

## FERRAMENTAS DIGITAIS: UM SIMULACRO DE ATIVIDADE PRESENCIAL NA INTERAÇÃO PROFESSOR- ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Juçara Zanoni do Nascimento (UNIR/UEM)*  
*Edna Pagliari Brun (UFMS)*

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar as maneiras como uma professora formadora utilizou ferramentas digitais da suíte de aplicativos *Google for Education* (*Google Meet* e *Google Classroom*) em uma ação de extensão (minicurso) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/DAELL), intitulada *O gênero discursivo resumo na universidade*. A ação realizada em contexto de ensino remoto de emergência, em contexto pandêmico, visou a atender acadêmicos do primeiro ano de cursos de graduação e pessoas concluintes do Ensino Médio, que ainda não haviam ingressado na universidade, mas se interessavam em aprimorar e consolidar conhecimentos acerca do gênero resumo informativo, objeto do minicurso. No trabalho em pauta, foram analisados dois módulos da sequência didática desenvolvida pela professora, referentes a duas produções textuais realizadas por um dos participantes da ação de extensão. No decorrer do minicurso, foram trabalhadas as noções de linguagem, língua, gênero discursivo, compreensão e produção textual. A partir das reflexões bakhtinianas sobre dialogismo e linguagem, a fundamentação teórico-metodológica apoiou-se nos estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), e sobre sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os primeiros resultados apontaram que, mesmo não alternando atividades em espaços físicos presenciais e virtuais a distância, ferramentas do *Google for Education* podem favorecer a instauração de contextos de inovação sustentada, como os apresentados em modalidades de ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), revelando, entre outros, um possível simulacro de interação presencial entre professora e cursistas.

**Palavras-chave:** Professora Formadora; Ferramentas digitais; Ação de Extensão.

## **DIGITAL TOOLS: A SIMULATION OF FACE-TO-FACE ACTIVITY IN TEACHER-STUDENT INTERACTION IN PANDEMIC PERIODS**

### **Abstract**

This article aims to describe and analyze the ways in which a teacher trainer used digital tools from the Google for Education suite of applications (Google Meet and Google Classroom) in an extension action (minicourse) from the Universidade Federal de Rondônia (UNIR / DAELL), entitled Summary discursive genre in university. The action carried out in the context of emergency remote education, in a pandemic context, aimed at serving first-year undergraduate students and high school graduates, who had not yet entered the university, but were interested in improving and consolidating knowledge about the summary genre, object of the mini-course. In the work at hand, two modules of the didactic sequence developed by the teacher were analyzed, referring to two textual productions made by one of the participants in the extension action. During the course, the notions of language, discursive genre, comprehension and textual production were worked on. Based on Bakhtinian reflections on dialogism and language, the theoretical-methodological foundation was supported by studies on discursive genres (BAKHTIN, 2003), and on didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The first results pointed out that, even without alternating activities in physical spaces in person and virtual distance, Google for Education tools can favor the establishment of contexts of sustained innovation, such as those presented in hybrid teaching modalities (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), revealing, among others, a possible simulacrum of face-to-face interaction between teacher and course participants.

**Keywords:** Teacher Trainer; Digital tools; Extension action.

## **Introdução**

Considerando a perspectiva filosófico-econômico-cultural, em contexto educacional, pesquisadores, como Bacich e Moran (2018) e Rojo (2001) veem apontando a necessidade de inserir as tecnologias digitais nas práticas de ensino. Com o surgimento da Pandemia de Covid-19 e, em consequência, a autorização do Ministério da Educação para implementação do ensino remoto de emergência (Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020), as discussões sobre essa questão recrudesceram.

Muitos daqueles que tinham certa resistência em utilizar uma metodologia de ensino que contemplasse as tecnologias digitais foram, praticamente, obrigados a aderi-las. Diante dessa situação, a necessidade de se (re)pensar em práticas de ensino que utilizam essas tecnologias, de modo a promoverem a de construção de conhecimento (BRUN; NASCIMENTO, 2021), tem sido algo ainda mais relevante no contexto escolar e acadêmico.

A ação de extensão tomada como objeto de pesquisa foi ofertada pelo Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Vilhena, foi realizada no período de 03 a 14 de agosto de 2020 e visou a atender pessoas concluintes do Ensino Médio (não ingressante na universidade) e acadêmicos matriculados no primeiro ano de cursos de graduação que gostariam de aprimorar e consolidar conhecimentos sobre o gênero resumo informativo, comum no espaço acadêmico.

A partir de reflexões bakhtinianas sobre dialogismo e linguagem, a fundamentação teórico-metodológica do minicurso apoiou-se nos estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), inovação sustentada e ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Neste artigo, serão divulgados resultados referentes à análise de dois módulos da sequência didática desenvolvida pela docente.

Para tanto, apresenta-se primeiramente os encaminhamentos teórico-metodológicos que proporcionaram a análise dos objetos focalizados; em seguida, debate-se esses dados, priorizando duas produções textuais realizadas por um dos participantes do minicurso, tendo em vista a interação viabilizada por recursos tecnológicos da suíte de aplicativos do *Google for Education*.

## **Encaminhamentos teórico-metodológicos**

Para atuar nos diversos campos da sociedade (jurídico, escolar, universitário, jornalístico, entre outros) os sujeitos fazem uso de práticas de linguagens materializadas em gêneros do discursivo. Bakhtin (2003, p. 262) afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, compreendidos como gêneros. É por meio deles que os sujeitos, atuantes em um grupo social organizado, manifestam interesses, vontades e marcam seus posicionamentos.

Os gêneros são constituídos por três elementos: construção composicional, conteúdo (temático) e estilo (BAKHTIN, 2003).

A construção composicional está relacionada à “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282), ou seja, todo gênero discursivo possui uma forma de organização das informações, dos elementos verbais e/ou não-verbais. São essas características que viabilizam o reconhecimento de uma receita culinária, um poema, um artigo científico etc.

O conteúdo temático está relacionado às relações dialógicas, pois é por meio delas que o enunciado estabelece relações com outros discursos. Para Bakhtin (2003, p. 297) os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Já o estilo é relacionado aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais selecionados por aquele que produz o texto. Embora o produtor do texto escolha esses recursos, ele também deverá respeitar as características do próprio gênero discursivo. Nesse sentido, o estilo tem duas vertentes: o estilo do autor e o estilo do próprio gênero.

Dialogando com princípios bakhtinianos sobre gêneros, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), defende que textos são formas de realizações empíricas, articuladas a diferentes situações de comunicação (BROCKART, 2003). Assim, eles são vistos como possibilitadores da interação nas mais diversas situações e campos sociais.

Por esse viés, Schneuwly (2004, p. 23) e outros pesquisadores do ISD tratam o gênero como é um “megainstrumento”, fundamental para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, por isso, objeto de central no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Nessa perspectiva, na intenção de colaborar com o professor no processo de ensino e aprendizagem, a Didática das Línguas propõe uma “engenharia didática” (DOLZ, 2016), que procura apresentar e desconstruir didaticamente um gênero de texto com o objetivo de possibilitar ao estudante o desenvolvimento de capacidades que o auxiliariam na compreensão

de tal gênero, de forma que possa reconstruí-lo e transformá-lo em situações reais de comunicação, sempre que necessitar.

Assim, compreende-se o modelo didático – uma das ferramentas da engenharia didática – como o alicerce do processo de transposição didática dos gêneros para o contexto escolar/universitário. A partir dele, a ferramenta que possibilita essa transformação é a sequência didática (SD).

A SD defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a organização de um conjunto de atividades em torno de um determinado gênero ainda não dominado pelo estudante. Seu objetivo é o de possibilitar a oportunidade de acesso a práticas de linguagem ainda desconhecidas pelos aprendizes.

Esse constructo didático deve contemplar a criação de contextos de produção do gênero bem como a realização de atividades múltiplas e variadas que permitem ao estudante apropriar-se de noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY; 2004).

Os propositores dessa metodologia de ensino e aprendizagem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elucidam que a estrutura básica da SD é constituída pelas etapas: (1) situação inicial, (2) produção inicial, (3) módulos e (4) produção final.

(1) Situação inicial: proposta e estabelecimento da situação na qual se define o gênero e seu contexto de produção e recepção.

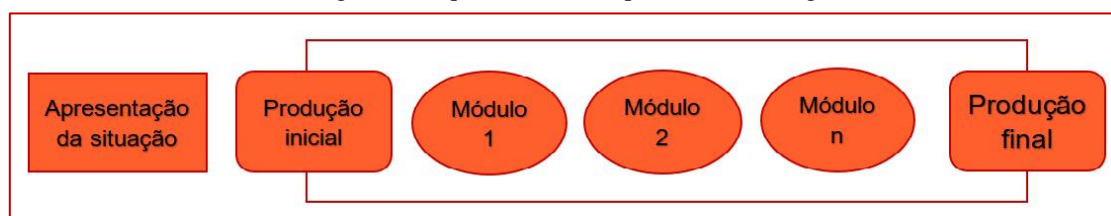
(2) Produção inicial: obtenção de um diagnóstico com o propósito de identificar as capacidades que os estudantes dominam e suas potencialidades para que o professor possa adaptar a SD às necessidades da turma.

(3) Módulos: oficinas planejadas a partir dos problemas evidenciados na produção inicial. Nessa etapa o professor deve intervir, fornecer instrumentos para que o aprendiz supere os obstáculos identificados e construa conhecimento.

(4) Produção final: avaliação da aprendizagem, permite ao estudante capitalizar os conhecimentos adquiridos durante o processo, e verificar seu comportamento como produtor de textos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Esse modelo de sequência didática, é representado por esses autores da seguinte forma:

Figura 1: Sequência didática para o ensino de gêneros



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Tendo em vista o contexto pandêmico de Covid-19 e o ensino remoto de emergência, para desenvolver a ação de extensão, além da metodologia de ensino e aprendizagem apoiada no conceito de gêneros e de prática de linguagens, foi ainda preciso pensar em recursos capazes de favorecer a participação dos cursistas de forma não presencial. Nessa direção, foram privilegiados aplicativos da Suíte de aplicativos *Google for Education*, com o *Google Meet* e *Google Classroom*<sup>1</sup>.

Segundo o *site* do Google For Education ([edu.google.com](http://edu.google.com)), o *Google Meet* é um “serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*”, uma ferramenta digital para interações síncronas. Já o *Google Classroom* é um “sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos”; uma ferramenta digital para interações assíncronas.

Algumas aulas do minicurso foram gravadas e serviram como dispositivo de análise. As tarefas feitas pelos estudantes e postadas e serviram de instrumento de análise.

No caso específico dos resultados divulgados neste artigo, eles foram obtidos por meio da análise de dados gerados em dois módulos da sequência didática: a produção inicial e a produção final de um dos participantes. O objetivo foi verificar se o participante demonstrou apreensão de características do gênero resumo informativo e qual foi a contribuição desses recursos digitais para o desenvolvimento da ação de extensão.

## **Alguns Resultados**

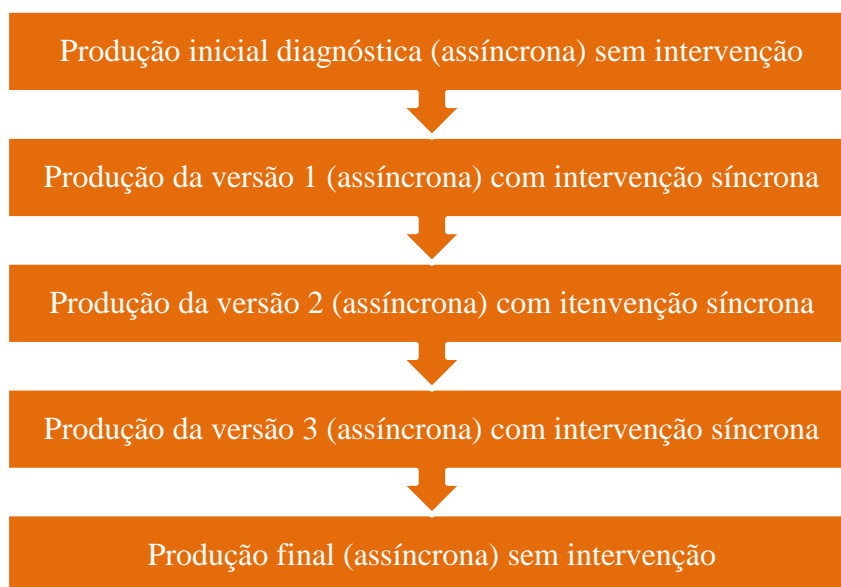
As etapas da sequência didática que guiaram as ações desenvolvidas pela professora e pelos cursistas foram realizadas em dez dias, totalizando carga horária de 30 horas, cumpridas em atividades síncrona e assíncronas, com ou sem intervenção direta da professora formadora, por meio dos recursos de tecnologia digital selecionados (*Google for Education*).

A Figura 2 ilustra as etapas da sequência didática implementada.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que, além desses, outros aplicativos foram utilizados no processo de ensino aprendizagem, como a rede social WhatsApp, por exemplo.

Figura 2 – Etapas da SD



Fonte: As autoras

Conforme se observa, durante a ação, os participantes produziram cinco versões do resumo informativo: uma produção inicial, na qual a docente não fez interferências, ou seja, o estudante produziu o texto de acordo com seu conhecimento de mundo sobre tal gênero, e outras quatro produções com intervenção da docente sobre pontos que ainda representavam obstáculos para a aprendizagem.

Com o intuito de demonstrar resultados ainda parciais do trabalho, foram selecionados dois módulos da SD que correspondem, respectivamente, à produção inicial e à final<sup>2</sup>.

O comando da atividade indicava que os alunos deveriam produzir um resumo informativo do artigo “*Homeschooling* em tempos de covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?”, de Marcus Periks Barbosa Krause.

No Quadro 1, apresenta-se a produção inicial de um dos participantes da ação de extensão.

Quadro 1: Produção inicial do participante

Com a proliferação do covid-19, a área da educação foi impactada de forma negativa já que uma das medidas paliativas para proteção contra o vírus é a suspensão das aulas presenciais, tanto na rede pública como na privada. Visando diminuir o impacto da perda de aula, as escolas aderiram a prática do *homeschooling* utilizando métodos online. Entretanto, muitas famílias possuem dificuldade em fazer uso das ferramentas tecnológicas para acessar os conteúdos, outras apresentam baixa escolaridade dos pais ou responsáveis e/ou falta de habilidades e conhecimentos didáticos dos mesmos, fazendo que o *homeschooling* passe a ser uma preocupação para elas.

<sup>2</sup> Os textos reproduzidos seguem as versões originais, da forma como foram entregues pelo estudante.

Como a prática de homeschooling ainda não é regulamentada no Brasil, ela deve ser vista como complemento didático e não obrigatório, levando em conta que a legislação brasileira pontua que o ensino fundamental deve ser presencial, e permite o ensino à distância como complemento da aprendizagem e em situações emergenciais (§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Outro ponto negativo com relação ao homeschooling é a exclusão digital, principalmente em relação aos alunos da rede pública de ensino pois embora se fale em tecnologia da informação no ambiente escolar, a realidade brasileira ainda é precária visto que muitas das escolas até possuem computadores, mas a maioria estão obsoletos, outros apresentam defeitos, e muitos tantos encontram-se amontoados em pequenas salas que servem de arquivos ou depósitos para objetos inservíveis. Segundo a UNICEF, o fracasso educacional se dá pela falta de acesso a insumos de qualidade, como tecnologia e internet. Diante disso, o homeschooling amplia as desigualdades por estar sendo inserido em um contexto onde a maioria dos estudantes vive a exclusão digital.

Para o sucesso da prática de homeschooling é preciso, primeiramente, vencer a exclusão digital em nosso país principalmente na realidade daqueles que já sofrem inúmeras exclusões em suas vidas tendo em vista que no Brasil, segundo o IBGE (2016) 51% dos brasileiros ainda não estão incluídos no mundo digital, ou seja, mais da metade da população. Atualmente o acesso à internet é um direito universal declarado pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 2011, onde a internet é direito fundamental do ser humano e, por isso, caberia ao Estado a garantia desses direitos e não privá-los dos mesmos.

A homeschooling, quando implementada de forma bem planejada e com as ferramentas necessárias, se torna uma medida excelente que pode trazer bons frutos e pode evitar o efeito reverso e causar prejuízos a milhares de pessoas, principalmente aquelas que vivem em condições de grande vulnerabilidade social.

Fonte: As autoras

Nota-se que a produção inicial do participante (Quadro 1), realizada sem a intervenção a professora, não contempla o disposto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 6028; NASCIMENTO; BRUN, 2021) sobre a construção de resumos.

Um olhar mais atento para a estrutura composicional do gênero (BAKHTIN, 2003) indica que o texto foi organizado em vários parágrafos, com uma linha vazia entre eles, como em tópicos separados.

Quanto ao estilo e à composição temática do gênero (BAKHTIN, 2003), nota-se que o participante também não observa as características do resumo informativo, pois o texto produzido aproxima-se mais de uma notícia, escrita pelo próprio participante, sem considerar o autor do texto resumido.



Tendo em vista o objetivo do trabalho – constatar se houve construção de conhecimento por meio da apreensão de características do gênero resumo, durante o minicurso –, apresenta-se, no Quadro 2, a seguir, a produção final do cursista, realizada após as demais etapas da sequência didática, relacionadas aos módulos centrais (Figura 1).

Quadro 2: Produção final do participante

**HOMESCHOOLING EM TEMPOS DE COVID-19: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?**

Resumido por *Participante do Minicurso*

**RESUMO:** O texto “*homeschooling* em tempos de covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?”, escrito por Marcus Periks Barbosa Krause, tem como objetivo discutir se a *homeschooling* está incluindo ou excluindo os estudantes. Inicialmente, Krause explica que, com o isolamento social em decorrência da COVID-19, o setor educacional é um dos que mais tem efeitos negativos e cita que, só na América Latina, mais de 154 milhões de estudantes estão sem aulas. O autor dá continuidade ao expor que as escolas, tanto na rede pública quanto na privada, passaram a adotar a prática de *homeschooling*, por meio de métodos *online*, porém, muitas famílias possuem dificuldade em fazer uso das ferramentas tecnológicas para acessar os conteúdos, outras apresentam baixa escolaridade dos pais ou responsáveis e/ou falta de habilidades e conhecimentos didáticos, fazendo que essa metodologia passe a ser uma preocupação para eles. Mais à frente, o autor esclarece que, no Brasil, essa prática não é legalizada, logo, não obrigatória e cita o § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 na qual preceitua que o ensino presencial considera o ensino a distância como complemento da aprendizagem. Krause aborda ainda a questão da exclusão digital vivida no Brasil, onde as escolas públicas não possuem insumos tecnológicos de qualidade para atender a demanda dos alunos e onde, desses mesmos alunos, 51% não estão inseridos no meio digital, ou seja, do modo como está sendo aplicado, o *homeschooling* amplia as desigualdades por estar sendo inserido em um contexto no qual a maioria dos estudantes vive a exclusão digital. O autor conclui que a educação doméstica é uma prática excelente que precisa ser bem planejada e aderir as medidas necessárias antes de ser implementada para que as pessoas excluídas do meio digital não sejam prejudicadas.

**Palavras-chave:** Exclusão digital, inclusão digital, educação, *homeschooling*.

Fonte: As autoras

Na produção final realizada pelo participante (Quadro 2), observa-se que o texto apresenta as principais características das balizas do gênero, conforme normas estabelecidas para a produção de resumo informativo, segundo a ABNT/NBR 6028.

A evolução mais evidente se revela na estrutura composicional (BAKHTIN, 2003), pois a versão final foi produzida em parágrafo único, apresenta um título, o nome do autor do resumo e palavras-chave.

No que se refere ao estilo e à composição temática do gênero (BAKHTIN, 2003), nota-se que o participante utiliza elementos linguísticos, de modo adequado, que se reportam ao texto resumido, explicando, por exemplo, o objetivo e a conclusão propostos pelo autor do artigo original.

Ao analisar as duas versões, além de se notar as diferenças entre elas e o progresso na aprendizagem do aluno, foi possível observar, entre outros fatores, a contribuição da Suíte de aplicativos *Google for Education* (*Google Meet* e *Google Classroom*) no desenvolvimento das etapas da sequência didática e no trabalho desenvolvido, considerando as formas sociais de trabalho utilizadas nas interações entre professora e estudantes.

O quadro, a seguir, foi construído de modo a sintetizar como os aplicativos *Google Meet* e *Google Classroom* foram utilizados no minicurso, sob esse aspecto.

Quadro 03 – Desenvolvimento do trabalho a partir dos aplicativos *Google Meet* e *Google Classroom*

<b><i>Google Meet</i></b>	<b><i>Google Classroom</i></b>
Interação síncrona	Interação assíncrona
Forma social de trabalho coletivo	-
Forma social de trabalho em dupla com o par mais experiente (aluno-professor)	Forma social de trabalho individual
Simulacro de aula presencial	Atividade realizada fora do contexto de aula síncrona virtual
Revisões/orientações a partir da correção das versões do resumo informativo	Retextualização das versões do resumo informativo

Fonte: as autoras

A ferramenta *Google Meet* favoreceu o agir da professora, por meio de orientações síncronas e esclarecimentos de dúvidas sobre o gênero resumo informativo. Os encontros foram realizados sob diferentes formas sociais de trabalho<sup>3</sup>, que viabilizaram a ação docente.

Desse modo, além das interações com todo o grupo, foram realizados encontros em duplas (docente e cursista), em horários pré-determinados, nos quais a professora concentrava-se nas dúvidas individuais dos participantes, relacionadas a dificuldades ou necessidades específicas de cada estudante. Tanto as orientações mais gerais, com todo o grupo, quanto as mais específicas, particularmente com os alunos, assemelhavam-se às

<sup>3</sup> Em seus estudos, Barros (2012) considera essas formas como outros gêneros da atividade docente, derivadas do gênero aula ou abarcadas por ele. Na pesquisa ora retratada, seguindo a perspectiva de Cordeiro (2015), optou-se por considerá-las formas sociais de trabalho que viabilizam a ação do professor em sala de aula (presencial e virtual também) e formatam ou configuram o gênero aula, dependendo das situações de ensino que o professor planifica ou que se manifestam, inesperadamente, no exercício docente.

orientações dadas por professores na modalidade de ensino presencial. Assim, seria possível concluir que por meio desse aplicativo instaura-se um simulacro de aula presencial.

Pelo *Google Classroom*, as atividades foram realizadas exclusivamente de forma assíncrona, pois o aplicativo foi utilizado de modo a viabilizar aos estudantes a realização ou postagem das tarefas, isto é, das versões produzidas do resumo. Nessa etapa, foi implementada a forma social de trabalho individual, pois o participante produzia as novas versões do gênero, sozinho, tendo como subsídio as orientações, correções e revisões do texto feitas pela professora. Essa atividade era realizada fora do contexto de sala de aula virtual (com atividades síncronas), provavelmente na residência do estudante.

### **Ainda breves considerações sobre os resultados**

Considerando-se as discussões apresentadas, entende-se que o procedimento didático sequência didática se adequa às ferramentas de tecnologia digitais (*Google Meet* e *Google Classroom*), pois mostrou-se apropriado para o trabalho de ensino de produção textual também em contexto de ensino remoto emergencial, tendo em vista que o participante da ação de extensão, observado, apresentou indícios de desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, verificados em suas produções textuais.

O aplicativo *Google Meet* mostrou-se capaz de romper a distância entre professor e estudantes, criando um *simulacro* de atividade presencial ao aproximar os participantes da interação em tempo real, o que colabora para que as atividades de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidas. Cabe salientar que parte do sucesso da aprendizagem deve-se a essa ferramenta, pois ela foi o instrumento que proporcionou a mediação do conhecimento entre a docente e os participantes, embora existam muitos outros elementos que interfiram no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, as ações do professor e do estudante.

Resultados parciais apontam que mesmo não alternando atividades em espaços físicos e a distância, a atividade docente realizada pode se caracterizar como um tipo de inovação sustentada, como os que se apresentam nas modalidades de ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), revelando, entre outros, um possível simulacro de interação presencial entre professora e cursistas, identificada em contextos híbridos. Entretanto, tal afirmação ainda demanda, entre outros, mais estudos e reflexões teóricas para compreendê-la, de modo a confirmar ou refutar tal hipótese.

## Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6028**: informação e documentação: Resumo: Apresentação. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [https://interartesufgd.files.wordpress.com/2017/03/abnt-norma\\_6028\\_resumo.pdf](https://interartesufgd.files.wordpress.com/2017/03/abnt-norma_6028_resumo.pdf). Acesso em: 10. jun. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, E. M. D. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. In: **D.E.L.T.A.**, São Paulo, 33.3, 2017, p. 945-981. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00945.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00945.pdf). Acesso em: jan./2018.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: set./2017.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, v. 9, n. 18, jan.-jun./2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4202/2212>. Acesso em: ago./2015.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. E COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. (CÍRCULO DE BAKHTIN). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: 34, 2017.