

Escrita colaborativa através do aplicativo *popplet*

Adriana Aparecida Souza Aguiar (IFTM)

Este trabalho visa mostrar alguns benefícios do ensino híbrido através da integração de tecnologias digitais à proposta inicial do livro didático de língua inglesa. Os aspectos teóricos baseiam-se no conceito de aprendizagem híbrida (THORNE, 2003), na noção de conectivismo (SIEMENS, 2004) e na importância do trabalho colaborativo (DAMIANI, 2008). Dessa forma, o estudo é realizado através da participação de alunos de um curso técnico em informática integrado ao ensino médio. Esses alunos são envolvidos em uma atividade de escrita a partir do gênero mapa conceitual através do aplicativo *popplet*. Os mapas conceituais são hospedados numa comunidade no *google+* com intuito de proporcionar a visualização dos trabalhos dos colegas e a inserção de opiniões sobre a atividade realizada. Os resultados demonstram que os alunos envolvidos têm uma participação mais ativa, desenvolvem a autonomia, aprendem a gerenciar conflitos, desenvolvem a criatividade etc. Assim, conclui-se que o ensino híbrido transforma e melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as tecnologias digitais fazem parte da realidade do mundo contemporâneo. Portanto, o envolvimento dos alunos é mais dinâmico e as experiências vividas proporcionam aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: Língua inglesa. Escrita colaborativa. Tecnologias digitais.

Collaborative writing through *popplet* application

This work aims to show some benefits of blended learning through the integration of digital technologies to the initial proposal of the English language textbook. The theory is based on the concept of blended learning (THORNE, 2003), the notion of connectivism (SIEMENS, 2004) and the importance of collaborative work (Damiani, 2008). Thus, the study is carried out through the participation of students of a technical course in computer integrated into high school. These students are involved in a writing activity from the genre concept map through *popplet* application. The concept maps are hosted in a community on google + in order to provide the visualization of the classmates' work and the inclusion of opinions on the activity performed. The results show that students involved have a more active participation, develop autonomy, learn to manage conflict, develop creativity etc. Thus, it is concluded that blended learning transforms and improves the quality of the teaching-learning process, since digital technologies are part of the reality of the contemporary world. Therefore, the involvement of students is more dynamic and experiences provide more meaningful learning.

Key-words: English language. Collaborative writing. Digital Technologies.

1. Introdução

Estamos inseridos numa era digital em que novas práticas sociais têm influenciado a forma como as pessoas se comportam. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), vivemos num mundo hipermoderno cercado de novas tecnologias e novas linguagens. Os sujeitos desse mundo fazem parte da sociedade em rede e, portanto, aprendem de forma diferente e com novos propósitos. Por esse motivo, a necessidade de novos métodos, técnicas e estratégias é evidente no contexto escolar (GEE, 2004; ROJO, 2013; SOUZA, 2013; VERSCHOOR; MENEZES,

2015). Paradoxalmente, o sistema escolar não oferece muitas oportunidades para mudança. Há uma lacuna entre a escola e seus alunos contemporâneos. Souza (2013) apresenta algumas considerações sobre esse contraste ao mencionar a postura linear, hierárquica e vertical da escola, que ainda não percebeu ou não se adequou às novas necessidades de seus alunos pós-modernos com características como a dinamicidade, agilidade, hipertextualidade etc.

É muito comum surgir uma dúvida em sala de aula e, imediatamente, sermos interpelados por alunos que encontraram a informação em seus aparelhos móveis. Como ignorar esse comportamento tão comum de nossos alunos? As informações estão disponíveis nesta sociedade contemporânea e os nossos alunos não esperam mais que todo o conhecimento seja mediado apenas por nós professores. O conhecimento pode ser acionado instantaneamente com apenas alguns cliques. A partir desse cenário, como redesenhar essa escola institucionalizada a fim de torná-la um espaço conectado com novas possibilidades de tarefas que permitem aos alunos serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem?

O ensino híbrido pode ser uma das formas de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, uma vez que ele proporciona uma oportunidade de integrar as inovações tecnológicas ao ensino tradicional (THORNE, 2003). No ensino híbrido, a tecnologia não é vista como um recurso adicional, mas ela faz parte da dinâmica escolar. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal mostrar alguns benefícios do ensino híbrido através da integração de tecnologias digitais à proposta inicial do livro didático de língua inglesa. A fim de alcançar esse objetivo, todo o trabalho realizado baseia-se nas características dos sujeitos da era digital, na noção de ensino híbrido, colaboração e na teoria do conectivismo. Tais noções são apresentadas a seguir ao tecermos os norteadores teóricos.

2. Norteadores teóricos

Sujeitos da era digital e vantagens do ensino híbrido

Os sujeitos da era digital têm várias habilidades. Eles não são apenas capazes de procurar informações, mas também de criar conteúdo, como vídeos, textos, áudios etc. que podem ser compartilhados com uma audiência global conforme afirmam Verschoor e Menezes (2016). Esses sujeitos estão inseridos numa sociedade em rede e Tapscott (2010) citado por Souza (2013) apresenta algumas de suas principais características. Dentre elas, o autor ressalta que esses sujeitos gostam de liberdade para expressarem suas opiniões e fazerem suas escolhas,

gostam de personalizar e customizar, querem entretenimento e diversão, gostam de se relacionar, são investigadores e inovadores, são da geração da colaboração, precisam de velocidade etc. Essas características vão ao encontro dos apontamentos de Rojo e Barbosa (2015, p.116) ao afirmarem que o mundo mudou nas últimas décadas e com isso “surtem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”.

A tecnologia faz parte da existência dessa geração conforme salienta Souza (2013). Por esse motivo, as atividades escolares precisam estar em consonância com as características desses sujeitos. Souza (2013) cita uma categorização feita por Tapscott (2010) ao mostrar que a geração Y é composta de jovens nascidos nos anos 80 até 2000 e a geração Z se refere aqueles nascidos depois de 2000. Isso nos mostra que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) fazem parte da vida desses jovens. Diante desse cenário, a escola necessita de mudanças, uma vez que sua arquitetura não alcança essa geração que faz parte da sociedade em rede. A escola precisa inovar, implementar o uso de novas tecnologias para motivar seus alunos.

Vários pesquisadores defendem a integração de tecnologias em sala de aula como uma forma de atender às mudanças do mundo contemporâneo (MAURER, 2016; VERSCHOOR; MENEZES, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015; AZZARI; LOPES, 2013; AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; MORAN, 2007). Tal integração pode ser realizada a partir do ensino híbrido. Thorne (2003) apresenta algumas considerações sobre esse tipo de ensino. De fato, o autor classifica-o como aprendizagem híbrida (*blended learning*), ou seja, é uma mistura de aprendizagem *online* com os métodos tradicionais de aprendizagem. Para isso faz-se necessário o uso de recursos multimidiáticos.

Para Thorne (2003), algumas das potencialidades do ensino híbrido envolvem a oportunidade real de criar experiências de aprendizagem em ambientes especiais que atendam às necessidades individuais e preferências de aprendizagem dos alunos. O autor ressalta que muitas pessoas preferem aprender fazendo. Muitos aprendizes preferem descobrir com outros em vez de receber todas as informações de um especialista. No entanto, eles gostam de receber *feedback* sobre suas atividades a fim de verificarem se o que eles estão fazendo está certo. Além disso, o ensino híbrido rompe fronteiras e aproxima grupos. Os alunos são livres para tomar determinadas decisões e, conseqüentemente, desenvolvem a autonomia. Outra vantagem é a possibilidade de solicitar assistência individual quando necessário. A relação entre professor e alunos deixa de ser hierárquica. Sobre essa questão, Maurer (2016) afirma que os projetos

colaborativos *online* proporcionam momentos em que alunos e professores trocam papéis o tempo todo. Isso favorece o trabalho coletivo, uma vez que todos passam a perceber a relevância do conhecimento e participação de cada um na realização de uma tarefa.

Bambem e Costa (2013) observam que Le Coadic (2004) trata da questão do trabalho coletivo como uma tendência natural dos novos paradigmas da era da tecnologia da informação, uma vez que as informações são construídas de forma colaborativa. Bambem e Costa (2013, p.141) ressaltam que “o trabalho colaborativo permitiu o desenvolvimento de redes, o intercâmbio de informações e novas formas de acesso, construção do conhecimento com o auxílio do computador”. Vivemos numa era em que estar conectado possibilita construir novas aprendizagens.

Colaboração e conectivismo

Quando os membros de um grupo trabalham de forma colaborativa, suas decisões são tomadas e negociadas em conjunto, não há um líder específico, todos são corresponsáveis pela realização da tarefa conforme cita Costa (2005 *apud* DAMIANI, 2008).

Damiani (2008) apresenta alguns resultados positivos de pesquisas que mostram os efeitos de trabalhos colaborativos entre estudantes. A autora cita benefícios como aumento de motivação, entusiasmo, compreensão de determinados conceitos, aprendizagens significativas, valores como o compartilhamento e a solidariedade são resgatados etc. Isso ocorre porque há diálogo e a sala de aula deixa de ser hierárquica. Dessa forma, percebe-se que a colaboração favorece o relacionamento – característica marcante dos sujeitos da sociedade em rede.

Como já foi mencionado anteriormente, relacionar-se, expressar opiniões, fazer escolhas etc. são atitudes frequentes dos nativos digitais. Seus interesses são diferentes e, por isso, a sala de aula tradicional é tediosa. Souza (2013, p.153) enfatiza que “a sala de aula precisa aceitar o desafio de aceitar novos espaços”. Gee (2004) destaca que a escola está muito atrasada na construção desses espaços. O mesmo autor afirma que a escola é desafiada por novas formas de pensar e aprender. Várias aprendizagens significativas ocorrem fora da escola neste mundo globalizado segundo Gee (2004). Para Siemens (2004) a aprendizagem também ocorre de maneira informal através das conexões que realizamos nas redes pessoais, nas comunidades de prática etc.

Siemens (2004) e Souza (2013) afirmam que o conhecimento não é mais estático, sua evolução é constante, ou seja, o desenvolvimento das informações é dinâmico. O que é verdade hoje pode mudar daqui a alguns meses, anos. Dessa forma, “quando o conhecimento é necessário, mas não conhecido, a habilidade de se “plugar” a fontes para encontrar o que é requerido torna-se uma habilidade vital” (SIEMENS, 2004, p.8). Portanto, o autor destaca que a aprendizagem ocorre através das conexões que são realizadas continuamente. Esse tipo de aprendizagem está fora do indivíduo. Diz respeito ao conhecimento acionável. As informações estão disponíveis na sociedade em rede através de seus nós. Assim, Siemens (2004) apresenta o conectivismo como uma teoria de aprendizagem da era digital.

O Ponto de partida do conectivismo é o indivíduo. O conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a rede e então continua a promover a aprendizagem para o indivíduo. Este ciclo de desenvolvimento do conhecimento (da pessoa para rede para a organização) permite que os aprendizes mantenham atualizados em seus campos, através das conexões que formaram (SIEMENS, 2004, p.7)

Na era digital, há um intercâmbio de informações. O conhecimento é compartilhado através de redes, ou seja, os conhecimentos ou saberes dos indivíduos alimentam as redes e as próprias redes fornecem conhecimentos de volta para os indivíduos conforme mencionado por Siemens (2004). Souza (2013, p.153) ao tratar dessa questão afirma que “conhecer não é mais armazenar verdades eternas, mas construir saberes provisórios, por meio de processos dinâmicos dos sujeitos em interação com seus ambientes em constante transformação”. Essa afirmação corrobora os apontamentos feitos por Siemens (2004) e mostra a necessidade de a escola aceitar o fato da tecnologia ter mudado a forma como os sujeitos aprendem.

3. Aspectos metodológicos

Este trabalho foi direcionado pelo método de pesquisa conhecido como pesquisa-ação. Cohen e Manion (1985) citados por Nunan (1992) argumentam que a pesquisa-ação é principalmente situacional e preocupa-se com a identificação e solução de problemas em um contexto específico. Kemmis e MacTaggart (1988 *apud* Nunan,1992) afirmam que o estímulo maior da pesquisa-ação é mudar o sistema.

Dessa forma, o contexto específico de realização desta pesquisa envolve uma turma de terceiro ano, do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, numa escola pública, no interior do estado de Minas Gerais. O principal problema envolve a lacuna existente no

contexto escolar atual em relação ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Portanto, algumas ações foram realizadas a partir de uma intervenção didática de modo que o ensino tradicional é transformado em ensino híbrido. Tal intervenção foi realizada nas aulas de inglês, com participação de 32 alunos. O livro didático adotado pela instituição é o volume 3, da coleção *High up* (2013) das autoras Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, da editora Macmillan. No período da intervenção didática, a unidade 3: *Pick it and throw it away* e a unidade 4: *Brazilian green ideas* estavam sendo estudadas. Essas unidades tratam de questões sobre o lixo e seus efeitos nocivos no meio ambiente, e ideias de reciclagem. As aulas de inglês ocorrem uma vez por semana com duração de 50 minutos.

A fim de envolver os alunos em tarefas colaborativas através do uso de tecnologias digitais, uma tarefa de produção textual foi sugerida. No entanto, para a realização dessa tarefa vários passos precisavam ser seguidos. É importante ressaltar que o fato de carga horária ser insuficiente, a maioria das ações foi realizada *online*, fora do horário regular de aula.

Primeiramente, os alunos dividiram-se em grupo. Em seguida, cada grupo escolheu um determinado tipo de lixo, como garrafas de plástico (*plastic bottles*), caixas de leite (*milk cartons*), vidro (*glass*), lixo eletrônico (*e-waste*) etc. Em seguida, uma pesquisa em inglês foi feita sobre o lixo escolhido. Depois de uma discussão com a turma, os seguintes itens foram listados como mais importantes para a realização da pesquisa: tempo de decomposição, efeitos ambientais, maneiras de reciclagem etc. Essas ações iniciais foram realizadas em sala de aula. A instituição disponibiliza acesso à *internet* via *Wi-Fi*. Portanto, cada aluno utilizou seu aparelho celular para pesquisar. Algumas páginas com informações em inglês foram sugeridas. Mas os alunos eram livres para escolher a rede de informação desejada.

Tarefa de produção textual

Os dados mais importantes selecionados durante a pesquisa foram copiados em um documento no *Google Docs*¹. Para isso, um dos componentes do grupo criou um documento e compartilhou com os outros colegas para que todos pudessem contribuir com as informações. Em seguida, os alunos criaram um mapa conceitual sobre os dados selecionados utilizando o

¹ O *Google Docs* é um pacote de aplicativos do *google* que possibilita seus usuários criar, editar documentos *online* e trabalhar de forma colaborativa com outros usuários. Essas informações encontram-se no sítio https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs. Neste trabalho, utilizamos apenas o processador de texto.

aplicativo *popplet*². Esse aplicativo permite que o grupo trabalhe colaborativamente. Inclusive os alunos podem utilizar o *chat* do próprio aplicativo para comunicar uns com os outros. No entanto, a mesma coisa que havia sido feita no *Google Docs* deveria ser feita no *popplet*. Sempre é necessário que um aluno faça o *login* primeiro e convide os outros que participarão da interação. É interessante ressaltar que o aplicativo mostra o nome de cada participante na criação do mapa do conceitual. Cada caixinha criada tem o nome de seu autor. Por isso, é possível ver os nomes de todos os alunos que participaram.

Tratando-se do contexto de produção, os alunos criaram um mapa conceitual sobre o lixo escolhido. O público-alvo foi os colegas de sala de aula. O objetivo principal foi refletir sobre a ação de jogar lixo em locais públicos (*littering*) e seus efeitos ambientais. A publicação foi feita na comunidade da turma no *Google+*³. Criamos a comunidade para que vídeos, comentários, imagens etc. relacionados aos temas das unidades pudessem ser postados e visualizados por toda a turma.

A criação da comunidade no *Google+* foi um dos principais recursos que favoreceu o ensino híbrido. As atividades do livro didático eram complementadas com tarefas que eram realizadas virtualmente na comunidade.

No final da produção textual, os alunos fizeram uma avaliação das tecnologias digitais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Mas a ênfase maior foi em relação aos pontos positivos e negativos do aplicativo *popplet*.

4. Análise e discussão dos dados

Na era digital, através das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), os sujeitos trabalham de forma colaborativa, são criativos e possuem uma competência multimodal conforme cita Santaella (2007 *apud* AZZARI; CUSTÓDIO, 2013). Essas características podem ser observadas através das produções textuais realizadas pelos alunos através do aplicativo *popplet*. Para exemplificar, analisamos a produção textual de um dos grupos de trabalho:

² Esse aplicativo está disponível no sítio <http://popplet.com/>. É utilizado para organizar ideias, fazer sínteses etc. Pode ser utilizado por estudantes ou profissionais. Pode ser utilizado por notebooks ou computadores de mesa, mas os somente os aparelhos móveis da *Apple* podem acessá-lo.

³ O *Google+* é uma rede social em que seus usuários podem compartilhar imagens, vídeos etc.

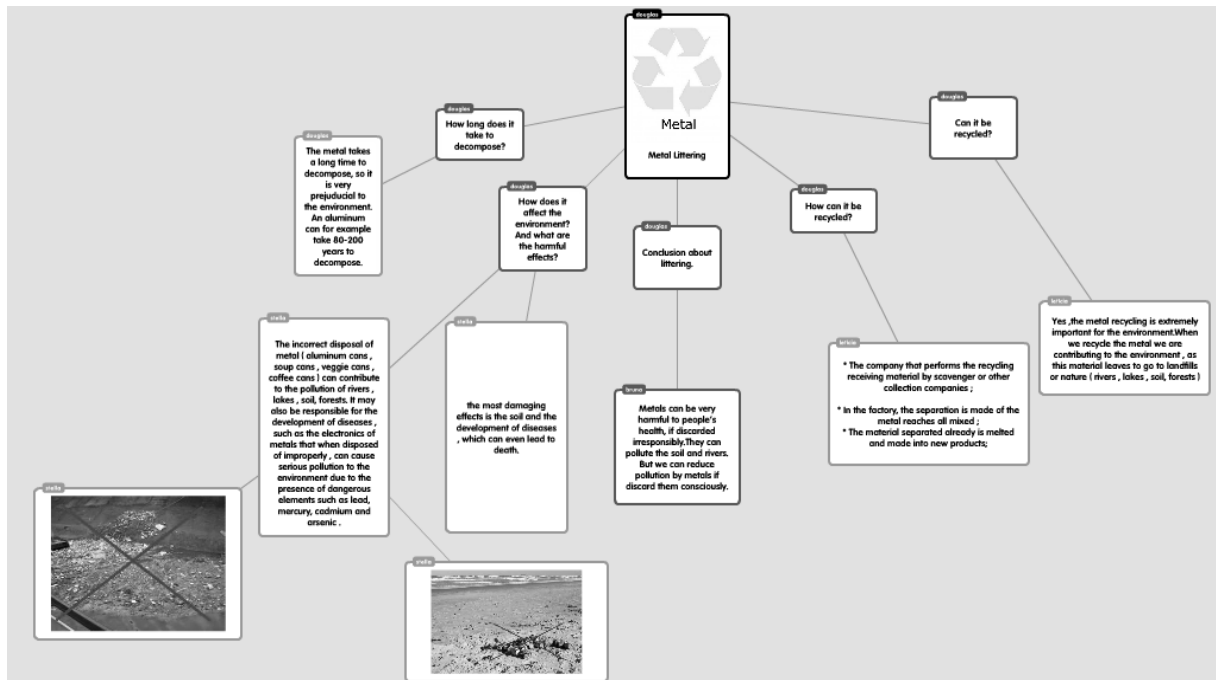


Figura1: mapa conceitual criado por um dos grupos de trabalho

A figura1 demonstra que os autores seguiram as principais características do gênero mapa conceitual. O mapa conceitual foi criado em 1972 por Novak citado por Novak e Cañas (2008). Os autores afirmam que os mapas conceituais (*concept maps*) são ferramentas gráficas utilizadas para organizar e representar o conhecimento. Os conhecimentos são inseridos em círculos ou caixas conectados por linhas com o objetivo de ligar os conceitos. Geralmente, os mapas conceituais apresentam uma estrutura hierárquica sobre um determinado domínio de conhecimento. Sua construção pode ser direcionada por perguntas (*focus questions*). Sendo assim, o aplicativo *popplet* foi escolhido para a realização dessa produção textual, exatamente pelo fato de proporcionar o uso de recursos como caixas e linhas. Cabe ao(s) autor(es) escolher(em) o tamanho, cor, imagem ou texto que será inserido nessas caixas.

Observa-se que o mapa conceitual na figura 1 foi criado a partir de uma imagem central identificando o tipo de lixo escolhido pelo grupo (*metal*). Em seguida, os autores criaram perguntas relacionadas aos itens pesquisados para direcionar a construção do mapa conceitual. Cada caixa responde a uma pergunta e todas as informações estão conectadas por linhas para mostrar o relacionamento dos conceitos. Outra característica importante é a inserção de imagens que complementam o texto verbal.

O conteúdo do mapa conceitual não é de autoria dos alunos com exceção de uma conclusão criada após a reflexão sobre o ato de jogar lixo em locais públicos (*littering*). No entanto, percebe-se que o conhecimento sobre o lixo escolhido foi acessado pelos alunos na rede através de seus nós. “Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem eles mesmos ser hipertexto” (LÉVY, 1993 *apud* SOUZA, 2013, p.148). Portanto, esse conhecimento acionado pelos alunos sofreu uma remixagem. Rojo e Barbosa (2015) destacam a remixagem como uma característica marcante da sociedade em rede, uma vez que várias produções são criadas a partir de outras já existentes como por exemplo o gênero meme. Em nosso trabalho, as informações encontradas na rede foram remixadas a partir da criação de um mapa conceitual.

Há várias outras produções e cada uma demonstra formas diferentes de criação do mapa conceitual. Todas as criações exibem criatividade e recursos multimodais.

Com o intuito de elucidar as representações dos alunos sobre o uso do aplicativo *popplet*, os alunos avaliaram seu uso, destacando pontos positivos e negativos. Dentre os pontos positivos, os alunos destacaram: utilização de tecnologia, acesso fácil e rápido, oportunidade de trabalhar em grupo, interação e participação de todos de forma virtual, oportunidade de memorizar e recordar os assuntos estudados, prático, dinâmico, divertido, descontraído, bonito esteticamente, possibilidade de organizar o assunto de várias formas e incluir imagens, pode ser utilizado em qualquer disciplina. Os pontos negativos mencionados foram: uso exclusivo para celulares da *Apple*, é necessário ter um computador de mesa ou *notebook*, todas as instruções no aplicativo estão em inglês, poucos recursos disponíveis, não é possível mudar o tipo de fonte da letra.

A partir dessa avaliação, observa-se que vários itens destacados pelos alunos vão de encontro aos sujeitos da sociedade em rede. Eles gostam de diversão, velocidade, dinamicidade, relacionamentos, trabalhar em grupo e de forma colaborativa etc. Portanto, as TDICS podem tornar o ensino-aprendizagem mais significativo, uma vez que eles estarão utilizando recursos que fazem parte de sua geração e, conseqüentemente ficarão mais motivados e participativos.

5. Considerações finais

Neste trabalho, o ensino híbrido através da inserção de tecnologias digitais possibilitou aos discentes realizar tarefas colaborativas *online* de forma dinâmica, criativa e prática. Os

discentes tiveram a liberdade e a oportunidade de fazer conexões a fim de encontrar informações adequadas ao trabalho que estava sendo realizado. Eles perceberam a importância de filtrar dados mais relevantes e tiveram que gerenciar conflitos, aprender uns com os outros, tomar decisões e praticar o respeito mútuo.

A tarefa de escrita realizada através do aplicativo *popplet* propiciou um ambiente interativo em que todos os envolvidos na tarefa puderam compartilhar seus conhecimentos e desenvolver sua criatividade. Além disso, houve aprendizagem sobre o gênero mapa conceitual. Os discentes compreenderam a função social desse gênero, principalmente, o fato dele poder ser utilizado como recurso para sintetizar conteúdo e, conseqüentemente, memorizar e recordar os assuntos estudados em qualquer disciplina.

No contexto de ensino-aprendizagem de inglês, o uso de TDICS motiva e permite aos discentes ter contato com a língua de forma autêntica e produzir textos orais ou escritos de forma criativa até mesmo através da remixagem de textos já existentes disponíveis na rede. Essas tecnologias digitais promovem uma participação ativa dos alunos e possibilitam aprendizagens significativas para seu futuro profissional. Várias competências são desenvolvidas. Eles aprendem a trabalhar em grupo, ouvir seus pares, fazer considerações, gerenciar o tempo disponível, selecionar informações de acordo com a área de trabalho etc. Portanto, o ensino híbrido proporciona novos espaços de aprendizagem em que os alunos tornam-se protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

6. Referências bibliográficas

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, google Docs...a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p.73-92.

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p.193-208.

BEMBEM, A.H.C.; COSTA, P.L.A. da. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. *Perspectivas em ciência da informação*. v.18, n.4, out./dez. 2013, p.139-151.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*. Curitiba. 2008. n.31, p.213-230.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. *High Up: ensino médio – Volume 3*. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

GEE, J. P. *Situated Language Learning: A critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge, 2004.

MAURER, A. How do I leverage technology to enhance student learning? *In: COORÊA, F.T.G. (Org.). Mieexpert: Changing the reality of the world teaching with technology*. São Paulo: InMod, 2016. p.5-9.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. 2008. Disponível em < <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>>. Acesso em 17 de setembro. 2016.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, R. (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORAN, J. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SIEMENS, G. *Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital*. 2004. Disponível em: <[http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf)>. Acesso em 17 de setembro. 2016.

SOUZA, S. A. F de. Para quem é o discurso pedagógico? *In: PRETI, V.; DIAS, C. (Orgs.). Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 141-157.

THORNE, K. *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. Londres: Kogan Page Limited. 2003.

VERSCHOOR, J.; MENEZES, A. M. Using technology to foster creativity. *In: COORÊA, F.T.G. (Org.). Mieexpert: Changing the reality of the world teaching with technology*. São Paulo: InMod, 2016. p.74-77.