

Processo de produção textual escrita nas aulas de língua inglesa: multiletramentos crítico e digital

Written textual production process in the english language lessons: critical and digital multiliteracies

Luís Fernando da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
louisfernand@hotmail.com

.....

Givan José Ferreira Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
givansantos@utfpr.edu.br

.....

Alessandra Dutra

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
alessandradutra@yahoo.com.br

.....

Ingrid Benites Guntendorfer Rodrigues

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ingridbgr@outlook.com

.....

Letícia Veitas Novelli

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
novelli_leticia@hotmail.com

Resumo

Este artigo enfoca a produção de cartuns nas aulas de Inglês com estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, em uma escola pública, utilizando multiletramentos crítico e digital e ensino híbrido com abordagem sociointeracionista baseada em gênero textual. Os tipos de pesquisa empregados foram: bibliográfica, descritiva, de campo e analítica. Os aspectos teóricos basearam-se em autores(as) que corroboram com um processo educacional crítico e omnilateral, almejando a inclusão em uma sociedade digital a qual utiliza a Língua Inglesa enquanto prática social. Os(As) teóricos(as) selecionados foram: Ferreti (2012), Vygotsky (1987), Bakhtin (1988), Meurer (2000), Santos (2001); Rojo (2012), Picciano e Dziuban (2013), Dewey (1978), Calvin (1998), Morin (2008), Ruiz (2001),

Gonçalves (2001) e Bergmann (2016). Os resultados, embora apontem algumas desvantagens, confirmaram as expectativas quanto às especificações dos objetivos, destacando como essencial o processo de escrita para promover um ensino de qualidade. Além disso, ficou evidente que o emprego de ferramentas tecnológicas não torna o trabalho educacional redundante, pelo contrário, oportuniza momentos para que estudantes possam ser agentes na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Letramento tecnológico. Processo da escrita. Reflexão crítica.

Abstract

This article focuses on the production of cartoons in English classes with students of the 3rd year of High School, in a public school, using critical and digital multiliteracies and blended learning with a social interactionist approach based on textual genre. The employed types of research were: bibliographic, descriptive, field and analytical. The theoretical aspects were based on authors who corroborate with a critical and omnilateral educational process, aiming for the inclusion in a digital society which uses English language as a social practice. The selected theorists were: Ferreti (2012), Vygotsky (1987), Bakhtin (1988), Meurer (2000), Santos (2001); Rojo (2012), Picciano e Dziuban (2013), Dewey (1978), Calvin (1998), Morin (2008), Ruiz (2001), Gonçalves (2001) e Bergmann (2016). The results, although they point out some disadvantages, confirmed the expectations regarding the specifications of the goals, highlighting as essential the writing process to promote the quality teaching. In addition, it became evident that the use of technological tools does not make educational work redundant; on the contrary, it provides opportunities for students to be agents in the knowledge construction.

Key words: Education. Interdisciplinarity. Technological Literacy. Writing process. Critical reflection.

Introdução

Desde 1809, quando D. João VI oficializou o ensino do Inglês devido a questões políticas e econômicas, muitas alterações na grade curricular dessa disciplina foram implementadas até a chegada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017. Ao nos deparar com o contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil, muitas reflexões têm nos permeado e provocado mudanças direta e indiretamente nas aulas que viemos elaborando. Não obstante, conforme estudos de Cristovão (2012), a realidade das salas de aulas caminhou demonstrando alheamento às mutações propostas em documentos oficiais por governos e pelo Ministério da Educação (MEC) ao longo do tempo, uma vez que o foco tem ocorrido principalmente na habilidade de leitura.

Ao observar a trajetória das línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro, Leffa (1988) resgata e critica as abordagens utilizadas no ensino de línguas tais quais os modismos copiados do exterior. O fato é que a Língua Inglesa (LI) – como Língua Franca – foi declarada oficialmente, em recente reforma, pelo MEC como disciplina obrigatória desde o 6º Ano do Ensino Fundamental II até o 3º Ano do Ensino Médio juntamente com a Língua Portuguesa e a Matemática. Apesar de terem sido efetuados avanços metodológicos os quais corroboram com o processo de ensino-aprendizagem de Inglês, existem desafios a serem superados. Nesse sentido, acreditamos que o presente artigo possa contribuir significativamente.

Quando refletimos sobre as competências específicas de LI presentes na BNCC, contendo cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), e também acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008) com três eixos (leitura, escrita e oralidade), acreditamos o quanto os multiletramentos postulados por Rojo (2012) podem resolver “multiproblemas” educacionais, especialmente, aqueles relacionados ao Inglês.

Cada eixo acima mencionado traz problemáticas complexas como desafios as serem superados. Por isso, com o intuito de didatizar, resolvemos pesquisar sobre o eixo escrita, pois trocando experiências com outros(as) professores(as) de Inglês, constatamos que um dos desafios ao trabalharmos com textos pode estar ligado à concepção de linguagem, isto é, quando um texto é trabalhado enfatizando o código pelo código, em vez de focar a interação entre os interlocutores.

A produção textual escrita em língua inglesa por estudantes brasileiros necessita de qualidade, mas para isso é essencial uma elucubração sobre a prática da docência junto aos(às) alunos(as). Trata-se não apenas de uma sugestão sem aplicação real. Nós analisamos, neste artigo, a experiência prática em uma sala de aula.

Dessa forma, buscamos resposta para o seguinte problema: Como as aulas de LI com ênfase em produção textual escrita (sem desprezar as demais habilidades linguísticas e/ou eixos da BNCC), em uma escola pública na zona sul de Londrina, no Paraná, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, pode melhorar a qualidade dos textos produzidos por estudantes?

Como hipótese na tentativa de obter resposta a tal problema, tentamos conjecturar: as aulas invertidas (*flipped classroom*) em ensino híbrido misto (*blended learning*), propiciando multiletramentos crítico e digital e usando uma abordagem sociointeracionista com base em gêneros discursivos de forma interdisciplinar, pode ser uma maneira eficaz de proporcionar uma educação que desenvolva estudantes enquanto sujeitos-sujeitos.

Neste trabalho, portanto, pretendemos: **a)** apresentar os resultados obtidos a partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática com aulas invertidas para complementar a Unidade 1 (Diversidade Étnica) do livro didático de Inglês do 3º Ano do Ensino Médio com fundamentação teórica no interacionismo sociodiscursivo com abordagem baseada em gêneros textuais, mais

especificamente o gênero cartum com uso de ferramentas tecnológicas; **b)** fazer uma avaliação das aulas invertidas, bem como daquelas presenciais para a produção textual no ensino híbrido misto e discutir alguns contrapontos do ensino tradicional em relação ao ensino híbrido misto ou *blended*; **c)** analisar os dados obtidos através de dois questionários, com intuito de investigar o planejamento e autoavaliação da produção textual nesse idioma por tais estudantes.

Multiletramentos para uma Educação Crítica

Neste trabalho, buscamos na literatura teóricos(as) os(as) quais, além de contribuírem com pressupostos ideais, também conseguem relacionar a teoria com uma prática educacional que trazem resultados palpáveis de qualidade, visando à criticidade de estudantes de forma engajada numa sociedade historicamente construída com influências políticas, econômicas e culturais marcada pelo uso de tecnologias digitais.

Dessa forma, escolhemos os(as) seguintes teóricos(as): Ferreti (2012) para subsidiar o eixo tecnologia; Vygotsky (1987) que trata do interacionismo; Bakhtin (1988), Meurer (2000) e Santos (2001) dão-nos suporte a respeito dos gêneros discursivos; Rojo (2012) orienta-nos sobre os multiletramentos a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Picciano e Dziuban (2013) defendem o ensino híbrido; Dewey (1978) defende o raciocínio e a criticidade de educandos(as); Calvin (1998) teoriza sobre neuroeducação; Morin (2008) instiga-nos a trabalhar de forma interdisciplinar; Ruiz (2001) e Gonçalves (2001) apresentam-nos como avaliar produções textuais; Bergmann (2016) contribui no tocante às aulas invertidas. Além disso, concernente aos objetivos educacionais, apoiamo-nos nas DCE (2008) e na BNCC (2017).

No atual contexto histórico-social, discussões sobre educação, trabalho e tecnologias são cada vez mais frequentes, conforme ensinamentos de Ferreti (2012). É importante destacarmos como a escola desenvolve práticas pedagógicas as quais propiciem inclusão de educandos(as) à sociedade contemporânea que exige competências tecnológicas digitais.

A partir desses ideais, ressaltamos a relevância de uma pedagogia que considere tais aspectos, ou seja, devemos optar por um método de ensino que seja eficiente. Dessa forma, o sócio-construtivismo de Vygotsky (1987) coloca o processo de aprendizagem diretamente relacionado com a interação das pessoas com o meio social no qual estão inseridas. Sendo assim, o aprendizado precisa fazer sentido, porque está relacionado a uma utilidade prática. A construção do conhecimento ocorre por fazer sentido na vida real.

Isso fica mais evidente ao nos inteirmos sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porque o conhecimento é uma apropriação paulatina do objeto pelo sujeito, conforme Vygotsky (1987). As noções de tempo, de espaço e os raciocínios são construídos pelo indivíduo por meio de trocas dialéticas com o meio e, assim, consegue resolver situações-problema.

Atrelamos, então, tal metodologia aos ensinamentos de Dewey (1978), uma vez que a ideia de aprender na prática, isto é, fazendo, ajuda-nos a fomentar a criticidade dos(as) educandos(as) que veem uma aplicabilidade daquilo que estão aprendendo com o real.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade (PARANÁ, 2008, p. 30).

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos propostos por Bakhtin (1988) são de extrema importância para um ambiente escolar, uma vez que os textos têm uma finalidade social. Nesse caso, os textos usados no processo de ensino-aprendizagem são autênticos, ou seja, circulam na sociedade por meio dos diversos domínios discursivos: cotidiano-familiar, escolar, acadêmico, jurídico, midiático, jornalístico, religioso, artístico/literário e outros. Queremos destacar que, neste artigo, também usaremos o termo *gênero textual* como conceito equivalente a *gênero discursivo*.

A pesquisa e o ensino baseados em estudos de gêneros textuais poderão estimular o estudo da língua (materna e estrangeira) a se transformar em um contexto destinado ao levantamento das muitas maneiras de manifestações orais e escritas. Tal tipo de prática poderá auxiliar os indivíduos a perceberem quem são e onde se encontram, como os textos funcionam ao conduzir a cultura atual e ao reconstituir culturas de outras épocas (MEURER, 2000, p. 153).

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos precisam ser realizados a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), usando de forma autônoma ferramentas tecnológicas educacionais para a comunicabilidade, de modo que sejam envolvidos nesses processos relações ao contexto social, questões culturais e vários meios semióticos com a finalidade de suscitar reflexões as quais conduzirão a letramentos com criticidade em diversos modos ou semioses. “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p. 22).

A BNCC segue esse mesmo viés, pois

[...] propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p. 477).

Precisamos levar muitos aspectos em consideração ao planejarmos as aulas de LI. De acordo com as DCE;

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 55).

Sobre a interdisciplinaridade, Morin (2003, p. 65) orienta-nos para a importância da não fragmentação do ensino. “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos.”

As Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Paraná também se correlacionam com as proposições de Morin:

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 27).

A respeito do ensino híbrido e *blended learning* (termo do inglês que significa aprendizado mesclado), Picciano e Dziuban (2013) esclarecem-nos que o hibridismo no processo ensino-aprendizagem precisa ter metade do tempo de forma presencial e a outra metade em ambiente virtual. A outra modalidade desse “espectro” de aprendizagem *on-line*, isto é, *blended learning*, pressupõe um quarto feito, usando a internet e o restante presencialmente.

Ambos formatos, dentre outras vantagens, podem ser considerados muito positivos, porque se tratam de maneiras de colaborações inovadoras para um letramento tecnológico, promovendo o engajamento de estudantes enquanto agentes do conhecimento com uso de ferramentas para um *M-learning* (aprendizado móvel) que colocam o ensino como ubíquo, haja vista que, atualmente, ele pode transcender as paredes de uma sala de aula, desde que existam objetivos bem delineados.

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia-a-dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2017, p. 478).

A importância da linguagem é central no desenvolvimento do pensamento, podemos dizer que sem o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento fica bastante comprometido. Há uma correlação surpreendente entre a linguagem e o modo de raciocinar. Pesquisas mostram que a linguagem não constitui a origem da lógica, e sim estruturada por ela. Contudo, como nos têm apontado os estudos de Calvin (1998), por exemplo, é preciso salientar o

fato de que novas conexões entre células cerebrais são criadas, produzindo verdadeiras redes neuronais e espessando a córtex cerebral, em situações nas quais a aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Portanto, a atividade de aprendizagem modifica o cérebro, “modela” o cérebro e a inteligência.

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 31).

Destacamos a importância da avaliação no processo de produção textual escrita, conforme sugestões de Ruiz (2001), das quais enfatizamos a “classificatória” e a “textual-interativa”, e Gonçalves (2001) com sua “lista de constatações”.

A estratégia de correção classificatória proposta por Ruiz (2001) classifica o problema e estimula a autocorreção, traz uma concepção de linguagem baseada na interação, o objeto de estudo é o gênero textual, coloca ênfase no conteúdo e na expressão, o(a) professor(a) escreve um bilhete ou parecer à margem ou ao término do texto e utiliza uma ficha codificada. Por outro lado, a textual-interativa possui os seguintes aspectos diferenciadores da estratégia previamente apresentada: o(a) docente explicita as qualidades e problemas da linguagem do(a) estudante e estimula a autocorreção, não há uso de ficha codificada e as anotações são feitas exclusivamente no pós-texto.

A lista de constatações apresentadas por Gonçalves (2001) são perguntas elaboradas para promover reflexão a respeito das capacidades de linguagem do(a) aluno(a), bem como do gênero textual em questão.

Santos (2001, p. 95) propõe-nos trabalhos com produção escrita a partir de “uma abordagem que reconheça o caráter processual da linguagem”. Então, sua proposta orienta-nos as seguintes etapas, nesta ordem: “compreensão, proposição, planejamento, execução, revisão, remessa, avaliação e circulação”.

Procedimentos Metodológicos

No início do ano letivo de 2018, em um colégio estadual, durante seis aulas (presenciais) de Inglês ministradas por um dos autores deste estudo para um total de 30 (trinta) estudantes (com a faixa etária entre 16 e 19 anos) do último ano do Ensino Médio, no período matutino, foi desenvolvida uma sequência didática com a temática “Diversidade Étnica”. Os objetivos norteadores dessa prática pedagógica foram: participar de discussões sobre diversidade étnica e direitos humanos; conhecer ativistas dos direitos civis; refletir sobre políticas raciais; estabelecer conexões interdisciplinares com Geografia, História e Sociologia; aprender vocabulários; usar as quatro habilidades linguísticas; estudar os gêneros textuais canção e letra de música, cartum e *videocasts*; desenvolver letramento digital crítico; compreender e utilizar estruturas de linguagem, coesão e coerência, marcadores discursivos e outros.

Concomitantemente às atividades propostas no livro didático, foram postadas atividades no *blog* de um dos autores para subsidiarem as ideias sobre a temática sugerida, bem como o gênero textual, que aliás tratava-se de uma novidade para os(as) educandos(as) enquanto produção textual, pois nunca haviam elaborado um cartum anteriormente nem em Língua Portuguesa, embora já tivessem lido e/ou feito atividades a partir dele.

Como atividade de *warm-up* (aquecimento), trabalhamos com a canção intitulada *Human*, de *Rag'n'Bone Man*. Posteriormente, propusemos uma atividade com o aplicativo *Flipgrid*, que foi criado em 2017 e caracteriza-se por uma ferramenta também disponível em plataforma no sítio <<https://admin.flipgrid.com/signup/>>. Para ser acessado *on-line*, não necessariamente com fins educacionais, pode propiciar discussões temáticas, responder a perguntas, fazer *brainstorms*, cantar, dramatizar, realizar tutoriais, dar opiniões, criticar, resolver situações-problema, planejar e outros.

Em um primeiro momento, apresentamos o aplicativo aos(as) alunos(as). Depois, assistiram a um vídeo produzido pelo professor, contendo uma tarefa. Eles(as) sentiram a necessidade de refletir sobre o que deveriam produzir oralmente, então, solicitamos um planejamento das falas por meio de um *script*. De forma geral, os(as) estudantes precisariam postar *videocasts* falando em inglês sobre os aspectos positivos e negativos dos seres humanos. Segundo Araújo (2017), *videocast* é de origem inglesa derivada dos *podcasts*, junção das siglas *pod* – pessoal e sobre demanda – e do termo *broadcast* que significa difundir. Como não damos foco nessa atividade especificamente, passemos àquelas que nos interessam neste momento.

Inicialmente, sugerimos que os(as) alunos(as) lessem, assistissem a vídeos e debatessem sobre “A Declaração dos Direitos Humanos”. Em seguida, com o intuito de promover discussões, aproveitamos uma situação real de discriminação ocorrida em uma franquia internacional de lanchonete nos Estados Unidos e divulgada no site da BBC. Em um outro momento, disponibilizamos um cartum em inglês, criticando o terrorismo e a generalização de que todo mulçumano é necessariamente terrorista, explorando contexto de produção, elementos composicionais do gênero, por exemplo. Também debateram sobre o conceito de cultura e exemplificaram-na para o contexto brasileiro e compararam com outros contextos.

Além disso, expuseram seus pontos de vista sobre preconceito linguístico, pesquisaram e apresentaram seus conhecimentos sobre o *Apartheid* da África do Sul. Mais adiante, retomamos a temática, por meio de vários *sites* diferentes famosos em língua inglesa e usando um dos cartuns produzidos por *Charlie Hebdo*, um jornal satírico francês, em Paris, o qual sofreu um atentado terrorista por motivos religiosos, que ocorreu no dia 7 de janeiro de 2015, e foi amplamente divulgado pela mídia. Também puderam ter noção de como é o cotidiano de um cartunista famoso da vida real. Depois retomamos essa temática, abordando o preconceito no cinema, citações de Martin Luther King e a história de vida da paquistanesa Malala Yousafzai. Segundo o sítio: <<https://www.malala.org/>>, Malala é uma ativista que luta para que as mulheres tenham acesso à educação no Paquistão. Tornou-se mundialmente famosa após ser baleada pelo Taliban

em 2012 e, em 2014, ganhou o Prêmio Nobel da Paz. As questões abordadas no *blog*, que ocorreram majoritariamente em inglês, também eram levadas para a sala de aula.

Após essa etapa de construção do conhecimento sobre a temática abordada, passamos a focar o início da produção textual em si do gênero cartum, apresentando-lhes *websites* que ajudariam em suas criações, como planejar o cartum, combinando prazos para apresentação da primeira versão e da versão final, critérios de avaliação, valor do trabalho e códigos de correção.

Ao iniciar a produção do cartum no *Google Docs*, que é um processador de texto *on-line*, cuja edição pode ocorrer individualmente ou por mais de uma pessoa simultaneamente com salvamento automático virtual, os(as) alunos(as) deveriam compartilhar o documento com o professor e os(as) demais da turma. Assim, todos(as) seriam produtores(as) de seu próprio texto e paralelamente revisores(as) dos(as) outros(as) educandos(as). Logo que começamos a ver os questionários e as primeiras produções, verificamos que ainda seriam necessários materiais complementares. Portanto, disponibilizamos no *blog*, bem como em sala de aula.

Ao término das produções, os cartuns foram compilados usando o *website Book Creator* (trata-se de uma ferramenta, com diversos recursos, usada para criarmos livros virtuais), a fim de serem disponibilizados para a comunidade escolar durante apresentação de trabalhos na Semana da Consciência Negra, em novembro de 2018, no pátio do colégio, e também por meio de *QR Code*.

No desenvolvimento deste projeto, lançamos mão dos seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica, de campo, descritiva e analítica. Empregamos como instrumentos pedagógicos: conforme Santos (2001), uma sequência didática de produção textual escrita de cartum disponibilizada no *blog* (em formato *blended learning* com *flipped classroom*) complementar a uma unidade do livro didático de Inglês do 3º Ano do Ensino Médio, o *Google Drive* (*Docs* e *Formulários*), *QR Code*, o aplicativo *Flipgrid*, *Book Creator* e *websites* de busca na *internet*.

Concomitantemente ao processo de produção escrita, aplicamos dois questionários – produzidos nos *Formulários do Google* e disponibilizados no *blog* indicado – a serem respondidos pelos(as) estudantes: um ao iniciá-lo, a fim de promover um planejamento complementar ao realizado em sala de aula, e outro ao finalizar a primeira versão do texto, com o intuito de instigar uma reflexão mais refinada para estimular aprimoramentos.

O primeiro questionário foi organizado da seguinte forma: uma seção para a identificação dos(as) alunos(as) enumerada de 1 a 5. A seção seguinte foi intitulada “preparação”, contendo 16 perguntas indicadas pelos números de 6 a 21. O segundo questionário possuía os mesmos itens do anterior na seção 1 e a seção 2, intitulada “lista de constatações do gênero cartum” com 20 questões, foi enumerada de 6 a 25. Os dados obtidos por meio desses instrumentos serviram para constituir o *corpus* deste artigo e serão analisados paralelamente à avaliação das produções dos cartuns. Optamos por não analisar a primeira seção dos questionários, pois queremos nos restringir à produção escrita em si.

Processo da Escrita: Letramento Tecnológico e Reflexão Crítica

Tanto em sala de aula quanto em ambiente virtual, os(as) estudantes realizaram uma sequência didática seguindo os postulados de Santos (2001) e, portanto, foram expostos à compreensão das atividades a serem desenvolvidas. Iniciamos com o “pretexto”, promovendo contato com a temática e o gênero textual *no blog* por meio de vídeos, imagens, *sites*, cartuns e outros, a fim de motivá-los(as), depois, fornecemos a eles(as) materiais para subsidiar a produção do gênero cartum.

Em seguida, demos, de fato, a proposta de produção do cartum em si com apresentação dos objetivos, códigos de correção, critérios de avaliação e prazos, por exemplo. O planejamento do cartum ocorreu primeiramente em sala de aula e também no *blog* por meio de um formulário com um roteiro básico, contendo as primeiras ideias sobre o assunto e delimitação do tema.

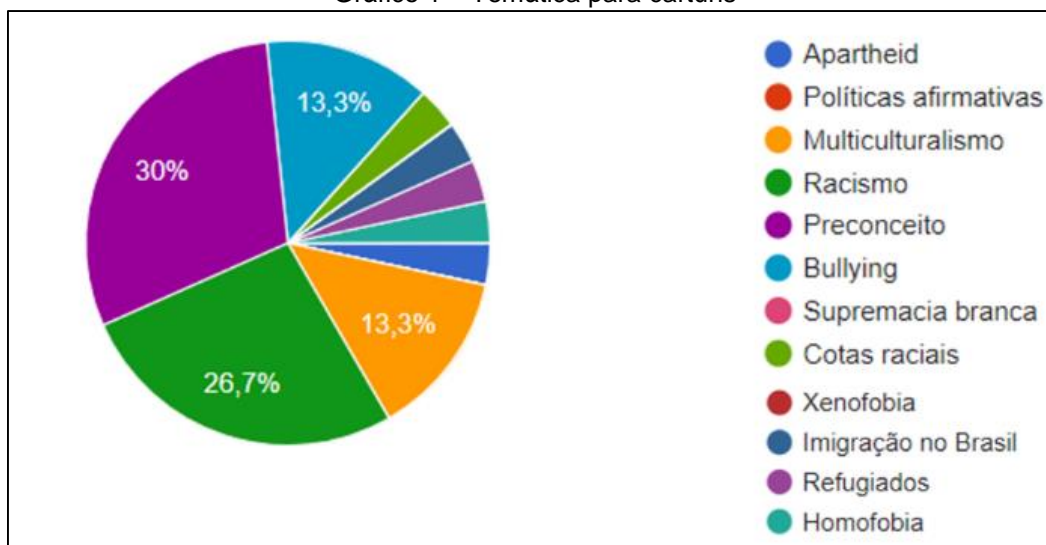
Numa próxima etapa, iniciaram a execução da produção escrita do cartum, utilizando o *Google Docs*, pois o documento precisaria ser compartilhado com o professor de Inglês e com os(as) demais alunos(as) da turma para que houvesse concomitantemente a etapa seguinte: a revisão. No entanto, cada um(a) deveria fazer uma autoavaliação de seu próprio cartum, respondendo a um outro questionário contendo uma “lista de constatações”, conforme Gonçalves (2001).

Planejamento da Produção dos Cartuns

Para o planejamento dos cartuns, os(as) estudantes responderam ao seguinte questionamento: “Você se preparou para produzir o seu texto, ampliando sua ‘biblioteca interior’ com informações a respeito da temática sobre a qual você abordará na sua produção, isto é, você acessou todas as sugestões do *blog* do professor para te orientar?” Do total de alunos(as), 83,3% responderam afirmativamente. Isso quer dizer que 16,7% deixaram de se envolver nas atividades *online*. Quando perguntados(as) sobre seus estudos autônomos, ou seja, sem auxílio do professor, 66,7% dos(as) entrevistados(as) afirmaram que sim. Tal fato demonstra-nos que quanto menos auxílio têm menos engajados(as) eles(as) ficam, provavelmente, devido ao primeiro tipo de contato com *flipped classroom*, que pressupõe desenvolvimento de autonomia.

Quando questionados(as) se tinham dúvida(s) sobre o assunto estudado até o momento, Diversidade Étnica, 63,3% disseram não haver dúvida. Todavia, como veremos adiante, muitos fugiram desse assunto. Dos(as) alunos(as) que compõem a turma, 70% haviam dito que já tinham escolhido qual tema mais especificamente abordariam em seus cartuns. O gráfico a seguir mostra-nos as temáticas selecionadas.

Gráfico 1 – Temática para cartuns



Fonte: Próprios autores (2018).

Notamos que não foram escolhidos como temas: políticas afirmativas (embora cotas raciais sejam uma forma de política afirmativa), supremacia branca e nem xenofobia. Alguns temas foram apresentados como homofobia (3,3%), mas não estavam relacionados com a diversidade étnica. Nesse exemplo, o(a) aluno(a) abordava apenas a diversidade de gênero.

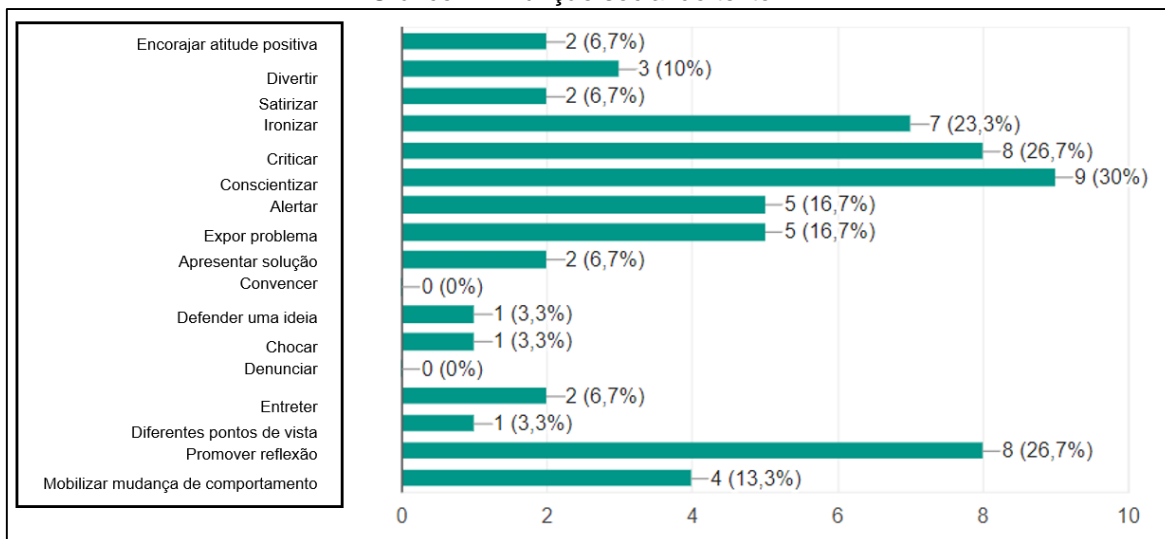
Parece-nos evidente que para essa produção textual os(as) estudantes necessitariam imbuir-se de pensamentos interdisciplinares para conseguirem efetivar o cumprimento de tal proposta pedagógica, de acordo com os ideais de Morin (2003), tanto quanto à BNCC (2017).

Mesmo após ser trabalhado o gênero cartum tanto em sala de aula quanto em ambiente virtual, esses(as) alunos(as) demonstraram incerteza, pois somente 26,8% tiveram clareza no tocante à tal gênero discursivo. Na prática, isso ficou bem evidente uma vez que, em um primeiro momento, eles(as) produziram *charge*, tirinha e outros gêneros discursivos.

Meurer (2000) alerta-nos para o estímulo que os gêneros textuais concedem ao ensino de línguas, por exemplo, por se tratarem de elementos linguísticos vivos na sociedade. Todavia, de acordo com relatos, tais estudantes tiveram pouco contato com cartuns ao longo de suas vidas. Percebemos, que, nesse momento, os(as) discentes ainda se encontravam em um nível superficial de conhecimento que esperamos ser melhorado conforme a pedagogia sociointeracionista de Vygotsky (1987) e a ZDP.

Ficamos surpresos também com a dificuldade que tiveram ao explicitarem sobre qual seria a função social do pretenso texto a ser produzido, porque houve uma variedade de respostas, pois poderiam escolher mais de uma opção e isso talvez tenha induzido-os(as) ao erro. É o que podemos verificar no gráfico 2.

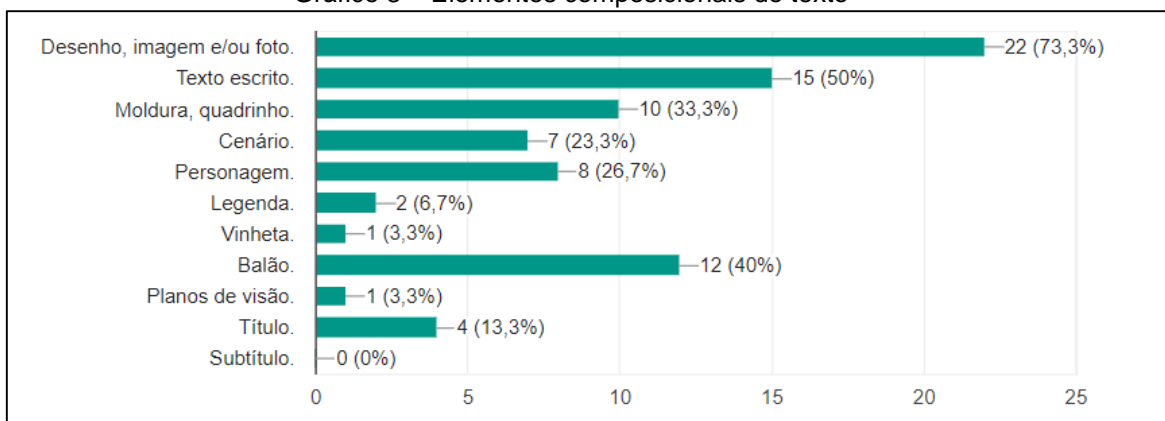
Gráfico 2 – Função social do texto



Fonte: Próprios autores (2018).

Ao refletirem sobre qual seria a organização básica (a estrutura) dos textos, isto é, quais seriam os elementos composicionais, as respostas encontradas foram:

Gráfico 3 – Elementos composicionais do texto

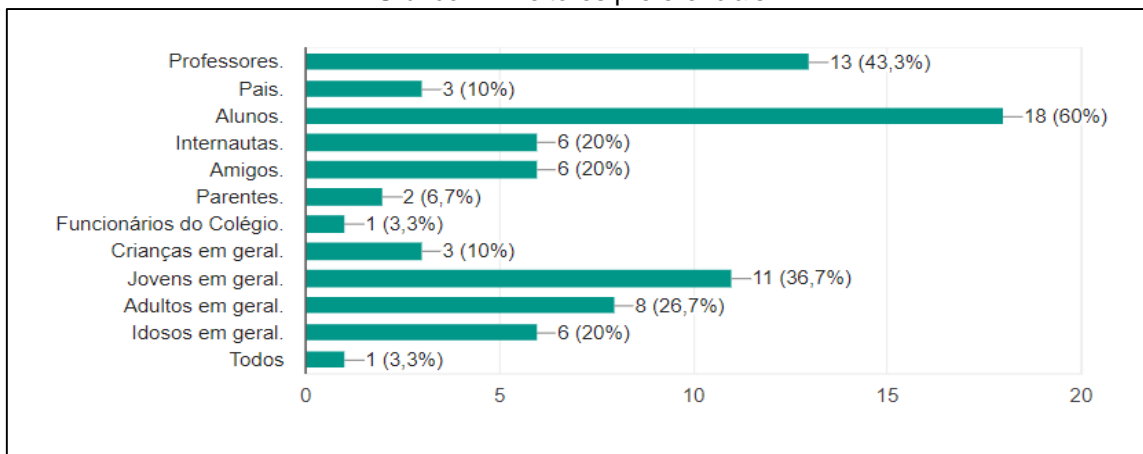


Fonte: Próprios autores (2018).

Houve bastante incerteza quanto ao tipo de linguagem e estilo a serem empregados nos cartuns, pois 33,3% não souberam identificar que tipo de linguagem utilizariam, 66,7% disseram que usariam linguagem informal, verbal e não verbal e 100% nem mencionaram o estilo.

Em relação às pessoas que seriam seus(suas) leitores(as) preferenciais, os(as) estudantes planejaram o seguinte:

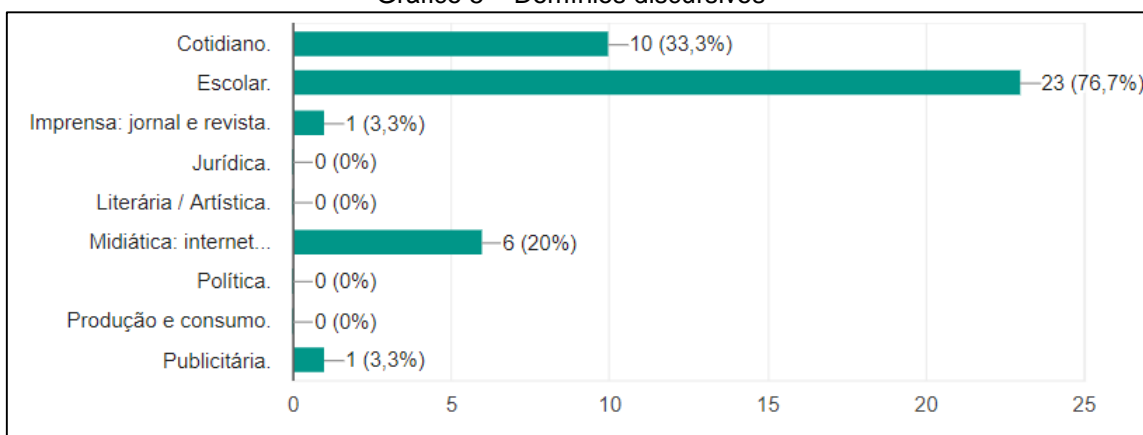
Gráfico 4 – Leitores preferenciais



Fonte: Próprios autores (2018).

Pensando sobre a circulação do texto, eles(as) apontaram os seguintes domínios discursivos:

Gráfico 5 – Domínios discursivos



Fonte: Próprios autores (2018).

O suporte textual foi definido por 40% dos alunos: 30% disseram que seria em ambiente virtual, 6,7% sugeriram o jornal (impresso) e 3,3% pensaram numa parada de ônibus; 53,3% não souberam defini-lo e 6,7% não informaram.

Em relação ao tempo e ao espaço das produções textuais, 60% não sabiam especificar; 40% conseguiram identificá-los. Podemos exemplificar com as seguintes respostas: “duas semanas, na minha casa e na escola” e “uma semana em minha casa”.

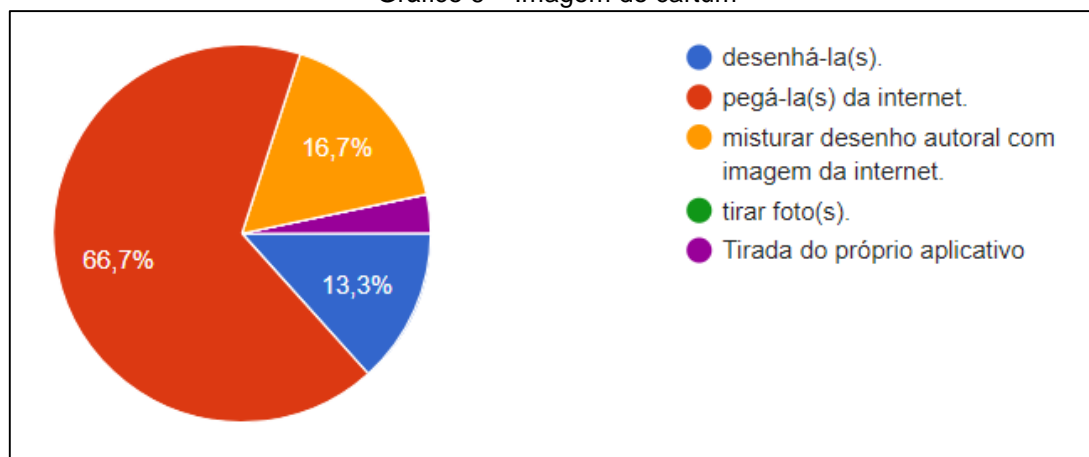
Posteriormente, combinamos em sala de aula que o leitor preferencial seria a comunidade escolar durante as apresentações de trabalhos nas Semana da Consciência Negra, em novembro de 2018, conforme especificações dos aspectos metodológicos.

Esses(as) estudantes encontraram um verdadeiro desafio para pensar sobre um contexto social, histórico e cultural para refletir em seus cartuns. Apesar da dificuldade, 83,3% conseguiram estabelecê-lo, como podemos verificar por meio

destes exemplos: “preconceito em meio social”, “Brasil colonial”, “imigração no Brasil” e “racismo com negros desde a escravidão”.

Um dos elementos composicionais do gênero cartum é a imagem. Do total de estudantes, 80% afirmaram ter feito um planejamento dessa linguagem não verbal, conforme observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Imagem do cartum



Fonte: Próprios autores (2018).

Nesse momento, os(as) estudantes lançaram-se num mundo desconhecido para eles(as), pois relataram em sala de aula que muitas das dificuldades encontradas deviam-se, principalmente, pelo fato de nunca terem produzido textos seguindo tais postulados nem em língua portuguesa e muito menos em língua inglesa. Acabaram percebendo que produzir textos de qualidade exigem-se tempo, dedicação, pesquisa, troca de ideias, revisão e mudanças de ideias. Disseram ser um processo árduo, mas compensatório no final.

Esperamos que a primeira versão dos cartuns tenha ajudado os(as) estudantes a evoluírem no processo de produção escrita e nos próximos textos que forem elaborar consigam uma melhor desenvoltura.

Reflexões a Partir da Primeira Versão dos Cartuns

Nessa etapa, após a produção da primeira versão dos cartuns, os alunos foram sugestionados a refletir sobre seu texto. Para tanto, responderam a um novo questionário. A primeira pergunta da segunda seção levava os(as) alunos(as) a pensarem se haviam produzido um exemplar do gênero cartum. A grande maioria dos(as) estudantes, isto é, 95% disseram que sim. Contudo, não foi o que constatamos. Então, foi necessário sugerir correções a eles(as).

Indagamos se havia adequação à proposta de produção textual estabelecida em sala de aula e no *blog*. Além disso, perguntamos se o veículo a ser publicado, ou seja, o domínio discursivo e o suporte textual estavam conforme o planejado. Nesse caso, 90% responderam afirmativamente.

Sobre os elementos básicos composicionais de um cartum, 90% dos(as) alunos(as) disseram que os seus textos atendiam a esse quesito. Além disso, 85% reafirmaram que já tinham levado em consideração sobre quem seria

seu(sua) leitor(a) preferencial e 95% disseram ter construído seu cartum usando raciocínio lógico. Todavia, não foi isso que encontramos ao fazer as correções.

Pedimos para que os(as) estudantes apresentassem quais seriam as possíveis compreensões a serem feitas pelos(as) leitores(as) preferenciais. Obtivemos diversas respostas. A seguir, apresentamos algumas delas para detecção da noção da construção do raciocínio proeminente às produções textuais.

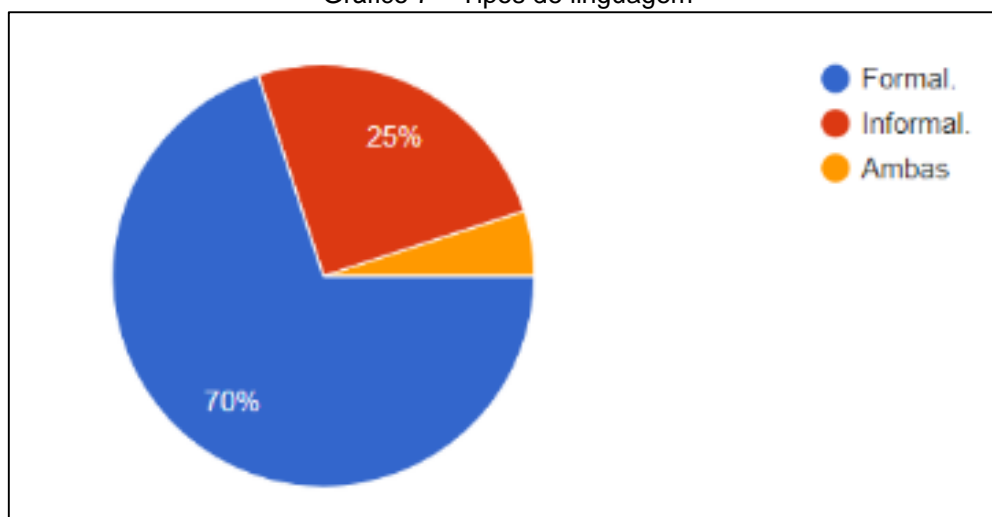
Quadro 1 – Possíveis interpretações de leitores

Aluno(a) 1:	"Lembrar que devemos sempre pôr em prática nossa humanidade, colocando-nos no lugar do outro."
Aluno(a) 2:	"Que o preconceito é um fato vindo da construção de visão de mundo completamente individual."
Aluno(a) 3:	"Que não devemos comparar uma pessoa negra a um macaco e, também, não podemos ser preconceituosos."
Aluno(a) 4:	"Identificação da humanidade como um todo e não divididas entre nações."

Fonte: Próprios autores (2018).

Voltamos a indagá-los(as) sobre a linguagem. Obtivemos como respostas os resultados conforme gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Tipos de linguagem

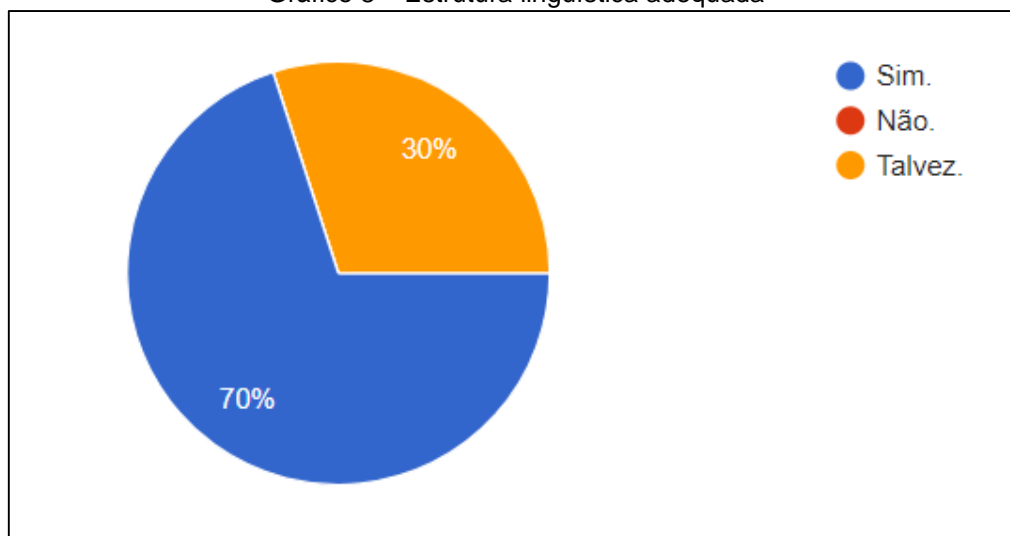


Fonte: Próprios autores (2018).

Ainda a respeito da linguagem, quisemos investigar se utilizariam variação linguística. Os resultados obtidos foram estes: 40% não souberam responder, 23,3% disseram que sim, mas não exemplificaram, 3,3% informaram que talvez e 33,4% não responderam. Constatamos que os cartuns não apresentaram princípios de variação linguística. Portanto, decidimos estudar esse conteúdo em sala de aula.

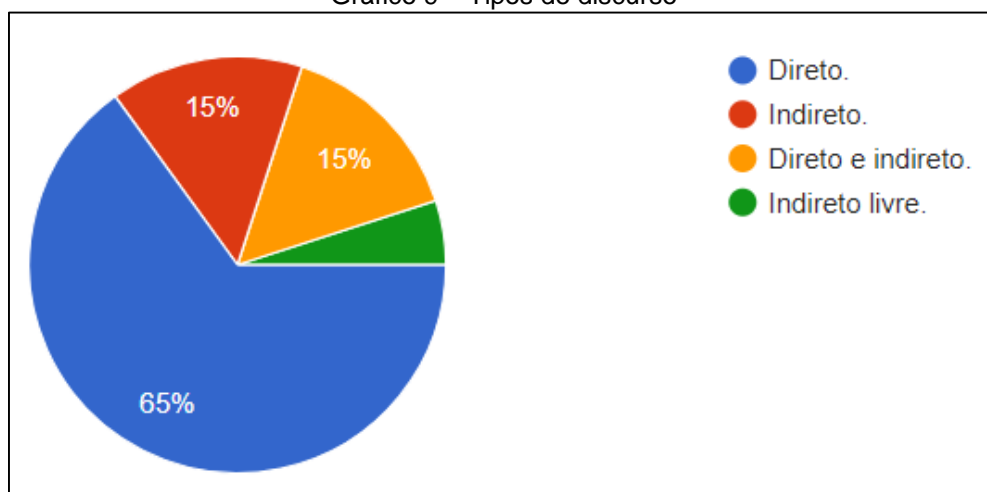
Procuramos investigar se julgavam a estrutura linguística empregada como adequada, bem como o tipo de discurso, de voz, narrador(a) e figuras de linguagem a serem utilizados. Obtivemos as respostas compiladas nos seguintes gráficos:

Gráfico 8 – Estrutura linguística adequada



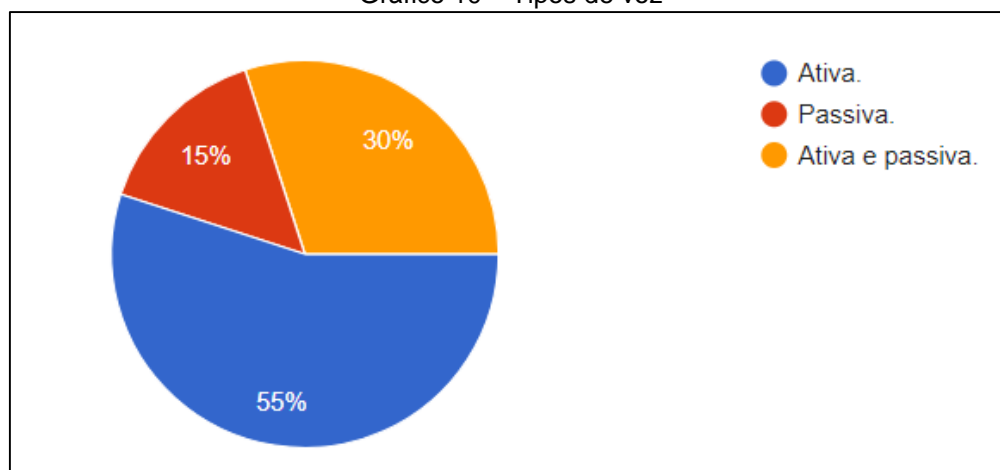
Fonte: Próprios autores (2018).

Gráfico 9 – Tipos de discurso



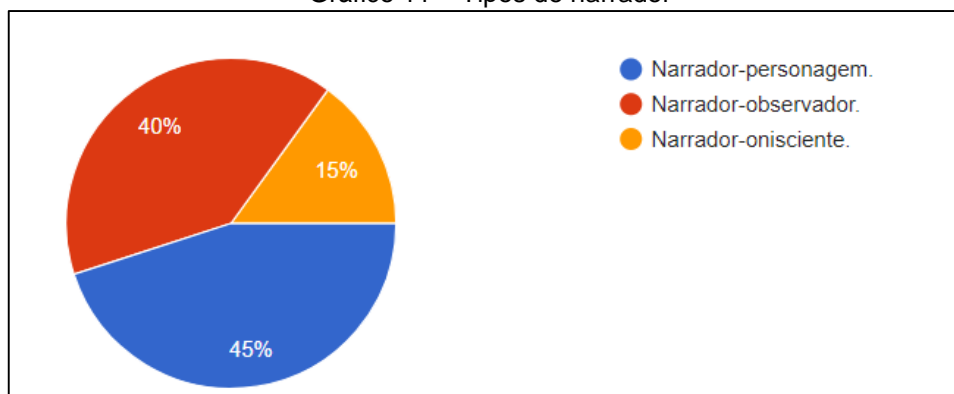
Fonte: Próprios autores (2018).

Gráfico 10 – Tipos de voz



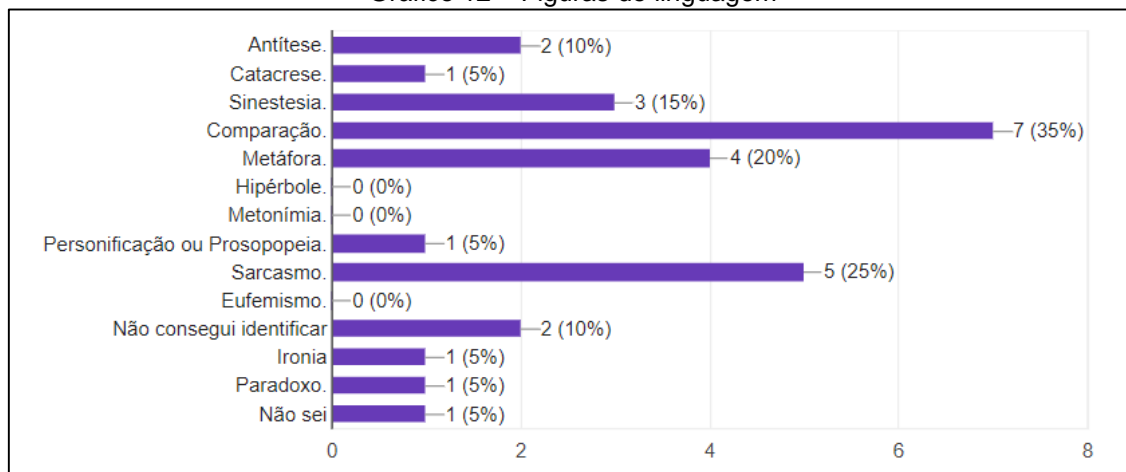
Fonte: Próprios autores (2018).

Gráfico 11 – Tipos de narrador



Fonte: Próprios autores (2018).

Gráfico 12 – Figuras de linguagem



Fonte: Próprios autores (2018).

Procuramos acompanhar os mais diversos aspectos envolvidos no processo de produção textual. E continuamos nossa investigação junto ao alunado, procurando entender como o ato de escrever ocorre especialmente nas aulas de LI. Sabemos o quanto a escrita é um desafio para os(as) estudantes e que promover reflexão parece ser um decurso complexo.

Quando questionados se o cartum estava de acordo com o objetivo previamente estabelecido, 100% disseram que sim. Do total de estudantes dessa turma, 90% afirmaram que o texto possuía contexto histórico, social, político e econômico. Também 90% declaram que os elementos principais do texto estavam articulados com os elementos secundários. Por um lado, 95% reiteraram que os efeitos de uso de sinais de pontuação e de outros recursos gráficos, como aspas, parênteses, itálico, negrito e outros estavam adequados. Por outro lado, menos da metade, ou seja, 45% garantiram que seus cartuns possuíam os elementos contextualizadores: data, local e autor. Todavia, quando os cartuns passavam por nosso clivo de avaliação, não foi bem isso que constatamos. Igualmente, 45% asseguram haver intertextualidade nos cartuns, mas 100% deixaram de explicitar tal intertextualidade.

Empenhamos nossos esforços para aplicar os ensinamentos de Gonçalves (2001) no que concerne à “lista de constatações” para promover autoavaliação dos(as) alunos(as) com intuito de estimular a formação de novas conexões neuronais, conforme estudos neuro-científicos de Calvin (1998).

Processos de Correção e Avaliação das Produções Textuais

No início dessa *flipped classroom*, conforme Santos (2001) e Ruiz (2001), estabelecemos quais seriam os critérios de avaliação e os códigos de correção (planos do conteúdo e da expressão) os quais estão disponíveis no *blog* e a título de ilustração, disponibilizamos aqui com as tabelas a seguir. Nesse processo, nem todos(as) alunos(as) pareciam estar conscientes sobre tais aspectos e, constantemente, precisávamos lembrar-lhes em ambientes presencial e virtual.

Tabela 1 - Avaliação

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTUM	VALORES
➤ Criatividade	1,5
➤ Plano do conteúdo	1,0
➤ Plano da expressão	1,0
➤ Concretização do planejado	0,5
➤ Processo de revisão	0,5
➤ Chegada do texto ao leitor preferencial	0,5
	5,0 pontos

Fonte: Próprios autores (2018).

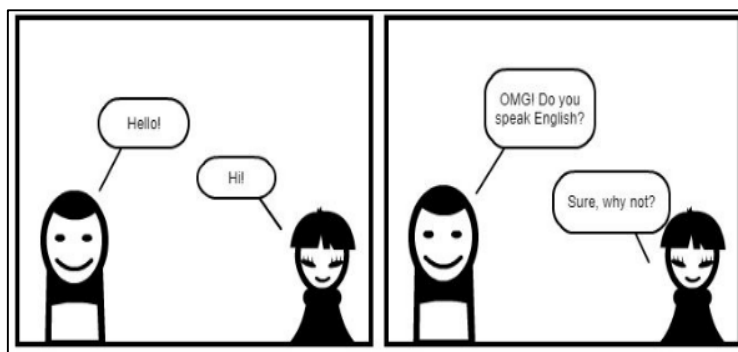
Tabela 2 - Correção

CÓDIGOS DE CORREÇÃO		
	SÍMBOLOS	EXPLICAÇÕES (SIGNIFICADOS)
PLANO DO CONTEÚDO	○	Repetição desnecessária de informações. Corte o que está em excesso.
	⊂	Faltou fechar raciocínio ou ideia. Complete.
	☹	Texto ou trecho confuso. Reelabore com mais clareza.
	®	Cópia ou plágio. Construa com suas próprias palavras ou ideias. Seja mais original.
		Expressão muito corriqueira, desgastada ou preconceituosa. Seja mais criativo.
	↕	Incoerência ou contradição. Reformule.
	⊖	Inadequação vocabular. Substitua por outra(s) palavra(s).
	∞	Falta elemento de ligação entre palavras ou frases. Reveja.
	Ω	Uso inadequado de elemento de ligação. Reavalie.
	§	Mudança de assunto. Reveja e/ou inicie novo parágrafo.
PLANO DA EXPRESSÃO	=	Repetição da mesma palavra ou expressão. Substitua, corte ou reduza.
	[]	Desnecessário. Corte.
	○	Pontuação inadequada ou falta de pontuação. Reavalie.
	@	Falta de palavra(s). Complete.
	#	Elementos básicos do gênero com inadequação.
	©	Deve-se fazer correção da grafia de palavra(s).
	v	Conjugação do verbo inadequada quanto à pessoa, ao número, ao modo e/ou ao tempo. Ajuste.
	↔	Falta de concordância de gênero e/ou número entre as palavras numeradas. Corrija.
	*	Converse com o professor para sugerir correção de outra natureza.

Fonte: Adaptado de Santos (2001).

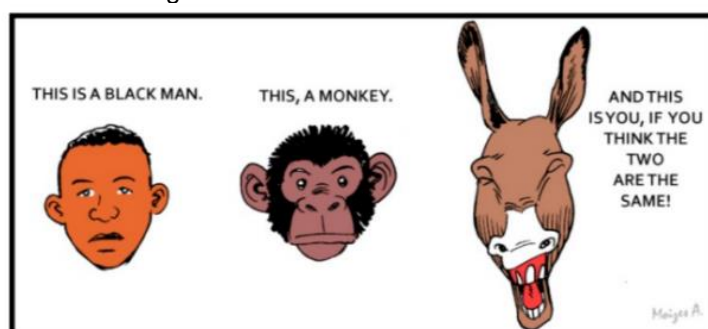
Agora, passemos a exemplificar como ocorreu o processo avaliativo das produções dos cartuns usando o *Google Docs*. Acompanhemos um exemplo a partir do início até o final e, depois, um outro caso no qual o aluno mesclou trabalho manual com tecnologia.

Figura 1 – Primeira versão de um cartum



Fonte: Próprios autores (2018).

Figura 2 – Versão final de um cartum



Fonte: Próprios autores (2018).

Figura 3 – Correção no Google Docs (continua)

Luís Silva
Qual o fundo histórico, político, social e econômico?
19:26 26 de mai

Luís Silva
Quem é o 'man'?
19:26 26 de mai

Moizes Augusto Marcada como resolvida
21:16 26 de mai

Adicionar um comentário reabrir esta

Luís Silva 19:22 26 de mai • Reabrir
Texto selecionado:
Man: Hello!
III - Verifique código de correção!
Responder

Moizes Augusto Marcada como resolvida
20:05 26 de mai

Luís Silva 19:24 26 de mai • Reabrir

Responder

Moizes Augusto Marcada como resolvida
21:17 26 de mai

Adicionar um comentário reabrir esta

Luís Silva 19:20 26 de mai • Reabrir
Texto selecionado:
an: Sure, why not?
Seu cartum está contextualizado?
Responder

Moizes Augusto Marcada como resolvida
19:21 26 de mai

Moizes Augusto Reaberta
Eu não entendi o item do contexto
19:22 26 de mai

Figura 3 – Correção no Google Docs (continua)



Moizes Augusto Marcada como resolvida
14:05 27 de mai



Moizes Augusto Reaberta
Realmente dá trabalho :D
14:09 27 de mai



Moizes Augusto Marcada como resolvida
14:09 27 de mai



Adicionar um comentário reabrirá esta



Luís Silva 21:20 26 de mai • Reabrir

1- Na imagem, tem que ficar claras as características do americano.
2- Onde ocorre o diálogo?
3- Por que começaram a conversar?

Responder



Moizes Augusto Marcada como resolvida
14:01 27 de mai



Adicionar um comentário reabrirá esta



Moizes Augusto Marcada como resolvida
14:47 31 de mai



Moizes Augusto Reaberta
Mudei o meu projeto do cartum
14:49 31 de mai



Luís Silva
Agora ficou melhor!
14:17 1 de jun



Responder...



Luís Silva 13:45 29 de mai • Reabrir

Seja mais criativo. Sei de sua capacidade.
'past' é uma expressão britânica.

Responder



Moizes Augusto
Qual expressão eu posso usar para substituir 'past'?
15:46 29 de mai



Luís Silva
after
22:24 30 de mai



Luís Silva
Sugeri os sites para criar os desenhos, mas quero que vc aproveite as ideias. Crie o seu próprio cartum. Vc está no caminho certo.
22:23 29 de mai



Moizes Augusto Marcada como resolvida
21:22 30 de mai



Moizes Augusto Reaberta
21:23 30 de mai



Moizes Augusto Marcada como resolvida
21:23 30 de mai



Adicionar um comentário reabrirá esta



Luís Silva 21:23 26 de mai • Reabrir

Texto selecionado:
Cartoon dialog:
Estou gostando de ver as mudanças!
Produção textual dá trabalho mesmo e precisa ser melhorada várias vezes.

Responder



Moizes Augusto Marcada como resolvida
22:59 1 de jun



Moizes Augusto Reaberta
Em que tópico do blog é para postar o cartum?
23:18 1 de jun



Luís Silva
naquele que tem as orientações e prazos para o cartum
00:45 2 de jun



Moizes Augusto Marcada como resolvida
13:08 3 de jun



Adicionar um comentário reabrirá esta



Luís Silva 23:44 30 de mai

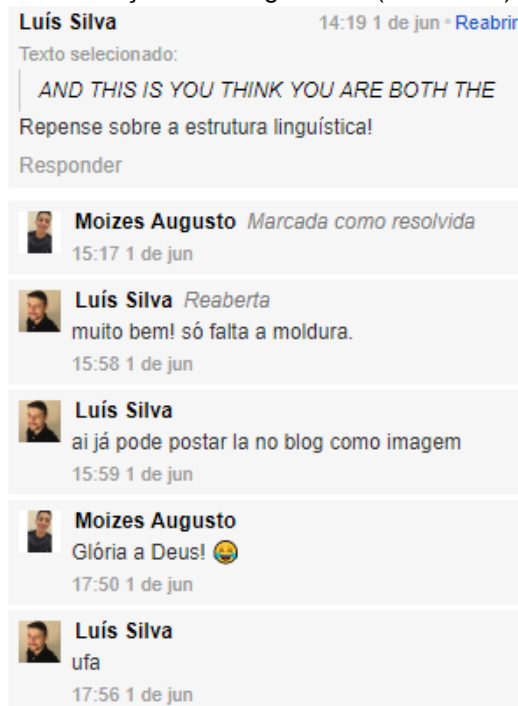
Coloquei materiais complementares no blog. Olhe e refaça seu cartum.

Responder • Resolver



Moizes Augusto
Terei que refazê-lo por inteiro?
11:14 31 de mai

Figura 3 – Correção no Google Docs (conclusão)

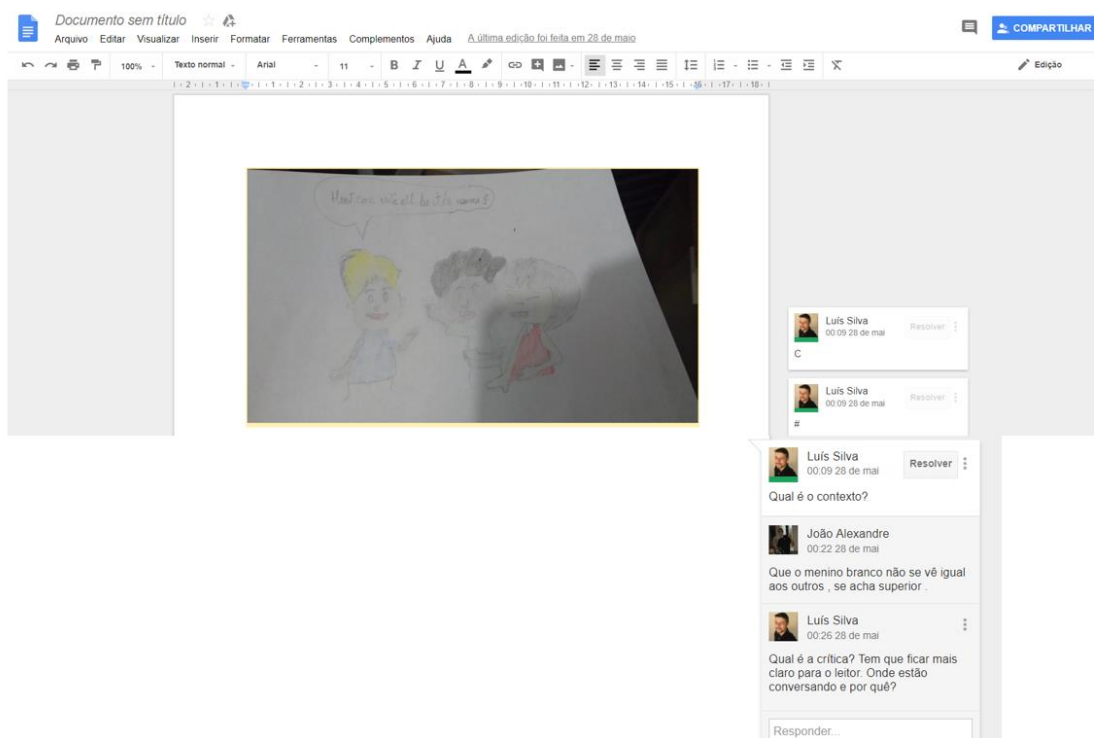


Fonte: Próprios autores (2018).

Ressaltamos aqui sugestões de correções usando os comentários disponíveis no *Google Docs* e destacamos como é extremamente relevante para o processo de escrita a simultaneidade de ver até mesmo em tempo real os(as) alunos(as) produzindo um texto e a possibilidade do registro no histórico desse documento eletrônico todas as etapas como em um portfólio. Trata-se de mais uma das tantas maneiras de se promover multiletramentos, segundo Rojo (2012).

Aproveitamos a oportunidade para destacarmos os pressupostos de Bergmann (2016), que instigam os(as) docentes a explorarem as aulas invertidas, e de Picciano e Dziuban (2013), os quais ressaltam o *blended learning*. A facilidade de acompanhar a produção escrita de vários(as) estudantes simultaneamente garantem um olhar mais individualizado, sem desperdício de papel, maior organização, menos interferência direta no texto, possibilidade de escrita colaborativa e maior disponibilidade de tempo para resolver problemas de conteúdos específicos em sala de aula, dentre outras vantagens. Vale lembrar que algumas pessoas têm mais dificuldade para lidar com tecnologia e, então, há de se respeitar o processo de desenvolvimento delas.

Figura 4 – Aplicação de recurso tecnológico à produção manual



Fonte: Próprios autores (2018).

Considerações Finais

Este trabalho proporcionou-nos uma oportunidade para pensarmos sobre o ensino de produção escrita de um gênero discursivo dentre uma grande variedade durante as aulas de LI. Cada um deles oferece-nos desafios importantes a serem superados no dia a dia das salas de aula. No geral, conforme divulgação da imprensa, os brasileiros encontram dificuldade para elaborar textos escritos de qualidade em língua portuguesa. Adversidades desse âmbito também costumam ocorrer em língua inglesa. É o que os resultados desta pesquisa nos sugerem.

Durante o processo de aplicação da prática pedagógica aqui exposta, procuramos propiciar o máximo de ferramentas e informações teórico-práticas para que os(as) discentes conseguissem atingir os objetivos previamente elencados. Uma das atitudes que mais chamou nossa atenção foi o fato de que eles(as) demonstraram uma certa aversão a terem que replanejar e reescrever. Todavia, quando observavam que os cartuns estavam ficando cada vez melhores, acabavam admitindo a importância da refacção.

Verificamos o quanto é importante individualizar o atendimento pedagógico para separarmos as reais necessidades daquilo que é comum a um grupo inteiro de estudantes e em detrimento ao que cada estudante realmente precisa. Dessa forma, o ensino fica personalizado e sai daquela visão tradicional de que todos devem seguir os mesmos moldes.

Apesar desses(as) estudantes pertencerem a uma era digital, notamos que o emprego de ferramentas tecnológicas não torna o trabalho educacional redundante, pelo contrário, oportuniza-os(as) momentos de serem multiletrados digitalmente, conforme Rojo (2012). Cada etapa foi bastante desafiadora, mas no final, as produções dos cartuns surpreenderam até mesmo o alunado.

Referências

ARAÚJO, P. M. P. et. al. **Videocast: potencialidades e desafios na prática educativa segundo a literatura.** Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0169-1.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. **BNCC ensino médio.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 25 mai. 2018.

CALVIN, H. W. **Como o cérebro pensa – a evolução da inteligência ontem e hoje.** Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 1998.

CRISTOVAO, V. L. P. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Curitiba: Reimpressão, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERRETI, C. J. et. al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Paulo: Claraluz, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada.** Florianópolis: Editora Insular, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica – LEM.** SEED-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/>>

diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 25 mai. 2018.

PICCIANO, G.; DZIUBAN, C. **Blended learning research perspectives**. Disponível em: <<http://elab.learningandteaching.dal.ca/dalblend2013-files/blended-learning-research-perspectives-book.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, G. J. F. S. **Produção escolar de textos**: parâmetros para um trabalho significativo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2001, p. 90-117.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Submetido em 23/08/2018.
Aceito em 20/02/2019.

