

Reflexões em torno da (des)atualidade de um material didático on-line: um olhar para o CEPI-Português dez anos depois

Reflections around the (non)current nature of the teaching materials of an online course: a look into the *CEPI-Português* ten years later

Matheus Granato¹, Ayane Camila de Araújo Silva², Carla Lucie Wendling Pacheco³, Elom de Paulo Andrade de Almeida⁴, Mariana Bulegon⁵, Natália da Rocha Vicensoni⁶

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil, Senac Roraima, Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, Universidade Federal de São Carlos, Brasil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar e discutir a (des)atualidade dos materiais didáticos de um curso on-line de português para falantes de espanhol, o CEPI-Português, cerca de dez anos depois de sua criação. O estudo se baseia em uma reconstrução narrativa do percurso de revisão e atualização do curso, no âmbito da Rede IsF, e em uma análise documental dos registros de alterações implementadas. Os dados são discutidos com base na Pedagogia dos Multiletramentos (DIONISO, 2011; ROJO, BARBOSA, 2015). Os resultados apontam a uma atualidade geral do curso, em seus objetivos e estrutura macro, com desatualizações pontuais, motivadas por aspectos de ordem, principalmente, técnica, mas também informacional e sócio-discursiva.

PALAVRAS-CHAVE

Português como língua adicional. Material didático on-line. Multiletramentos; CEPI-IsF.

ABSTRACT

This study emerged as an effort to analyze and discuss the (non)current nature of the teaching materials of an online course in Portuguese for Spanish speakers, *CEPI-Português*, about ten years after its creation. The study is based on a narrative reconstruction of the course of revision and updating of the course, within the scope of the *Rede IsF*, and on a documental analysis of the records of implemented changes. Data are discussed based on the Pedagogy of Multiliteracies (DIONISO, 2011; ROJO, BARBOSA, 2015). The results point to a general up-to-dateness of the course, in its objectives and macro structure, with occasional outdatedness, motivated by aspects of an order, mainly technical, but also informational and socio-discursive.

Recebido em: 27/09/2021

Aceito em: 05/02/2022

¹ E-mail: matheus.granato@unesp.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7210-6328>

² E-mail: ayanecamila99@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8576-8400>

³ E-mail: carla.wendling26@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8924-2430>

⁴ E-mail: elom.almeida@estudante.ufscar.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6585-1015>

⁵ E-mail: bulegonm@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1064-1691>

⁶ E-mail: natalia.vicensoni@estudante.ufjf.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8262-026X>

Keywords:

Portuguese as Additional Language. Online didactic material. CEPI-IsF.

1. Introdução

Os materiais didáticos têm sido definidos no campo da Linguística Aplicada, em sentido amplo, como qualquer material, seja ele livro, gramática, CD, filme, imagem, atividade fotocopiada etc, utilizado por um professor ou estudante como recurso auxiliar para a promoção da aprendizagem (PAIVA, 2009). De forma mais restrita, como assumiremos neste trabalho, pode-se utilizar o termo para referir “um conjunto de orientações didáticas, em formato de apostila, livro ou curso, que envolvem um repertório de conteúdos e propostas de práticas, organizado em uma sequência de ensino” (SILVEIRA, 2021, p.29).

Nessa perspectiva, conforme Ur (1995 *apud* SILVEIRA, 2021, p.30-31), a adoção de um material didático como organizador de uma prática de ensino pode trazer como vantagens: a proposta de um percurso e progressão de ensino, a delimitação de conteúdos, a seleção e exploração de textos nele disponíveis a partir de tarefas e questões já formuladas, ou a possibilidade de realização autônoma de parte das atividades pelo aprendente fora do espaço escolar. Como desvantagens, a autora destaca a possibilidade de uma inadequação do material, elaborado para práticas de ensino e aprendizagem outras (genéricas, em muitos casos) que não correspondam às necessidades e demandas específicas do grupo com o qual é utilizado, além de incorrer em práticas pouco reflexivas e criativas pelo professor e do risco de desatualização do material didático, ao trazer temas e textos que logo deixam de ser significativos.

No caso específico de materiais didáticos on-line, que precisam articular suas tarefas às ferramentas digitais disponíveis para sua realização (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012), interessamos pensar nos diferentes aspectos em que essa desatualização pode se manifestar.

Este texto é produto de um trabalho de revisão e atualização de um material didático on-line para ensino de português a falantes de espanhol, o CEPI-Português. É nosso objetivo sistematizar e discutir as alterações realizadas no material motivadas especificamente pelo intervalo temporal entre a criação do curso, entre 2007 e 2010, e sua revisão sistemática entre 2020 e 2021. Espera-se, desse modo, contribuir para uma compreensão dos aspectos em que um material didático on-line torna-se menos funcional e demanda atualizações ao longo do tempo. Para isso, pautamo-nos em três perguntas centrais, orientadoras do estudo:

1. Em quais aspectos os materiais didáticos do CEPI-Português mantiveram-se válidos e atuais, a despeito dos dez anos entre sua criação e revisão?
2. Em quais aspectos os materiais didáticos do curso CEPI-Português tornaram-se inválidos ou pouco funcionais em razão do intervalo temporal?
3. Quais as contribuições da experiência de revisão e atualização dos materiais didáticos do CEPI-Português para se pensar a periodicidade e atualidade de um material didático on-line para o ensino de línguas adicionais?

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, são apresentados o CEPI e os pressupostos teóricos que fundamentam o curso e a análise empreendida. Na segunda seção, narra-se o processo de revisão do curso e de documentação das alterações implementadas, e explicitam-se também os procedimentos adotados para levantamento e análise dos dados. Na terceira seção, apresentam-se os resultados e discussões do estudo. E encerramos o texto, na quarta seção, com as considerações finais.

2. O Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio

O Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI) é um material didático on-line de ensino de espanhol ou de português como línguas adicionais para fins específicos, fundamentado em uma concepção dialético-dialógica de linguagem, que leva em conta o ensino por meio de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), e em uma abordagem por tarefas, tendo em vista o ensino da linguagem para participação social (CLARK, 2000). O CEPI foi gestado em 2007⁷, em uma parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Brasil, e as universidades nacionais de Córdoba (UNC) e Entre Ríos (UNER), na Argentina, configurando-se como uma ação de política e planificação linguísticas, “cujo objetivo é promover a integração nos países do bloco através da inserção em práticas sociais e acadêmicas de alunos participantes de programas de mobilidade acadêmica no MERCOSUL e América Latina” (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p.278).

O curso foi construído em duas versões espelhadas: o CEPI-Português⁸, voltado a

⁷ Participaram da criação e do desenho do curso CEPI: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto).

⁸ São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina M. Uflacker, Fernanda Cardoso de Lemos, Graziela H. Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia S. Bortolini, Letícia G. dos Santos, Michele S. Carilo, Natalia E. Lafuente, Camila Dilli Nunes, José P. C. de Souza, Arildo L. Aguiar.

estudantes falantes de espanhol que farão intercâmbio no Brasil, e o CEPI-Espanhol, voltado a estudantes falantes de português que farão intercâmbio em universidades que têm o espanhol como língua de socialização, e conta com cinco unidades didáticas: “Nos conhecendo”, “Chegando na universidade”, “Planejando os estudos”, “Vida na universidade” e “Atividades acadêmicas”. As unidades são compostas por um conjunto de tarefas pedagógicas articuladas que visam à preparação do futuro intercambista para práticas sociais de uso da linguagem que, conforme levantamento prévio de necessidades, farão parte de suas práticas durante a mobilidade acadêmica, tais como obter as documentações CPF ou DNI no país de destino, planejar seu programa de estudos, conhecer os serviços de biblioteca e restaurantes universitários da instituição, os serviços de transporte da cidade de destino, dentre outras.

O *design*⁹ do curso é orientado por uma concepção de linguagem como ação social, construída em atos interacionais únicos e situados (CLARK, 2000). Nesse sentido, a aprendizagem de línguas adicionais é assumida como resultado de práticas colaborativas de uso da linguagem por meio das quais se possa capacitar o aprendente a práticas reais de uso da linguagem, mediante a sua familiarização com “recursos sociais, linguísticos, históricos, estéticos, éticos, culturais (compartilhados e sempre atualizados, criados e recriados intersubjetivamente) para fins de participação em diferentes esferas de atividade humana” (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p.108). As tarefas pedagógicas do curso, conceituadas como um convite para interagir no mundo (BRASIL, 2011), constroem-se, portanto, a partir de uma proposição de uso efetivo da língua pelos aprendentes, em práticas sociais autênticas e situadas, que envolvem o uso integrado das habilidades de compreensão e produção, em modalidades oral, escrita e multimodal.

Após a incorporação do Português para Estrangeiros como uma das frentes de atuação do então Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹⁰, o CEPI-Português foi cedido em 2017 ao IsF com vistas à sua implementação em outras universidades brasileiras. Por meio de uma parceria estabelecida com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o curso, até então hospedado em um *Moodle* do domínio da UNC, foi transposto pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD/UFSCar) ao *Moodle*-IsF¹¹, onde foi construída uma nova máscara¹² do curso, para sua

⁹ Entende-se por *design* educacional “não apenas as tarefas pedagógicas, mas também a organização geral de um curso online, seu currículo, a ordenação das tarefas, os ambientes virtuais (e suas interfaces) selecionados como suporte às atividades do curso, todos criados previamente ao início de qualquer curso online.” (BULLA, 2014, p. 61).

¹⁰ Para mais informações sobre o português no IsF, cf. o “Panorama da Contribuição do Brasil para a difusão do Português” (BRASIL, 2021, p.157-168).

¹¹ Disponível em <<http://programaisf.pro.br/>>. Acesso em 22 jul. 2021.

¹² Com o termo “máscara” referimo-nos aqui a questões técnicas e estéticas relacionadas à hospedagem dos materiais do curso no ambiente de aprendizagem, o “template”. A atualização empreendida pela SEaD/UFSCar contemplou

implementação nas outras universidades.

A partir de junho de 2020, uma equipe de professores em formação da UFRGS, da UFSCar, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)¹³ procedeu a uma revisão (técnica e pedagógica) do material, atualizando-o com vistas à sua implementação em seus contextos de ensino.

O estudo ora apresentado surge nesse contexto de revisão do CEPI-Português, como esforço de sistematização e análise dos aspectos do *design* educacional do curso que, em decorrência do intervalo de dez anos entre sua criação e revisão, precisaram ser atualizados. Para tal, parte-se de uma reconstrução narrativa do processo de revisão empreendido e de uma análise documental dos registros de observação e alteração das tarefas, assim como das duas versões do material didático (anterior e posterior à revisão). Os resultados são discutidos com base nas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos (DIONISO, 2011; ROJO, BARBOSA, 2015), sobre a qual discorre-se na próxima seção.

3. O curso on-line e a pedagogia de multiletramentos

Tendo em vista que os materiais didáticos do CEPI são produzidos para o trabalho de forma totalmente on-line, dialogamos, portanto, com os estudos de letramentos digitais e multiletramentos. Nesse sentido, concordamos com Dionisio (2011), ao afirmar que é uma obviedade ressaltar que estamos vivendo diferentes e novas práticas sociais no âmbito da comunicação, atreladas à tecnologia. Podemos considerar, com efeito, que as práticas sociais influenciadas pela tecnologia tiveram forte protagonismo nos últimos anos, principalmente, nos anos de 2020 e 2021, período em que vivemos a pandemia causada pela covid-19, que modificou as formas de interagir na e pela linguagem em praticamente todos os âmbitos educacionais.

Desse modo, entendemos que a noção de letramentos como a habilidade de ler e escrever para desempenhar papéis sociais ou participar de esferas sociais que exigem o uso da leitura e escrita (KLEIMAN, 1995), atualmente utilizada em contextos nos quais é necessário mobilizar mais de uma habilidade linguística para seu desempenho, requer hoje que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem,

aspectos como a atualização do logo do curso, de botões disponíveis durante as atividades, atualizações e correções na programação de exercícios de correção automática.

¹³ Participaram desse processo, desde 2020, Ayane Camila de Araújo Silva, Elom de Paulo Andrade de Almeida, Mariana Bulegon, Matheus Granato e Natália da Rocha Vicensoni. A partir de 2021, incorporaram-se à equipe: Carla Lucie Wendling Pacheco, Elisa Machioro Stumpf e Patrícia Lima da Silva.

bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” (DIONISIO, 2011, p. 137-138).

Rojo e Barbosa (2015), bem como Dionisio (2011) defendem que a multimodalidade está presente em diferentes gêneros discursivos, uma vez que a diagramação, diferentes fontes e imagens começaram a se fazer presentes nos gêneros escritos a partir da criação da prensa e, cada vez mais, vêm recebendo inovações e atualizações. Em textos digitais, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que

[...] todas as modalidades e semioses – língua oral e escrita (verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas), áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimento – podem entrar na composição e frequentemente encontram-se hiperlinkadas, ou seja, em hipermídia. (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 111-112, grifo dos autores).

Reconhecendo a relevância e importância dos multiletramentos nas práticas educacionais, desde meados de 1990, como afirmam Cope e Kalantzis (2015), faz sentido levarmos em conta os gêneros multimodais nas práticas educacionais, uma vez que eles integram nossas práticas sociais desde as mais simples (como acenar, sorrir, afirmar ou negar a partir de gestos) às mais completas (como um filme, que contém todas as habilidades linguísticas).

O contexto em que o CEPI está inserido não apenas leva em conta os multiletramentos, como parte desse pressuposto para sua organização e realização, tendo em vista que se trata de um curso totalmente on-line, com materiais didáticos multimodais, multisemióticos, contando com imagens, *hiperlinks* e vídeos. Destarte, consideramos que a atualização de temas e gêneros discursivos dos materiais didáticos do CEPI está intrinsecamente relacionada à atualização das formas de interagir na e pela linguagem em nossos contextos sócio-históricos. Para a revisão dos materiais didáticos do CEPI, o grupo levou em conta tanto os temas, quanto a construção composicional e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2016) que compõem os gêneros discursivos de insumo e de produção que fazem parte das tarefas do CEPI. Na próxima seção, explicitamos o processo de revisão dos materiais e o que se levou em conta para sua realização.

4. O processo de revisão e atualização do CEPI-Português-IsF

O trabalho de revisão do CEPI-Português surgiu como uma demanda do IsF de que professores em formação da UFSCar, UFRR e UFJF, a partir de um trabalho colaborativo de

customização¹⁴ do curso a seus respectivos contextos e com o suporte de uma tutora da UFRGS já familiarizada com o material, pudessem registrar e roteirizar o seu processo de customização para auxiliar na implementação futura do CEPI em outras instituições. Com esse propósito, procedeu-se, em um primeiro momento, a um trabalho de familiarização com o curso, por meio de uma exploração informal do material didático no *Moodle* e de leitura de bibliografia publicada sobre o CEPI¹⁵.

Já nas primeiras semanas, no entanto, notou-se um conjunto significativo de demandas no *design* do curso que precisariam ser solucionadas antes de que se pudesse proceder ao trabalho de customização. As demandas estavam relacionadas, por exemplo, à existência de um grande número de *links* internos (que permitem a transição entre páginas do curso) que se encontravam ausentes ou quebrados; de *links* externos que direcionavam a páginas indisponíveis ou de acesso restrito; de textos cujo conteúdo estava desatualizado, ou era pouco relevante para um estudante no contexto do ano 2020; de enunciados que incluíam orientações sobre o uso da própria ferramenta ou de informações externas que estavam desatualizadas (sobre como obter a Carteira de Identidade de Estrangeiros, por exemplo), dentre outros.

Em decorrência desses problemas, optou-se por ampliar as atividades da equipe de customização, incluindo uma revisão e atualização geral do curso em uma sala-matriz que pudesse ser posteriormente duplicada para os trabalhos de customização. Procedeu-se, desse modo, a uma análise sistemática de todas as tarefas das cinco unidades didáticas do curso, bem como dos recursos linguísticos, exercícios complementares, estudos do texto e demais *links* da Biblioteca¹⁶. A revisão de cada página foi realizada inicialmente por um dos professores, que registrava suas considerações em uma tabela, e, posteriormente, por mais dois dos professores, que consultavam as páginas e considerações do primeiro professor e contribuía, naquela mesma tabela, com suas apreciações pessoais. As revisões, e revisões de revisões, empreendidas a cada semana, eram objeto de compartilhamento e discussão em reuniões semanais de toda a equipe, quando avaliavam-se as ideias e considerações apresentadas e decidia-se, colaborativamente, sobre os

¹⁴ O termo “customização” tem sido utilizado pela equipe para referir-se ao processo de adaptação, ou reterritorialização, dos materiais didáticos do curso ao contexto de outras universidades.

¹⁵ Parte dessa bibliografia e outras informações sobre o projeto podem ser consultadas na página <<https://www.ufrgs.br/cepi/>>. Acesso em 20 jul. 2021.

¹⁶ A “Biblioteca” funciona na organização do CEPI como um repositório de sistematizações linguísticas e exercícios complementares, linkados ao longo das cinco unidades conforme sua contribuição para o desenvolvimento de cada tarefa. Para mais informações sobre a organização do CEPI, cf. Bulla (2014).

encaminhamentos e alterações necessários¹⁷. Finalizada a etapa de revisão sistemática, foram criadas novas tabelas em que se registrou mais objetivamente os procedimentos de alteração que deveriam ser realizados em cada tarefa ou *link* do curso, já com a indicação dos novos materiais (em casos em que era necessária alguma substituição de texto, imagem ou *link*), para a efetiva alteração do curso em seguida. A Figura 1 ilustra o processo de revisão e atualização dos materiais didáticos do CEPI-Português.

Figura 1 - Representação do processo de revisão e atualização do CEPI-Português



Fonte: elaboração própria.

Os registros de reunião de equipe, que somam hoje mais de 90 horas de gravação, e as tabelas construídas coletivamente no *Google Drive* para as observações iniciais e indicações de alterações necessárias, conformam o arquivo de documentação do trabalho empreendido no período de 2020 a 2021, juntamente às duas versões do material didático (anterior e posterior à revisão). Sendo o objetivo deste estudo a discussão sobre os aspectos do *design* educacional do CEPI que se desatualizaram em decorrência do intervalo de cerca de dez anos entre sua criação e revisão, procedemos a uma análise e classificação das alterações descritas nas tabelas:

- i) Organização - Alterações no CEPI geral – Unidades;
- ii) Organização - Alterações no CEPI geral – Biblioteca.

¹⁷ As reuniões, portanto, conformavam um espaço significativo de formação de professores-autores-pesquisadores-formadores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

As tabelas somam 52 páginas e apresentam de forma sistematizada as alterações que se elencaram como necessárias para a atualização dos materiais didáticos do CEPI-Português, tal como representado na Figura 2, que ilustra a organização padrão das duas tabelas. Cada linha na tabela refere-se a um *link* nos materiais didáticos do curso (especificamente no caso ilustrado, cada *link* corresponde a uma tarefa da Unidade 4). Na segunda coluna, estão sistematizadas as alterações pertinentes à atualização de cada uma dessas tarefas.

Figura 2 - Trecho da tabela “Organização - Alterações no CEPI geral – Unidades”

UNIDADE 4	Alterações necessárias
Plano de estudos	
1. Viajando para o exterior	Fazer correções gerais no enunciado (grifos de tradução, posição dos parágrafos etc). Padronizar a formatação no <i>link</i> dos Recursos Linguísticos.
2. Trâmites	
2.1. Carteira de identidade de estrangeiro	Atualizar o hiperlink “Perguntas e respostas relacionadas a estrangeiros”: https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao Atualizar hiperlink em “Lista de documentos necessários para se conseguir a Carteira de Identidade de Estrangeiro (CIE)” (tendo em vista que as taxas podem ter mudado) para: https://www.gov.br/pt-br/servicos/registrar-se-como-estrangeiro-no-brasil No exercício 3 , incluir a tradução (tarjetas) da palavra “cartões”, já sublinhada.
2.2. Cadastro de pessoa física (CPF)	Atualizar link: http://receita.economia.gov.br/orientacao/tributaria/cadastros/cadastro-de-pessoas-fisicas-cpf/assuntos-relacionados/perguntas-e-respostas
2.3. Cartão da [IES]	Fazer revisão linguística do enunciado. Padronizar a formatação no <i>link</i> dos Recursos Linguísticos.

Fonte: arquivo pessoal.

As duas tabelas foram analisadas e, do conjunto de alterações listadas, selecionaram-se aquelas que foram motivadas especificamente por conta do intervalo temporal. Em virtude dos objetivos do trabalho, não foram consideradas as alterações que se realizaram por motivação, por exemplo, da reterritorialização do CEPI, ou revisões linguísticas. Conforme necessário, recorreu-se também às demais tabelas, com as observações iniciais, e às duas versões do material didático, para esclarecimentos sobre alguma alteração.

5. A (des)atualidade do CEPI-Português dez anos depois

Parte significativa das alterações implementadas que se identificou como motivadas por desatualizações no material didático foram de ordem técnica, muitas delas relacionadas à atualização na versão do *Moodle* do curso. Desde agosto de 2002, quando a plataforma *Moodle*

foi lançada, são mais de vinte e cinco versões do ambiente publicadas, sendo que pelo menos treze delas foram já descontinuadas pela empresa¹⁸, o que implica, por si só, a necessidade de que qualquer material didático on-line construído nesse ambiente de aprendizagem seja atualizado periodicamente para adequar-se às novas versões.

Na transposição dos materiais do CEPI-Português do *Moodle* da UNC para o *Moodle-IsF*, foi alterada a versão do sistema e, com isso, alguns dos aspectos do *design* do curso precisaram ser alterados, tais como:

i) Os *links* internos: em diversos momentos, são estabelecidos *links* da página de uma tarefa a uma lista de recursos linguísticos da Biblioteca, por exemplo. Com a mudança do ambiente virtual, muitos desses *links* foram corrompidos e, ao clicar sobre eles, o usuário era redirecionado a páginas inexistentes;

ii) Os tutoriais de uso das ferramentas do *Moodle*: considerando que nem todos os cursistas do CEPI terão familiaridade com o ambiente virtual e suas ferramentas (fórum, wiki, questionário, dentre outras), em todas as tarefas do curso inclui-se um botão “Ajuda técnica”, que direciona o aprendente a um tutorial, elaborado pela equipe CEPI, sobre como usar cada ferramenta. Com praticamente dez anos de diferença entre a versão inicial do *Moodle* utilizada na criação do curso e a atual, as mudanças no *layout* do ambiente e nas funções disponíveis para as ferramentas demandaram a criação de novos tutoriais, para substituição dos anteriores;

iii) O discurso instrucional sobre o uso do *Moodle* presente nos enunciados: este caso localizou-se especificamente na tarefa “3.2 Completando meu perfil”, da Unidade 1, em que os aprendentes são convidados a editar seus perfis de usuários da plataforma, de modo a se familiarizarem com o gênero formulário de dados pessoais e apresentação. Para que a tarefa possa ser corretamente executada, o enunciado instrui o aprendente sobre como acessar e editar o seu perfil no *Moodle*, percurso que, com na nova versão, não correspondia ao descrito no enunciado, que precisou ser atualizado.

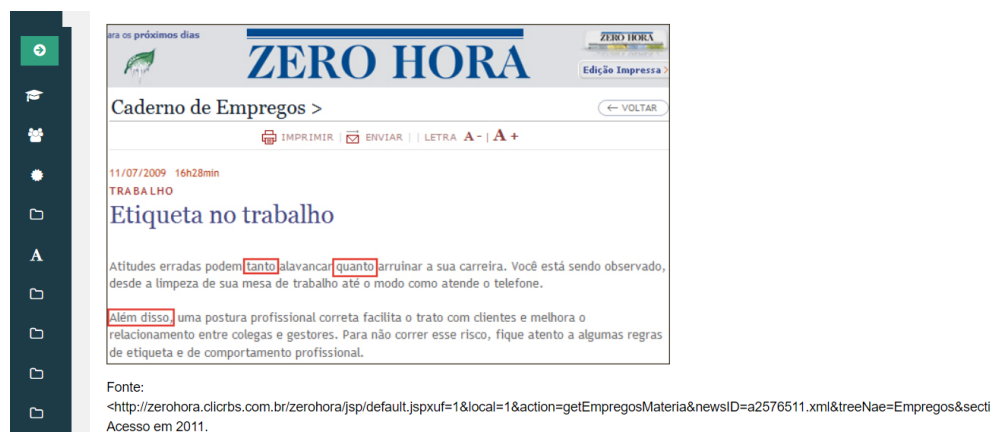
Outras alterações motivadas por aspectos de ordem técnica são as relativas a *links* externos ao ambiente virtual. É o caso de muitas das páginas de Recursos Linguísticos, da Biblioteca do CEPI, em que são apresentadas sistematizações linguísticas que auxiliam os aprendentes no cumprimento das tarefas e que traziam ao final exemplos autênticos de uso dos recursos linguísticos sistematizados por meio de *prints* de tela que recortavam parágrafos

¹⁸ Cf. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em 23 jul. 2021.

específicos de textos disponíveis on-line (*blogs*, letras de música, reportagens etc). Logo abaixo desses *prints*, apresentava-se o *link* de acesso ao texto original para que os aprendentes, se interessados em continuar a leitura, pudessem acessá-los.

A Figura 3, a seguir, ilustra um desses exemplos disponíveis na versão anterior do CEPI, no Recurso Linguístico “Uso de conjunções”.

Figura 3 – Exemplo de recurso linguístico



Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão anterior à revisão).

No exemplo, apresentam-se usos de conjunções a partir do recorte de uma reportagem do jornal Zera Hora. No entanto, além de ser um texto de 2009, cujo conteúdo talvez não seja mais significativo para discussão do tema “Etiqueta de trabalho”, o *layout* do *site* no *print* de tela já não corresponde ao atual e a reportagem já não está mais disponibilizada. Em outros Recursos Linguísticos, encontram-se exemplos de reportagens sobre a “gripe suína” (H1N1), sobre pronunciamentos de Fernando Haddad quando ainda era ministro da educação, ou sobre o caso criminal de Suzane von Richthofen, para citar alguns exemplos de conteúdos que poderiam ser significativos à época de criação do CEPI, mas que se encontram desatualizados e, portanto, talvez não muito relacionados ao momento atual.

Em outros casos, o *link* de fonte dos exemplos direcionava a páginas inexistentes ou de acesso restrito, como *blogs* que foram desativados ou jornais que passaram a cobrar pelo acesso. Caso similar é a da tarefa “6. Tomar notas”, da Unidade 5, que tinha por *input* uma conferência, à época disponibilizada no *youtube*, mas que foi retirada do ar.

Figura 4 - Tarefa “Tomar Notas”

The screenshot shows a task titled "Tomar notas" in a dark-themed interface. On the left is a vertical sidebar with icons for home, search, and other functions. The main content area has a title "Tomar notas" and a settings gear icon. Below the title are four icons: a video camera, a question mark labeled "questionário", a person icon, and a checkmark. The text below reads: "Você vai assistir a dois trechos da Mesa Redonda intitulada "(Algumas) Tendências do jornalismo", realizada no "21º Set Universitário Famecos – PUCRS", um evento promovido pela Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Além de aprender Português, o objetivo desta tarefa é oportunizar o contato com mais um tipo de texto característico do mundo acadêmico: a palestra. Como os alunos da UFRGS disseram em seus depoimentos na tarefa 2.3 desta unidade, um dos tipos de aula comuns na UFRGS são as aulas expositivas, muito semelhantes a uma palestra. Aproveite esta oportunidade para ir se preparando para prestar atenção nas suas aulas e tomar notas!"

Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão anterior à revisão).

Nesse caso, foi necessário buscar outro material: uma gravação de aula, cujo conteúdo interessasse a aprendentes de diferentes áreas do conhecimento, e que estivesse disponibilizada para acesso on-line. Além de substituir o *link*, foi necessário atualizar também a contextualização no enunciado da tarefa e as atividades de verificação de compreensão.

Figura 5 - Tarefa “Tomar Notas”

The screenshot shows a task titled "PARTE I: Tomar notas" in a dark-themed interface. On the left is a vertical sidebar with icons for home, search, and other functions. The main content area has a title "PARTE I: Tomar notas" and a settings gear icon. Below the title are four icons: a video camera, a question mark labeled "questionário", a person icon, and a checkmark. The text below reads: "Você vai assistir a uma aula do curso "Divulgação científica em vídeo", ministrado pelo Prof. Atila Iamarino e oferecido no Instituto de Física "Gleb Wataghin" (IFGW) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)." Below this text is a video player showing a man speaking in a classroom setting. The video player has a play button and a "Assistir no YouTube" button. Below the video player, the text reads: "O objetivo desta tarefa é oportunizar o contato com mais um tipo de texto característico do mundo acadêmico: a aula. Um tipo bastante comum de aula são as aulas expositivas, muito semelhantes a uma palestra, mas, dependendo da área de cada curso e do próprio professor, é possível que as aulas tenham outras abordagens, mais participativas ou práticas por exemplo. Assista o vídeo e responda as perguntas dos questionário relativas ao conteúdo e à condução da aula, à linguagem utilizada pelo professor, dentre outros aspectos. Aproveite esta oportunidade para ir se preparando para as aulas que terá durante o seu intercâmbio e para tomar notas!"

Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão posterior à revisão).

Também pode-se destacar como alterações motivadas por aspectos de ordem técnica:

- i) a inclusão de recursos como o *TripAdvisor* e o *Google Maps* como recomendações de ferramentas para busca de informações sobre a cidade de destino em tarefas da Unidade 2;
- ii) a inclusão de informações sobre a elaboração de *slides* pelo *Google Apresentação*, além do *Power Point*, na tarefa “8. Minha universidade de origem”, da Unidade 5;
- iii) a substituição de menções explícitas ao *skype* em tarefas que envolviam encontros síncronos por “ferramenta de videoconferência” assim como a inclusão de orientações sobre o uso do *Google Meet* e do *Teams*, para além do *Skype*, nas Ajudas Técnicas dessas tarefas;
- iv) a exclusão do formato de arquivo *.wave* como alternativa para envio de gravação em áudio de uma conversa na tarefa “1.2. Entre amigos”, da Unidade 3;
- v) a gravação e disponibilização de áudios com leitura de exemplos disponibilizados na Biblioteca, em substituição a áudios que haviam sido gravados mas tinham qualidade insatisfatória.

Note-se que essas alterações não configuram necessariamente uma condição para que o material didático funcione e possa ser utilizado. São, antes, alterações que visam uma melhor adequação dos recursos mobilizados para a execução de uma tarefa ou atividade específica do curso, acompanhando os avanços de tecnologias digitais, relacionados diretamente aos multiletramentos e seus usos. Isto é, a inclusão de informações sobre o uso da ferramenta *Google Apresentações*, por exemplo, não é essencial para que a tarefa “8. Minha universidade de origem” tenha sentido, mas, sendo esta uma ferramenta de elaboração de *slides* amplamente difundida e empregada hoje em dia, consideramos profícuo em termos pedagógicos adicionar essa informação ao enunciado da tarefa que antes orientava apenas sobre a elaboração de *Power Point*. As atualizações, nesses casos, relacionam-se à articulação da tarefa com as ferramentas indicadas para sua realização (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; BULLA, 2014), visando práticas mais atuais de uso da linguagem e dessas ferramentas.

Em outras tarefas, identificaram-se também problemas quanto às informações apresentadas no enunciado, mas no que se referia à atualidade de orientações sobre questões burocráticas ou de familiarização à universidade de destino. Foi o caso, por exemplo, da tarefa “3.3 Onde comer”, da Unidade 4, que trazia informações sobre os restaurantes universitários da UFRGS e que estavam desatualizadas por terem sido abertas novas unidades no *campus* após 2011.

Figura 6 - Trecho do enunciado da tarefa “3.3 Onde comer”

PARTE III - Onde comer (MODELO)

Entre nos tópicos abaixo e converse com seu colega sobre as questões propostas.

1. RUs

Entre no site da Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE), no item "Restaurantes Universitários", e leia os seguintes textos. Você pode utilizar os links abaixo ou navegar pela página da SAE.

[Restaurantes](#)

[RU 1](#)

[RU 2](#)

[RU 3](#)

[RU 4](#)

[RU 5](#)

Após a leitura, converse com seu colega sobre as questões abaixo:

Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão anterior à revisão).

Caso similar é o da tarefa “1.2 Carteira de Identidade de Estrangeiros”, da Unidade 4, que apresentava uma lista desatualizada de documentos necessários para emissão da CIE e que precisou ser substituída por uma versão atual da lista no *site* da Polícia Federal.

Ainda tratando de alterações motivadas pelos materiais de insumo, destaca-se a tarefa “5.2 Que informações selecionar”, da Unidade 5, que trazia textos de divulgação científica a partir dos quais se propunha a elaboração de resumos. Na versão anterior do material, eram apresentados quatro textos, todos eles de 2007, publicados em revistas impressas e disponibilizados no curso a partir da digitalização de páginas avulsas. Após análise e discussão pela equipe, decidiu-se pela substituição dos textos por três razões: i) a qualidade das imagens digitalizadas dificultava significativamente a leitura; ii) os textos tinham mais de dez anos e, apesar de não necessariamente serem datados, seria interessante que se pudesse trabalhar com textos mais recentes, de divulgação de pesquisas que têm sido realizadas contemporaneamente; iii) o suporte impresso de veiculação de matérias de divulgação científica, além de não corresponder às práticas atuais, em que esse tipo de texto tem circulado predominantemente por meios digitais, não dava a oportunidade de que os cursistas interessados pudessem seguir com a leitura de outros textos, já que, para isso, precisariam adquirir a revista.

Desse modo, foram selecionados outros quatro textos, publicados recentemente nos *sites* da UFJF, da UNEMAT, da Agência Brasil e da FAPESP, que possibilitam uma melhor experiência de leitura, que discutem resultados de investigações mais atuais, como os impactos das políticas de cotas nas universidades federais brasileiras, por exemplo, além de permitirem aos estudantes

interessados acessar outras reportagens de divulgação científica nesses *sites*, ampliando suas possibilidades de acesso a textos em língua portuguesa.

Entende-se que a preferência por temas atuais, seja como *inputs* para tarefas, como nesse caso, ou para os exemplos de Recursos Linguísticos na Biblioteca, é importante porque, ainda que os temas antigos possam servir para ilustrar ou explorar aspectos de interesse da estrutura linguística ou mesmo de questões composicionais dos gêneros, a experiência de leitura deve ser atrativa e significativa, de modo a engajar o aprendente no curso, e também por seu potencial em relação aos objetivos do CEPI, que envolvem o trabalho não apenas com recursos linguísticos, mas também éticos, estéticos, históricos e culturais significativos para a participação social do cursista na cultura de destino (BULLA, 2014).

Como alteração motivada também por debates sociais contemporâneos sobre as práticas sócio-históricas de organização social e de linguagem que se tem representado nos materiais didáticos para ensino de línguas, pode-se mencionar o recurso linguístico “Profissões e áreas do conhecimento”, ilustrado, em sua versão inicial, na Figura 7.

Figura 7 – Recurso Linguístico “Profissões e áreas do conhecimento”



[Opção para escutar exemplos]

PROFISSOES			
administrador	cientista	faxineira	nutricionista
advogado	cineasta	filósofo	pedagogo
agrônomo	decorador	físico	pesquisador
arqueólogo	dentista	fisioterapeuta	pintor
arquiteto	desenhista industrial	fonoaudiólogo	professor
arquivista	desenhista industrial	fotógrafo	psicólogo
artista plástico	economista	geógrafo	publicitário
astrônomo	enfermeiro	geólogo	odontologista
analista de sistemas	engenheiro	historiador	químico
assistente social	encanador	jornalista	relações públicas
biomédico	eletricista	matemático	receptionista
biólogo	estatístico	motorista	secretário
bibliotecário	farmacêutico	médico	veterinário

Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão anterior à revisão).

A marcação de gênero escolhida para a listagem de profissões nessa página, em que apenas a profissão de “faxineira” é representada em sua flexão feminina, não corresponde necessariamente a um posicionamento ideológico dos autores do curso, mas à reprodução, talvez

irrefletida, de papéis de gêneros sócio-histórico-culturalmente atribuídos às diferentes profissões. Para evitar anacronismos, a reconfiguração da marcação de gênero no Recurso Linguístico se fez importante, já que o debate e a busca por representatividade de grupos minoritários são recorrentes na atualidade. Portanto, com a revisão do material, motivada, em partes, pelo olhar de outros professores-pesquisadores, mas também por discussões na Linguística Aplicada que marcam uma outra temporalidade, mais recente (Cf. MOITA LOPES, 2008), optou-se pela apresentação de todas as profissões com as respectivas flexões de gêneros (quando há), como se observa na Figura 8.

Figura 8 – Recurso Linguístico “Profissões e áreas do conhecimento”



The screenshot shows a web interface titled "Profissões e áreas do conhecimento". On the left is a dark sidebar with navigation icons. The main content area has a title "Profissões e áreas do conhecimento" and a sub-header "ALGUMAS PROFISSÕES". Below this is a grid of professions with their gendered forms. At the bottom, there is an explanatory note (OBS) about how gender is indicated in the list.

ALGUMAS PROFISSÕES			
administrador(-a)	cientista	filósofo(a)	nutricionista
advogado(a)	cinasta	físico(a)	pedagogo(a)
agrônomo(a)	decorador(-a)	fisioterapeuta	pesquisador(-a)
arqueólogo(a)	dentista	fonoaudiólogo(a)	pintor(-a)
arquiteto(a)	desenhista industrial	fotógrafo(a)	professor(-a)
arquivista	economista	frentista	psicólogo(a)
artista plástico(a)	enfermeiro(a)	geógrafo(a)	publicitário(a)
astrônomo(a)	engenheiro(a)	geólogo(a)	odontologista
analista de sistemas	encanador(-a)	historiador(-a)	químico(a)
assistente social	eletricista	jornalista	receptionista
biomédico(a)	estatístico(a)	matemático(a)	secretário(a)
biólogo(a)	farmacêutico(a)	motorista	veterinário(a)
bibliotecário(a)	faxineiro(a)	médico(a)	youtuber

OBS: Nos casos em que há um (a) ou (-a) na frente da profissão, a palavra flexiona em gênero. Quando está indicado um (a) é porque a forma feminina se constrói pela substituição do -o final da forma masculina por um -a. Quando está indicado um (-a) é porque a forma feminina se constrói pelo acréscimo de um -a ao -r final da forma masculina. Quando não há indicação alguma, é porque a palavra é a mesma tanto para o feminino quanto para o masculino.

Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão posterior à revisão).

Além da flexão de gênero, já mencionada, pode-se também destacar dentre as alterações nesse recurso linguístico a inclusão de “youtuber” como profissão na lista, marcando também uma atualização das práticas sociais no contexto profissional contempladas.

Destacamos, por fim, a tarefa “6. Meu grupo CEPI”, da Unidade 1, ilustrada, em sua versão inicial, na Figura 9, a seguir.

Figura 9– Tarefa “Meu grupo CEPI”

Meu grupo CEPI (AA)

Escreva um e-mail para um amigo, contando sobre suas primeiras experiências no CEPI.

Esse amigo fala português, sabe que você fará intercâmbio, mas não sabe nem que o CEPI existe, nem que você está fazendo o CEPI.

Fale sobre:

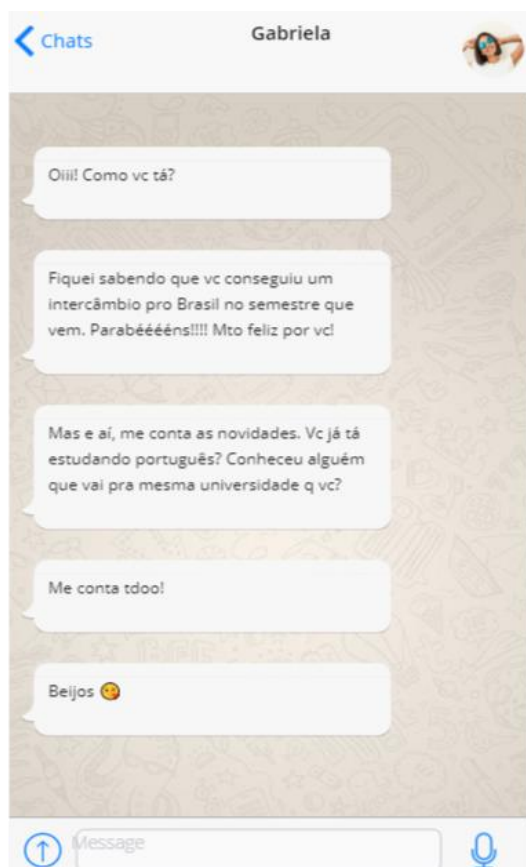
- o que é o CEPI;
- como é o grupo;
- quem são seus colegas: descreva seu grupo no geral ou escolha apenas um colega, especificando 1) quem é a pessoa (de onde é, nome, idade etc.); 2) o que achou dele(a), o que mais/menos gostou nele(a); 3) o que vocês têm em comum e de diferente;
- suas expectativas em relação ao CEPI.

Escreva no espaço abaixo e, em seguida, clique em "enviar texto" para enviar o arquivo para o professor CEPI. Se você quiser enviar também a algum amigo de verdade, vá em frente!

Fonte: *print* de tela do CEPI-Português (versão anterior à revisão).

A tarefa propõe que o aprendente escreva um e-mail a um amigo brasileiro contando sobre o intercâmbio que fará no Brasil no semestre seguinte e sobre a experiência de aprendizagem de português no CEPI. Desta forma, espera-se que o estudante acione os recursos linguísticos já estudados ao longo da unidade, como a apresentação pessoal de terceiros, assim como compreenda o papel desempenhado pelo gênero e-mail. Em discussões na equipe de revisão, entendeu-se que a tarefa, embora não disfuncional, tinha como problema uma baixa verossimilhança. Pensando nas práticas sociais de interação entre amigos por meio de ferramentas digitais, como propõe a atividade, a equipe se questionou sobre a adequação do gênero e-mail para a interlocução proposta: seria o e-mail, atualmente, o gênero discursivo pelo qual brasileiros interagem com amigos para atualizações sobre a vida pessoal?

Considerando ainda que em outras tarefas do CEPI o gênero e-mail é mobilizado para outras interações (institucionais, normalmente) com professores e estudantes da universidade de destino, optou-se por uma adaptação da tarefa, mantendo os mesmos objetivos, interlocutores e propósito da interação, mas substituindo o gênero por uma conversa por *chat*. Para isso, adaptou-se o enunciado, contextualizando a proposta como necessidade de resposta a um conjunto de mensagens de uma amiga brasileira, recebidas em um aplicativo de comunicação instantânea (Figura 10).

Figura 10 – Input da tarefa “Meu grupo CEPI”

Fonte: CEPI (fev./2021)

A partir desse *input*, propõe-se que o aluno escreva uma mensagem respondendo às perguntas da amiga, implicando a necessidade de falar sobre o CEPI, sobre colegas dos grupos e outras informações que se pediam na versão anterior da tarefa. Ainda, considerando a inclusão do novo gênero no CEPI, incluiu-se como Recurso Linguístico auxiliar para a realização dessa tarefa uma página sobre “Abreviações e internetês”, com uma breve sistematização de recursos linguísticos que têm emergido com a popularização da *internet* e das redes sociais e com os quais, entende-se, o estudante terá contato durante seu intercâmbio.

Por meio dessa nova proposta, verifica-se a aplicação dos princípios da pedagogia dos multiletramentos, considerando que as formas de interação social estão em constante processo de reelaboração em virtude do avanço tecnológico e da variedade de recursos multimodais que compõem as manifestações de linguagem contemporâneas (DIONISIO, 2011). Por meio dessa atualização, foi possível adaptar a proposta da tarefa em questão, de forma a contextualizá-la e torná-la mais significativa, levando em conta o modo como ocorrem as interações sociais na atualidade e os gêneros discursivos por meio dos quais essas interações se realizam.

Considerações finais

Foi objetivo deste trabalho analisar e discutir a (des)atualidade dos materiais didáticos do curso on-line CEPI-Português dez anos após sua criação. O estudo se pautou em uma reconstrução narrativa do trabalho de revisão e atualização do curso e em uma análise documental dos registros de alterações realizadas, orientando-se a partir de três questões centrais, que versam sobre a (in)validade dos materiais didáticos do CEPI-Português em relação ao intervalo temporal levado em conta e sobre as contribuições dessa experiência para se pensar a periodicidade e atualidade de um material didático on-line para o ensino de línguas adicionais.

De modo geral, observou-se que o curso se manteve válido e significativo em sua organização geral e na seleção de temas e tarefas a serem realizadas pelos futuros intercambistas, a despeito da passagem do tempo. No entanto, no que tange a atualização dos materiais, *inputs*, tarefas e abordagens, nota-se o quanto os multiletramentos operam na periodicidade dos materiais didáticos, tendo em vista seus constantes avanços no âmbito das práticas sociais do uso da linguagem. Nesse sentido, parte significativa das alterações realizadas são decorrentes de atualizações nas próprias ferramentas digitais utilizadas, quer para a construção do curso (*links* internos e externos, tutoriais etc.), quer para o desenvolvimento de tarefas por parte dos aprendentes, considerando as práticas sociais contemporâneas de uso dessas ferramentas para interação e outras ações de linguagem.

Destaca-se igualmente a desatualização de textos e informações apresentadas ou ilustradas em diferentes tarefas e recursos linguísticos e que são motivadas por alterações no mundo material (como é o caso dos restaurantes universitários da UFRGS) e que tornam incompletas ou mesmo incorretas as informações anteriormente apresentadas, ou ainda desatualizações de temas e debates que representavam questões significativas no momento de criação do curso e que dizem pouco do momento atual.

Os resultados deste estudo corroboram, nesse sentido, as observações apresentadas por Ur (1995 *apud* SILVEIRA, 2021) quanto ao risco de desatualização do material didático. Entende-se que seja necessária uma revisão periódica de materiais didáticos, como forma de manter válidas e significativas as tarefas, temas e práticas sociais de uso da linguagem contempladas no curso. No caso específico de materiais didáticos on-line, também a atualização tecnológica pode impactar sua funcionalidade, interferindo na própria construção do ambiente virtual de aprendizagem, ou

mesmo tornando “obsoletas” certas práticas sociais.

Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1143-1>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 2014. 197p. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103870>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BULLA, G.S.; LEMOS, F. C., SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 11, n.1, jan./jun. 2012, p.103-135. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepi/wp-content/uploads/2015/11/Bulla_Lemos_Schlatter_2012.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- BULLA, G. S; SCHULZ, Lia. Relações entre tarefas e atividades em um curso online de língua adicional. *Organon*, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100897>. Acesso em: 25 set. 2021.
- CARVALHO, S. da C; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. Trad. Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.9, 2000, p.55-80.
- DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e multimodalidade. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- GARCEZ, P. de M; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In.: MATEUS, E; TONELLI, J. R. A. (Orgs.) *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017, p.14-36.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-107.
- PAIVA, A. F. *Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira*. 2009. 120p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5695>. Acesso em: 25 set. 2021.
- ROJO, R.; BARBOSA, J.P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SILVEIRA, T. L. S. *Português como língua adicional e saúde: análise de materiais didáticos*. 2021. 210p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.