés, ainda, o ensino de inglês passou a ter como propósito a formação de cidadãos capazes de agir com textos em diferentes contextos sociais e políticos, ou seja, deve-se trabalhar na perspectiva dos letramentos (BRASIL, 2006). Schlatter e Garcez (2012, p. 42) afirmam que “promover oportunidades de letramento quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”.

Nesse cenário, entende-se como relevante lecionar de forma integrada e situando as múltiplas competências linguísticas, de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes. Schlatter e Garcez (2012) indicam que os professores de Línguas Adicionais³ devem pensar em metas de aprendizagem que possibilitem aos alunos conhecer, participar, dar contorno à própria realidade, transitar na diversidade, refletir sobre o mundo em que vivem e agir criticamente. Desse modo, os materiais utilizados para a aprendizagem devem explorar experiências personalizadas, relevantes e envolventes com a língua em uso, de forma que seja proposta uma comunicação significativa.

Schlatter e Garcez (2012) salientam a importância de estimular o envolvimento dos alunos com uma diversidade de textos, incentivando a participação pessoal e fomentando a produção dos estudantes com foco em práticas interdisciplinares e interculturais. Propõem, assim, que tal ação seja feita por meio de uma pedagogia de projetos centrada em um método baseado em tarefas.

Convém a ressalva de que a pedagogia de projetos encontra-se relacionada com a utilização dos objetos digitais, pois, segundo Prado (2009), essa pedagogia viabiliza a integração entre os conhecimentos, apoiando-se no uso das mídias digitais disponíveis no contexto escolar.

Schlatter e Garcez (2012) defendem que a pedagogia de projetos deve se pautar inicialmente no planejamento, já que o mundo atual deixou de ser previsível e linear e as atividades precisam estar correlacionadas e direcionadas para um produto final que seja significativo para o aluno. Portanto, nota-se uma tendência no ensino de línguas para incorporação da pedagogia crítica e a aprendizagem baseada em projetos, a partir da compreensão da língua de forma mais ampla, por meio da qual o ensino vai além da sala de aula.

³Schlatter e Garcez (2012) optam pelo termo “Línguas Adicionais”, em vez de línguas estrangeiras, porque entendem que assim priorizam o acréscimo dessas línguas às outras que o educando já tenha em seu repertório, assumindo-as como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea.

Neste artigo, optamos por utilizar o termo ‘objeto digital’ para referenciar os objetos em formatos fechados e abertos.

Os objetos em formatos fechados, segundo Granetto e Dal Molin (2013), são definidos de várias maneiras e, na literatura, encontram-se as seguintes terminologias: objetos digitais de ensino e aprendizagem (ODEA), objetos de aprendizagem (OA), objeto educacional (OE), objetos virtual de aprendizagem (OVA), objeto de conhecimento (OC), materiais de aprendizagem online (MAO) etc. Apesar de serem considerados artefatos capazes de aprimorar o ensino de línguas pelas potencialidades apresentadas, sempre possuem restrições para o uso, reuso e modificações, por possuírem direitos autorais reservados, *copyright*.

Os objetos abertos são conhecidos como Recursos Educacionais Abertos (REA) e, de acordo com a UNESCO (2002), podem ser compreendidos como todo material de ensino, aprendizagem e pesquisa, em qualquer suporte, que está sob domínio público e licenciado de maneira aberta, permitindo que qualquer pessoa utilize o recurso e até mesmo faça uma readaptação.

Assim, este artigo pauta-se nos estudos acerca dos objetos de aprendizagem (LEFFA, 2006; 2014) e nos Recursos Educacionais (STAROMBINAS, 2012), com o objetivo de responder teoricamente sobre os seguintes questionamentos: a utilização dos objetos digitais é consoante à proposta dos documentos oficiais? Quais as contribuições dos objetos digitais para o ensino de inglês no período do pós-método?

2. A proposta dos Documentos Oficiais

Verifica-se que a perspectiva da integração dos objetos digitais para o ensino de Língua Estrangeira (LE) também está presente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ambas abordam a importância de trabalhar com a cidadania visando à formação de educandos críticos e aptos para atuar não somente no ambiente escolar, mas em todos os contextos sociais. Os documentos também sinalizam que o desenvolvimento dessa competência pode ser feito a partir da utilização dos recursos tecnológicos.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio discorrem que são estas funções educacionais do ensino de línguas: reafirmar a noção de cidadania, discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e do sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras, bem como introduzir as

teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramento digital, letramento crítico, multiletramento, multimodalidade e hipertexto).

Segundo Takashi (2000), letramento digital é a habilidade necessária para o uso do computador e da internet em favor das necessidades individuais e comunitárias. Nesse sentido, envolve o conhecimento das linguagens tecnológicas, bem como suas formas de interação. Por sua vez, o termo letramento crítico, citado nas OCEM (2006), relaciona-se ao pensamento de alunos enquanto participantes ativos da sociedade, sendo estes capazes de desenvolver seus próprios questionamentos, levando em conta as particularidades de cada situação comunicativa.

Borba e Aragão (2012) apresentam uma ampliação do conceito de letramento, no intuito de contemplar as preocupações em desenvolver no educador outras habilidades, tais como: saber usar as novas tecnologias em contextos múltiplos e ser capaz de refletir sobre o seu lugar, o que se aproxima do conceito de multiletramento. Dessa forma, o “multiletrar” consiste na ação de possibilitar aos alunos o domínio das novas linguagens construtoras de significados.

A multimodalidade, termo apresentado nas OCEM (2006), remete-se ao entendimento de que o sujeito, para ser leitor e produtor de textos, precisa dominar habilidades de leitura e produção de textos que não sejam somente verbais, mas também relacionados a aspectos sonoros, visuais, falados e escritos de um determinado texto. Em relação ao hipertexto, Santana e Aragão (2013) argumentam que esse conceito confere aos usuários a navegação não linear do texto, sugerindo novas formas de organização do pensamento multidimensional e não hierarquizado.

Essas teorias sobre linguagens, tecnologias e novos letramentos devem ser utilizadas no ensino de língua estrangeira (LE), pois “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea”. (BRASIL, 2006, p. 113). Portanto, as OCEM (2006) indicam que o conhecimento deve ser apresentado de forma integradora, reconhecendo a linguagem e a cultura como sendo conjuntos abertos e dinâmicos, e por isso o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita é compreendido como uma prática cultural contextualizada.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta um conjunto de critérios avaliativos para o livro didático, apontando que esse material deve oferecer atividades que propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes. Além disso, o

livro deve favorecer o acesso às múltiplas linguagens e gêneros do discurso, bem como destacar que é preciso oportunizar situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais.

Desse modo, verifica-se que, no guia do PNLD (2015), utilizado pelos professores para escolher o livro didático, os aspectos estabelecidos para avaliação devem ser levados em consideração, por exemplo, se o material “propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformação.” (BRASIL, 2015, p. 13). Assim, nota-se que o texto apresentado no guia do PNLD (2015), de maneira geral, dá centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.

A importância da inserção de objetos digitais ao ensino foi evidenciada no edital do PNLD 2014, pois o Ministério da Educação (MEC), pela primeira vez, incluiu coleções didáticas acompanhadas de recursos multimídias: De acordo com o texto do Programa, “entende-se por conteúdo multimídia os temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 2). Entretanto, Santana (2012, p. 136) faz a seguinte crítica: “Os editais encomendam pacotes fechados que os professores e alunos possam utilizar nas escolas sem a possibilidade de adaptação, alteração, melhoria, adequação as realidades locais”.

O edital do PNLD 2014 considera como objetos educacionais digitais: vídeos, imagens, áudio, texto, gráficos, tutoriais, aplicações, jogos educacionais, animações, infográficos, página na web e outros elementos. Ademais, pontua que esses recursos são complementares e devem estar articulados com o conteúdo dos volumes, além de serem elaborados visando ao uso dentro e fora do contexto da sala de aula.

Dessa forma, é evidenciado que o MEC propõe essa ação com o objetivo de integrar os objetos digitais ao trabalho docente. Entretanto, assim como Santana (2012), consideramos que o governo, em vez de implementar a adesão de objetos educacionais digitais (OED), deveria investir para que os próprios professores e alunos produzissem conteúdos (digitais ou não). Tal ação teria efeitos mais profícuos no processo de aprendizagem, visto que a utilização dos OED impossibilita aos indivíduos adaptarem ou modificarem os recursos didáticos disponibilizados em formato fechado.

3. A integração dos Objetos Digitais ao Ensino de Inglês

O objeto digital representa um avanço em relação ao objeto analógico, como o livro didático impresso, pois este pode ser modificado com mais facilidade. A respeito disso, Leffa (2014) assevera:

O livro impresso, por exemplo, é feito de átomos, tem alto custo de transporte e está preso ao papel: as letras não podem ser aumentadas ou diminuídas para se adaptar às necessidades visuais do leitor, por exemplo. Já o livro digital, feito de bits, é facilmente transportado de um continente a outro, não tem peso e suas páginas podem ser ampliadas ou diminuídas como aprouver ao leitor. Ao contrário do livro impresso, que é sólido, o livro digital é líquido (LEFFA, 2014, p. 27).

Desse modo, com o desenvolvimento dos objetos digitais, iniciou-se um movimento no contexto educacional que possibilitou uma modificação maior do conhecimento por parte dos usuários, que não precisavam mais ficar presos à versão final impressa. Leffa (2006) argumenta que o objeto de aprendizagem (OA) é um artefato que chama a atenção dos pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas e evidencia que há uma necessidade de maior oferta desses recursos.

Para Leffa (2012b), o ser humano pode aprender não apenas com pessoas, mas também pela mediação de objetos de aprendizagem. Entretanto, reconhece que, pela tradição de uso, os indivíduos utilizam os artefatos impressos em detrimento dos digitais, mesmo sabendo das potencialidades dos OA para a aprendizagem de línguas.

Leffa (2012b) define que OA é um arquivo dinâmico que apresenta conteúdo ativo, capaz de dar apoio ao aluno, sugerir estratégias e apontar caminhos os quais podem facilitar a aprendizagem. Para ele, o objeto pode agir não apenas como um suporte de mediação para mostrar o conteúdo, mas às vezes é capaz de simular o papel do professor, tendo a capacidade de interagir, simular e avaliar. De acordo com Granetto e Molin (2013), os objetos digitais de ensino e aprendizagem podem ser utilizados para aumentar a qualidade do ensino e contribuir para uma aprendizagem que faça sentido ao estudante. Desse modo, os autores propõem que, ao desenvolver um OA, deve-se buscar articular a construção de novos conhecimentos, de forma coerente e ultrapassando a mera transposição didática, ou seja, salientam que os objetos precisam ser elaborados, conjuntamente, sob o aspecto transdisciplinar, transversal e hipertextual.

Hinkelman e Gruba (2012) argumentam sobre a importância de materiais customizados para atender às necessidades dos alunos em seus contextos de aprendizagem e indicam, para contornar o problema da falta de tempo do professor, a substituição dos objetos de aprendizagem pelos Recursos Educacionais Abertos (REA).

Os objetos de aprendizagem, aqui abordados, apesar de serem considerados artefatos capazes de aprimorar o ensino de línguas pelas potencialidades apresentadas, sempre possuem restrições para o uso, reuso e modificações, por possuírem direitos autorais reservados. Como alternativa para as limitações encontradas nos OA, surgiram os REA que, de certa forma, se apropriaram das contribuições trazidas pelos objetos fechados para propor formas de possibilitar que os usuários adquiram mais liberdade na utilização desses artefatos.

Os REA consistem na ação de educação que tem crescido no Brasil, por meio da proposta da educação aberta, marcada pela partilha de ideias com educadores e alunos que interagem e colaboram com os materiais disponibilizados na rede (AMIÉL 2012; STAROMBINAS, 2012; PRETTO, 2012). Interessante notar que, nesse contexto, o importante não é apenas disponibilizar materiais para o acesso e uso, mas explorar as possibilidades que todos possuem de intervir no processo de construção do conhecimento, por meio da oportunidade e liberdade de usar, personalizar, aprimorar e redistribuir os materiais educacionais.

Leffa (2014) esclarece que a opção pelo termo “recursos”, em vez de “objetos”, se deve ao fato de não ser confundido com o conteúdo a ser desenvolvido, enquanto que recursos se remetem à mediação para se chegar ao conteúdo. Além disso, afirma que a utilização da palavra “educacional” é para elucidar que o recurso, por si só, não é educacional, carecendo, portanto, da incorporação de elementos que favoreçam o engajamento do aprendiz para atingir o objetivo proposto. Explica também que o termo “aberto” tem dupla significação, sendo abertura a todos que desejarem utilizar e aberto a alterações por outros usuários. Os objetos de aprendizagem, quando se tornam Recursos Educacionais Abertos, possibilitam uma maior liberdade para os usuários na apropriação e utilização dos recursos disponibilizados, conforme explicamos no quadro comparativo a seguir:

Objetos de Aprendizagem	Recursos Educacionais Abertos
Recursos fechados e prontos	Recursos abertos a modificações
Criados para contextos pré-determinados	Criados para serem adaptados a realidades específicas
Direito autoral	Direito de reusar, remixar
Criado por designers distantes da realidade	Modificado por qualquer usuário para adaptar-se à realidade
<i>Copyright</i>	<i>Copyleft</i>

Quadro 1 - Comparativo entre Objetos de Aprendizagem e Recursos Educacionais Abertos
Fonte: Elaboração própria (2016)

Na página oficial do REA, é apresentada a existência de quatro liberdades mínimas: *review*, *reuse*, *remix* e *redistribute*. O *review* consiste na liberdade de usar, permite o uso tanto da versão original quanto da nova versão desenvolvida pelo usuário, em uma variedade de contexto. *Reuse* é a oportunidade para adaptar e melhorar o recurso disponibilizado, adequando-o às necessidades dos usuários. Já o *remix* é compreendido com a liberdade para combinar, recombina, fazer colagens de REA com outras REA, construindo, por meio dessas misturas e aproveitamentos de outros recursos anteriormente disponibilizados, a produção de novos materiais. O *redistribute* consiste na liberdade de fazer cópias de recursos originais e de recursos adaptados pelos usuários, possibilitando o compartilhamento.

Assim, a utilização de Recursos Educacionais Abertos para o ensino de inglês no pós-método torna-se produtora, pois ao adotar licenças livres, os professores e alunos têm a oportunidade de fazer diversos rearranjos que poderão ser realizados com o objetivo de atender às necessidades contextuais vivenciadas, e sendo assim possibilita uma mudança no tratamento do conteúdo, que deixa de ser estático e passa a ter caráter dinâmico.

4. Considerações Finais

Neste artigo, por meio da revisão teórica, verificamos que a proposta da utilização dos objetos digitais é consonante à proposta dos documentos oficiais, pois os Recursos Educacionais Abertos (REA) proporcionam avanços significativos no acesso e na circulação de produtos culturais nas diversas formas e estimulam o intercâmbio e o compartilhamento de informação, uma vez que o conceito de *copyright*, de direito autoral, deixa de existir nesse formato.

Portanto, ficou aqui evidenciado que, dentro da proposta REA, há um movimento integrado no fazer contemporâneo que aponta para a produção do conhecimento em rede, a descentralização do conhecimento, mobilidade, criatividade e construção coletiva para o bem comum. Desse modo, culmina em ações que rompem com a ideia de consumo e passividade e contribui para o ensino de inglês no período do pós-método, por favorecer o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e possibilitar a construção de aprendizagens significativas, capazes de motivar e possibilitar que os alunos tomem iniciativas, compartilhem, interajam e produzam, em rede.

Referências

- AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 08 out. 2014.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Edital Programa Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2014: ensino médio**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Guia do Livro Didático – PNLD 2015: ensino médio**. Brasília: MEC, 2015.
- BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, v. 19, p. 223-240, 2012.
- FARIA, Helen de Oliveira. **Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino de língua inglesa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais.
- GRANETTO, J. C.; DAL MOLIN, B. H. Objetos digitais de ensino-aprendizagem: um novo modo de aprender. **Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos**, v. 02, p. 01-10, 2013.
- HINKELMAN, D.; GRUBA, P. Power within blended language learning programs in Japan. **Language Learning & Technology**, v. 16, n. 2 p. 46–64, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.
- LEFFA, Vilson J. **Autobiografia acadêmica**. Disponível em:<<http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2014.
- LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. V. 0, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012a.
- LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
- LEFFA, Vilson J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012b, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013).

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p.21-48.

PAULSEN, M. F. Online education systems: discussion and definitions of terms. In: **NKI Distance Education**, 2002. Disponível em: <<http://nettskolen.nki.no/forskning/Definition%20of%20Terms.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2010.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos**: gestão escolar e tecnologias. 2009. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: **On The Horizon**, v. 9, n.5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

PRETTO, N. D. L. Professores-autores em rede. In: Bianca Santana; Nelson Pretto; Carolina Rossini (Org.). **Recursos Educacionais Abertos e políticas públicas**. 1ed. Salvador/ Bahia: Edufba e Casa da Cultura Digital, p.89-106, 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. Redes colaborativas, Ética Hacker e educação. **Educação em Revista** (UFMG Impresso), v.26, p.305-306, 2010.

ROSSINE, C; GONZALVEZ. O debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B. et al. (Ed.). **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, Edufba, 2012.

SANTANA, M. O. S.; ARAGÃO, R. C. O hipertexto e a multimodalidade em práticas textuais com blog no ensino de línguas. **Hipertextus**. Revista Digital (UFPE), v. 10, p. 1, 2013.

SANTANA, B. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA; B., ROSSINI, C. e PRETTO, N. L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas.1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 12 out. 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. In: **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 04 out. 2013.

TAKAHASHI, T. (org.) **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.ssrede.pro.br/livroverde.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2014.

UNESCO. **Fórum on the impact of open courseware for higher education indeveloping countries.** Final report. Paris: UNESCO. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

Recebido em: 11 de novembro de 2015.

Aceito em: 18 de dezembro de 2015.