



O uso da plataforma Pixton para a produção escrita colaborativa em língua inglesa

The use of the Pixton platform for collaborative written production in English

Rejane Maria GONÇALVES MAIA*^{ID}

Francisco José Quesma de FIGUEIREDO**^{ID}

RESUMO: Na busca por alternativas para suavizar os efeitos negativos da pandemia e garantir interação entre discentes, encontramos a plataforma Pixton, que possui diversos recursos para produção de histórias em quadrinhos. Assim, em 2021, alunos de uma instituição pública se dedicaram a escrever colaborativamente histórias em quadrinhos em língua inglesa nessa plataforma. Este estudo de caso qualitativo objetivou investigar as percepções dos aprendizes acerca dessa plataforma e suas possíveis potencialidades para aprendizagem de inglês. Os dados gerados por meio de observação, notas de campo, questionários e tarefas realizadas apontam que essa ferramenta pode estimular a criatividade e a autonomia dos aprendizes e propiciar contextos de aprendizagem inclusivos e colaborativos

PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita. Aprendizagem colaborativa. Plataforma Pixton. Línguas.

ABSTRACT: In the search for alternatives that could soften the negative effects of the pandemic and ensure interaction between students, we found the Pixton platform which has several resources for the production of comics. Thus, in 2021, students from a public institution collaboratively dedicated themselves to writing comics in English on this platform. This qualitative case study aimed to investigate the perceptions of learners about this platform and its possible potentialities for learning English. The data generated through observation, field notes, questionnaires, and tasks indicate that this digital tool can stimulate learners' creativity and autonomy besides providing inclusive and collaborative learning contexts.

KEYWORDS: Written production. Collaborative learning. Pixton Platform. Languages.

Artigo recebido em: 08.06.2023

Artigo aprovado em: 18.09.2023

* Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Associada de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Goiás. rejane.goncalves@ifg.edu.br

** Doutor em Linguística Aplicada (UFMG). Professor Titular de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador do CNPq. franciscofigueiredo@ufg.br

1 Considerações iniciais

Os últimos anos foram notadamente marcados e transformados pela pandemia e seus efeitos. Na área da educação, vimos a grande maioria dos países fechando as portas de suas instituições e buscando formas alternativas para continuar o ano letivo (Bozkurt; Sharma, 2020; Souza; Oliveira; Martins, 2020). O ensino remoto emergencial (ERE) coloca-se como uma das possíveis alternativas e, com ele, muitos desafios marcam esse novo momento para o processo de ensino e aprendizagem (Farias, 2020). No que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, se as atividades em pares/grupos em contexto presencial já apresentavam certas dificuldades, no remoto o distanciamento fez com que as complexidades fossem ainda maiores.

Na busca por ferramentas digitais que pudessem diminuir os efeitos desse distanciamento e favorecer a realização de atividades colaborativas que, segundo Figueiredo (2018), são centradas no aluno e objetivam a co-construção da aprendizagem, encontramos Pixton¹, uma plataforma que disponibiliza vários recursos para a produção de histórias em quadrinhos (HQ). De acordo com Chimainski (2018), Contreras León e Chapetón Castro (2017) e Silva (2023), essa plataforma tem o potencial de favorecer a aprendizagem colaborativa ao permitir o trabalho em equipe para a produção textual de forma criativa e divertida.

Esta pesquisa objetivou investigar essa plataforma e verificar as percepções dos alunos sobre ela e suas possíveis potencialidades para a produção escrita colaborativa, em inglês, de HQ. Para isso, realizamos um estudo de caso, do tipo qualitativo, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio Técnico de uma instituição pública de ensino no interior de Goiás. Os dados foram gerados em quatro encontros síncronos realizados na plataforma *Google Meet* no ano de 2021 por meio da realização da atividade proposta (produção escrita colaborativa de história em quadrinhos em

¹ *Pixton* é uma plataforma *on-line* que disponibiliza vários recursos para a criação de histórias em quadrinhos em formato digital. Mais informações: <https://www.pixton.com/>

língua inglesa na plataforma Pixton), observação, notas de campo e aplicação de questionário *on-line*.

Para melhor compartilhar nosso estudo, o texto está organizado em seis seções, incluindo esta introdução. Assim, apresentamos os construtos teóricos que balizaram nosso trabalho. Logo após, descrevemos os aspectos metodológicos adotados e, em seguida, trazemos a descrição e a análise dos dados, as quais são seguidas das nossas considerações finais. Por último, nossas referências.

2 Pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico que embasou nosso estudo. Primeiramente, tratamos das premissas referentes ao ERE e as tecnologias digitais. Em seguida, focamos nosso olhar para Pixton, uma plataforma digital utilizada no ensino da habilidade escrita para a produção de HQ. Por último, discorreremos sobre a aprendizagem colaborativa, baseada essencialmente na teoria sociocultural, que pode ocorrer tanto em ambiente presencial quanto *on-line*.

2.1 O ensino remoto emergencial (ERE)

A Educação, nos últimos anos, foi fortemente marcada por sua primeira grande crise mundial, causada pela pandemia do coronavírus, chegando a afetar “mais de 1,5 bilhão de aprendizes de todas as idades ao redor do mundo”, conforme afirmam Bozkurt e Sharma (2020, p. i). A alternativa encontrada por muitas nações foi a de reconfigurar seu formato de ensino, migrando de aulas presenciais para *on-line* ou, até mesmo, mesclando ambos os tipos, metodologia conhecida como *blended learning* ou ensino híbrido. Segundo Moran (2015), o ensino *on-line* tem estado em ascensão nos últimos anos por causa das inovações das tecnologias digitais. Devido a isso, alguns termos passaram a ser adotados para caracterizar esse novo formato de ensino: aprendizagem a distância, aprendizagem móvel, aprendizagem via programas de rádio ou TV, ensino e aprendizagem *on-line* e ERE (Bozkurt; Sharma, 2020).

Desses vários termos, dois nos chamam a atenção: aprendizagem a distância e ERE. O primeiro se refere a uma proposta de educação que é opcional e flexível, ou seja, a pessoa interessada opta por estudar nesse formato e escolhe o que aprender, quando, onde e como conduzirá esse processo. Além disso, a aprendizagem a distância “resulta de um planejamento e *design* instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático para formato e desenvolvimento” (Hodges *et al.*, 2020, p. 4), o que pressupõe um tempo considerável para planejamento, configuração, testagem, avaliação e ajustes na condução do curso caso se fizer necessário.

Já o segundo termo – ERE – se caracteriza por uma proposição obrigatória, por se tratar de uma “solução temporária para um problema imediato”, conforme nos esclarecem Bozkurt e Sharma (2020, p. ii). O ERE implica, portanto, uma mudança temporária para “um formato alternativo” (Hodges *et al.*, 2020, p. 7) por causa de circunstâncias referentes a um momento de crise. No ERE, fica a cargo dos gestores da Educação definir o formato e a metodologia que caracterizarão o processo de ensino e aprendizagem. Assim, em contextos de pandemia e/ou catástrofes, onde a conexão de internet for disponível para professores e alunos, esse novo formato pode representar uma alternativa viável.

Foi justamente o ERE que marcou o cenário educacional global em 2020 e em 2021. Dessa forma, o que e como ensinar durante esse período passou a ser a temática de destaque nas discussões entre profissionais da educação, inclusive professores de línguas (Bozkurt; Sharma, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Na instituição onde esta pesquisa foi realizada, podem ser citados como principais desafios durante esse período: redução do tempo de duração e do número de aulas; aumento da exposição dos professores e alunos à tela de computadores e aos *smartphones*; dificuldade de acesso aos dispositivos necessários; problemas de conexão; distanciamento social com influência na saúde emocional; entre outros.

Diante desse cenário, as consequências notáveis da pandemia na comunidade acadêmica fizeram com que professores se debruçassem ainda mais na busca por

ferramentas digitais e estratégias que pudessem auxiliá-los na diminuição dos efeitos negativos do contexto pandêmico (Farias, 2020).

No próximo item, discorreremos sobre tecnologias digitais, com foco em Pixton, uma plataforma digital que conta com vários recursos e inúmeras possibilidades para a produção de HQ e que foi por nós utilizada durante o ERE.

2.2 Tecnologias digitais e Pixton

Conforme asseveram Rech e Pescador (2022), as circunstâncias geradas pela pandemia nos levaram a conhecer, a explorar e a usar ferramentas tecnológicas de forma que os efeitos da distância física pudessem ser minimizados e não fossem impedimento para que muitos aprendizes e professores pudessem estar juntos nesse processo, buscando inovar as práticas pedagógicas e maximizar as oportunidades de aprendizagem.

Sobre o uso dessas ferramentas digitais em nossa prática didático-pedagógica, Santos (2014, p. 3) afirma que

o professor pode oportunizar várias possibilidades de interação e o desenvolvimento de múltiplas competências, pois ele estabelece um *link* com a escola e o mundo dos alunos, que já estão muitas vezes imersos nas práticas de linguagem instauradas nos meios digitais. Nesse contexto, a dicotomia dentro/fora da escola se dissolve, permitindo, assim, um transbordamento dos espaços.

No que tange às inovações tecnológicas, o momento atual é marcado pela chamada Revolução 4.0, que, segundo Farias (2020, p. 5), é “caracterizada pelo uso intenso de tecnologias digitais que possibilitam o acesso em tempo real às informações”. Esse uso intenso das tecnologias digitais tem sido responsável pelo surgimento de mais plataformas e *softwares*, os quais têm sido usados como ferramentas diversas voltadas para a aprendizagem. Como afirmamos anteriormente, no caso de atividades de produção escrita de HQ, podemos utilizar uma plataforma

interativa como Pixton. Santos (2014) e Lacerda (2014) ressaltam o potencial dessas ferramentas digitais interativas para favorecer o desenvolvimento do aprendiz ao lhe propiciar oportunidades de explorar recursos diversos (hipertextuais, imagéticos, verbais etc.). Tais recursos são capazes de motivar e enriquecer as práticas de linguagem, as quais, segundo o autor, são cada vez mais multiculturais e multissemióticas.

A plataforma digital canadense Pixton é ganhadora de vários prêmios, conforme divulgação em sua própria página². Esse *software*, do tipo proprietário³, oferece a possibilidade de produzir HQ de forma *on-line* e está disponível em diferentes línguas. O usuário pode fazer sua inscrição, escolher uma das quatro formas de perfil (Educadores, Estudantes, Pais, Empresas), selecionar o plano que melhor lhe atender (há a possibilidade de usar o plano gratuito com recursos limitados) e criar seu avatar⁴ utilizando as ferramentas disponíveis para selecionar características diversas, tais como: gênero; cor e formato dos olhos, nariz e boca; tamanho, forma e cor dos cabelos; tipos do vestuário; cor da pele etc. Essas características buscam aproximar, da realidade, os avatares dos usuários e das personagens das histórias o máximo possível. Um recurso disponibilizado no perfil Educador diz respeito à possibilidade de propor uma atividade de produção de HQ e compartilhar o *link* para que os aprendizes possam realizá-la. Assim, ao clicar no *link* informado, eles serão direcionados para uma classe virtual onde poderão realizar a atividade proposta.

Ao dar início à criação de uma HQ, o usuário poderá utilizar vários recursos disponíveis para enriquecer sua produção, tais como: paisagem de fundo (ambientes externos e/ou internos diversos), personagens (aleatórios ou os próprios avatares criados pelos alunos da turma), foco (aproximado ou distante dos personagens), texto escrito (balões de fala, sussurro, grito, entre outros), face (feliz, alegre, preocupado etc.)

² <https://www.pixton.com/>

³ Há o software livre, em que todo o seu conteúdo é gratuito, e o software proprietário, em que o acesso ao conteúdo em sua totalidade só é possível por meio do pagamento de uma assinatura.

⁴ Avatar é uma figura gráfica personalizada que representa uma pessoa no ciberespaço.

e ações (como, por exemplo, caminhar, sentar e correr). Ao finalizar, o usuário pode imprimir e/ou compartilhar suas produções escritas de HQ por meio de um *link* gerado. Vale ressaltar que todos esses recursos estão disponíveis na versão paga e parcialmente disponíveis na versão gratuita.

Conforme a orientação dada pelo proponente da atividade, a produção de HQ na plataforma digital Pixton pode ser realizada de forma individual ou em grupos. Todavia, como o trabalho nessa segunda forma é disponibilizado apenas na versão paga, uma alternativa para atividades colaborativas na versão gratuita é que um membro de cada equipe compartilhe sua tela com os demais e fique responsável pela criação da HQ, seguindo as escolhas negociadas por todo o grupo.

A seguir, tratamos da aprendizagem colaborativa, abordagem que pode ser adotada em atividades educacionais em equipes para a produção de HQ na plataforma Pixton.

2.3 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa refere-se a situações educacionais em que duas ou mais pessoas se dispõem a aprender algo juntas, uma auxiliando a outra na execução de uma tarefa (Figueiredo, 2018; Silva, 1999). De acordo com Smith e Macgregor (1992), Zygoris-Coe (2012) e Contreras León e Chapetón Castro (2017), ela é baseada em quatro premissas:

- 1) a aprendizagem é um processo ativo e de construção;
- 2) os aprendizes podem se beneficiar tanto do conhecimento adquirido quanto da diferença do ponto de vista uns dos outros;
- 3) a aprendizagem ocorre por meio do diálogo e do envolvimento ativo dos interagentes;

- 4) a reflexão crítica sobre a co-construção do conhecimento favorece o desenvolvimento da aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa se baseia, principalmente, na teoria sociocultural, construto teórico proposto por Vygotsky (1998) e presente na educação por destacar a interação e a mediação como pilares importantes no processo de aprendizagem (Figueiredo, 2018, 2019; Oliveira, 1995). Segundo Vygotsky (1998), um indivíduo, ao interagir com um par mais experiente, pode ser auxiliado por este a realizar tarefas que sozinho não conseguiria, ou seja, o par mais experiente desempenha a função mediadora entre o indivíduo e o conhecimento a ser alcançado durante a realização da tarefa.

Para melhor explicar o que acontece nas interações durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky (1998) propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Vale ressaltar que a ZDP se caracteriza por ser um processo dinâmico, pois, conforme nos esclarece Vygotsky (1998, p. 113), “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança [um aprendiz] pode fazer com assistência hoje, ela [ele] será capaz de fazer sozinha[o] amanhã”.

É durante as interações que um indivíduo, ao perceber a dificuldade de seu par, pode oferecer-lhe algum tipo de ajuda a fim de auxiliá-lo a realizar determinada tarefa. A ajuda oferecida durante as interações é denominada por Wood, Bruner e Ross (1976) de *scaffolding*. Também conhecido como estruturas de apoio ou andamento

(Figueiredo, 2019), o termo *scaffolding* se constitui como o “processo que capacita a criança ou principiante a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de sua capacidade real” (Wood; Bruner; Ross; 1976, p. 40). Durante as interações, o *scaffolding* pode ocorrer de várias formas: “por meio de perguntas, demonstrações, incentivos, instruções, explicações ou modelos” que orientem os aprendizes na realização de uma tarefa (Figueiredo, 2019, p. 57). Assim, por meio dos *scaffoldings*, os aprendizes vão se auxiliando e coconstruindo conhecimentos.

Durante as interações, os estudantes podem também compartilhar diferentes pontos de vista e conversar sobre temas críticos, como racismo, homofobia, violência, *bullying*, bem como sobre outros problemas que afetam a nossa sociedade, o que pode torná-los mais críticos e melhores cidadãos à medida que refletem sobre as iniquidades sociais, questionando-as, como é defendido por uma abordagem crítica de ensino de línguas (Almeida; Lago; Figueiredo, 2021; Batista, 2013; Contreras León; Chapetón Castro, 2017; Moita Lopes, 2013; Pennycook, 2016, 2022; Pessoa; Urzêda-Freitas, 2017; Riasati; Mollaei, 2012).

A abordagem crítica se caracteriza, segundo Pennycook (2022) e Riasati e Mollaei (2012), como aquela que favorece a reflexão sobre a cultura e as experiências dos aprendizes, dando-lhes voz e vez por meio do diálogo com seus pares. Para esses autores, tal abordagem propicia o movimento dos indivíduos em direção a uma sociedade democraticamente transformada.

A sala de aula, então, configura-se como um local em que o conhecimento é co-construído na interação entre professores e estudantes, e todos “devem tomar consciência da situação em que vivem para que a escola se torne um espaço de constante questionamento e, portanto, de transformação da realidade” (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2017, p. 60). Dessa forma, ao se propor como tema para as tarefas propostas o *bullying* e o racismo, objetivamos, neste estudo, não só fazer com que os/as estudantes da turma usassem a língua inglesa de forma criativa, mas também trazer à

tona discussões sobre esses assuntos, dando voz às participantes da pesquisa para que, por meio das histórias em quadrinhos, pudessem narrar experiências que tiveram a esse respeito, tecendo reflexões sobre elas. Conforme advoga Batista (2013, p. 307),

[n]as escolas, é importante ampliar essa discussão com alunos, alunas, professores e professoras. Se a luta contra o *bullying* atualmente pode significar uma luta social pelo reconhecimento e valorização das diferenças sem que isto implique em preconceitos e injustiças, discussões que abordem os preconceitos existentes em nossa sociedade devem ser objeto de reflexões na sala de aula. Essa é também uma formação política.

Tendo exposto o arcabouço teórico que nos apoiará na análise dos dados, apresentamos, na próxima seção, a metodologia adotada na realização deste estudo.

3 Metodologia

Esta pesquisa⁵ se configura como um estudo de caso qualitativo por se tratar de uma “investigação de uma instância singular no contexto em que ela ocorre” (Nunan, 1992, p. 79). Isto significa investigar, por exemplo, uma pessoa ou grupo de pessoas, uma sala de aula, uma escola. Para André (2000, p. 23-24), este tipo de estudo possui “um grande potencial para conhecer e melhor compreender os problemas da escola” e ainda destaca a possibilidade de um estudo de caso oferecer elementos que nos permitem melhor compreender “o papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (André, 2000, p. 23-24).

O estudo foi conduzido no terceiro bimestre do ano letivo de 2021 com uma turma de Ensino Médio Técnico em Química, em um dos quatorze *campi* do Instituto Federal de Goiás (IFG). Esta é uma escola pública conhecida por oferecer educação superior e também cursos técnicos (ensino médio integrado à formação técnica).

⁵ Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, protocolo número CAAE 70953817.7.0000.5083. Para participar da pesquisa, as estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No referido bimestre, propusemo-nos a discutir, com os aprendizes, problemas sociais e possíveis conselhos que poderiam ser dados aos estudantes de modo a desenvolver neles uma consciência crítica sobre esses problemas por meio da escrita de HQ (Batista, 2013; Contreras León; Chapetón Castro, 2017). Para isso, algumas ferramentas digitais foram por nós utilizadas, entre elas a plataforma Pixton.

Após introduzirmos vocabulário sobre problemas característicos de diversas áreas da nossa sociedade, tais como questões familiares, doenças, dificuldades financeiras, inimizades, preconceitos, *bullying* etc., prosseguimos com a apresentação da estrutura gramatical necessária para dar conselhos para cada situação apresentada (verbos modais). De todos os problemas discutidos, buscamos identificar quais caracterizavam o universo dos discentes. Dessa forma, percebemos que o preconceito e o *bullying* foram os temas que mais se destacaram, tendo motivado consideravelmente o envolvimento e a participação dos alunos na realização das tarefas propostas, à medida que podiam conversar sobre esses problemas sociais (Pennycook, 2016, 2022; Pessoa; Urzêda-Freitas, 2017). Posteriormente, propusemos aos aprendizes uma tarefa de produção escrita em língua inglesa na plataforma Pixton. Eles foram organizados em oito equipes de trabalho, com três ou quatro integrantes em cada um. Cada grupo deveria escolher um tipo de *bullying* sobre o qual produziria uma HQ com, no mínimo, 5 quadrinhos. Devido ao volume significativo de dados obtidos, optamos por fazer um recorte e, para isso, adotamos alguns critérios com o intuito de selecionar os participantes deste estudo. Assim, seria selecionado(a): a) quem tivesse produzido HQ sobre problemas raciais, já que a turma enfrentava conflitos sobre esse assunto com certa recorrência; b) quem tivesse participado das quatro aulas destinadas à realização da tarefa proposta; c) quem tivesse respondido ao questionário de forma completa; e d) quem tivesse participado da apresentação da HQ para a turma. Com base nesses critérios, chegamos ao número de duas estudantes, às quais nos referimos como Marinette e Yasmim, pseudônimos por elas escolhidos, cada qual representando seu respectivo grupo de trabalho.

A tarefa, proposta para ser realizada em quatro aulas (com duração de 1 hora cada uma), se caracterizou pela seguinte sequência didática:

1ª aula – proposição da atividade e orientações gerais, apresentação da Plataforma Pixton, suas ferramentas e criação de avatar;

2ª aula – composição dos grupos de trabalho, abertura de salas no *Google Meet* para cada grupo, escolha do recorte temático e início da produção escrita;

3ª aula – continuidade da produção escrita;

4ª aula – apresentação das HQ produzidas.

Os instrumentos adotados para a geração de dados (produção escrita de HQ em língua inglesa na plataforma Pixton, notas de observação em campo, gravação das apresentações e aplicação de questionário *on-line*) foram usados com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Em que medida, a produção escrita na plataforma Pixton possibilita a interação entre os aprendizes?; 2) Qual a percepção das participantes acerca do uso da plataforma Pixton e seus recursos para o desenvolvimento da produção escrita colaborativa de HQ em língua inglesa?

Após descrever os aspectos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, na próxima seção apresentamos e analisamos uma amostra dos dados obtidos.

4 Descrição e análise dos dados

Ao nos debruçarmos sobre os dados gerados, a recorrência de alguns pontos foi notável, o que nos conduziu à categorização para melhor apresentá-los e descrevê-los. Assim, nesta seção, tratamos dos seguintes aspectos e da maneira como eles se relacionam com o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa: a) relação das participantes com a temática proposta (*bullying*); b) plataforma Pixton; c) produção das HQ.

4.1 Relação dos participantes com a temática proposta

Conforme consta nas notas de observação de campo, ao serem questionados acerca do que sabiam sobre a palavra “*bullying*”, os alunos da turma em que a pesquisa foi realizada afirmaram se tratar de atitudes preconceituosas que acontecem no espaço escolar. Perguntamos, então, se sabiam da origem do termo, ao que responderam que ele parecia ser da língua inglesa por ter a terminação ‘*ing*’. De fato, *bullying* é uma palavra inglesa utilizada para designar agressões repetitivas, podendo ser de ordem física, verbal ou psicológica, cometidas por pessoas que não aceitam outras em seu círculo de convivência (Batista, 2013; Costantini, 2004; Fante, 2012; Gomes, 2002; Pires, 2022). A conexão entre a temática de *bullying* e a língua inglesa foi, portanto, estabelecida já na primeira aula.

Quando questionadas se já haviam presenciado alguma situação de *bullying* na escola, as participantes deste estudo responderam afirmativamente. Marinette fez referência a uma colega tímida, que usava óculos e que ninguém queria fazer dupla com ela nos trabalhos. Por sua vez, Yasmim se lembrou de uma colega que estava um pouco acima do peso padrão para garotas daquela idade e, por isso, recebia apelidos desagradáveis.

As participantes também foram indagadas se já haviam sofrido *bullying* em algum momento de sua vida escolar, ao que responderam positivamente, como é verificado nos seguintes relatos:

[1]

Já escutei alguns comentários na escola e presenciei “olhares” sobre o meu cabelo (por ele ser enrolado e ser volumoso). Mas, depois disso, nunca mais. (Marinette, questionário)

[2]

Sim, quando eu era menor e estudava no ensino fundamental, meu cabelo era cacheado e com bastante *frizz*. Então, eu era o tempo todo chamada pelas outras crianças de bruxa por conta disso. (Yasmim, questionário)

Fica evidente, assim, o contato direto e indireto das participantes com situações de *bullying* escolar, ora presenciando preconceitos, ora sendo alvo deles. Em todas as situações reportadas pelas participantes, pode-se observar a relação do *bullying* com o físico dos/das estudantes: uso de óculos, peso um pouco acima do padrão e cabelo cacheado. Contreras León e Chapetón Castro (2017, p. 147) afirmam que a adoção de uma abordagem crítica na educação pressupõe relacionar “tópicos da aula com questões sociais e pessoais” e acrescentam que essa prática pode tornar a aprendizagem “interessante e significativa para os estudantes porque os conteúdos são conectados ao mundo deles e assim eles podem compartilhar suas próprias experiências e conhecimento” (Contreras León; Chapetón Castro, 2017, p. 147).

Na seção seguinte, descrevemos o uso da plataforma Pixton na produção das HQ, foco deste estudo.

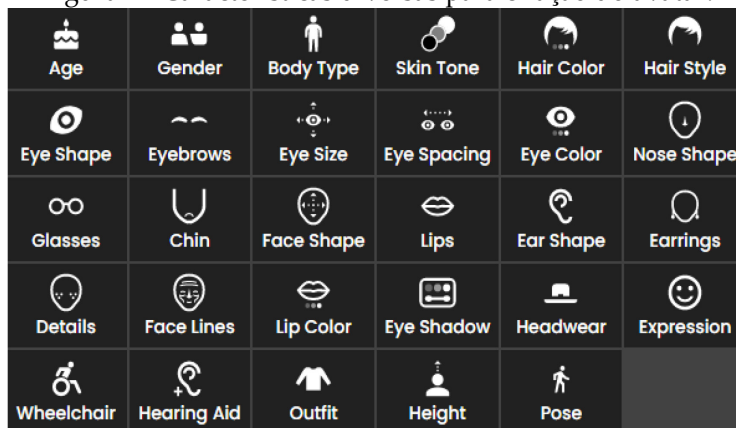
4.2 Plataforma Pixton

Segundo Araújo e Araújo (2013, p. 180), o uso de tecnologias da informação e comunicação, com ênfase nos recursos digitais, possibilita a adoção de “novas metodologias de ensino e as ferramentas servem de meio para promover uma aprendizagem baseada no interesse, criatividade e autonomia do aluno”. A escolha da plataforma Pixton como ferramenta digital para a realização de uma atividade escrita colaborativa de língua inglesa foi motivada por sua potencialidade para contextos de aprendizagem (Silva, 2023). De acordo com Chimainski (2018, p. 17), a plataforma Pixton é uma ferramenta digital que “se adapta à proposta de produção textual contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e letramento digital em sala de aula”.

Ao serem indagados, no início da primeira aula, se tinham conhecimento prévio da referida plataforma, os alunos demonstraram desconhecê-la. Com base nisso, dedicamos um momento para a apresentação do *site*, bem como seus principais recursos. Em seguida, foi-lhes proposto que criassem um avatar para personalizar a

sua navegação. Entre os recursos oferecidos, é possível escolher diversas características corporais, como idade, gênero, tom de pele, estilo de cabelo, entre outros, conforme podemos ver na figura 1 a seguir:

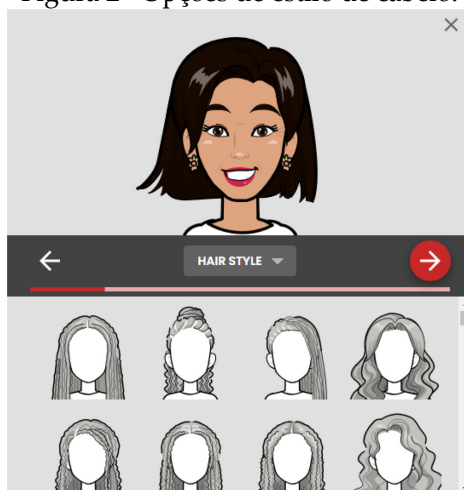
Figura 1 - Características diversas para criação do avatar.



Fonte: Plataforma Pixton.

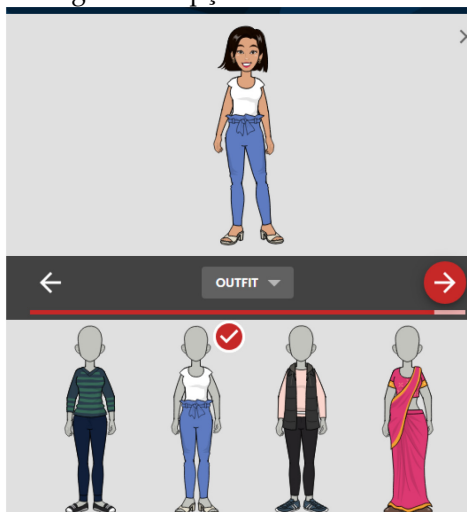
Ao escolher uma categoria (estilo de cabelo, cor dos olhos, formato do nariz etc.), o usuário da plataforma tem, a seu dispor, várias opções a fim de personalizar seu avatar, conforme podemos verificar nas figuras 2 e 3:

Figura 2 - Opções de estilo de cabelo.



Fonte: Plataforma Pixton.

Figura 3 - Opções de vestimenta.



Fonte: Plataforma Pixton.

Conforme registramos em notas de campo, foi possível perceber que, durante a realização dessa primeira tarefa para a criação de seus avatares, as participantes demonstraram bastante engajamento e afirmaram ser a plataforma uma ferramenta inclusiva. Quando questionadas acerca da razão pela qual a consideraram assim, as categorias de gênero (masculino, feminino e não binário), bem como de cadeiras de rodas (modelo e cor) e de aparelhos auditivos (tamanho, modelo e formato anatômico) foram citadas como recursos inclusivos que respeitam a condição da pessoa e a inclui tal como é.

A seguir, nas figuras 4 e 5, podemos ver o avatar criado por cada uma das alunas.

Figura 4 - Avatar criado por Marinette.



Fonte: Plataforma Pixton.

Figura 5 - Avatar criado por Yasmim.



Fonte: Plataforma Pixton.

Ao contrastarmos o avatar das participantes com o questionário ao qual responderam, um fato nos chamou a atenção. Percebemos que o avatar de Yasmim possuía cabelo liso, o que não correspondia ao cabelo “cacheado e com bastante *frizz*” apontado por ela no questionário, conforme pudemos verificar no excerto 2. Devido a essa diferença existente entre as características físicas da estudante e do seu avatar, durante uma aula síncrona posterior aos quatro encontros usados para a realização da tarefa de escrita da HQ, solicitamos a ela que permanecesse na sala virtual após o término da aula para que, por meio de uma breve e informal conversa, pudéssemos entender melhor essa escolha. Ao lhe perguntarmos se seu avatar era uma representação sua, ela respondeu que sim. Perguntamos, então, a respeito do cabelo liso do avatar e o cabelo “cacheado” mencionado no questionário. A aluna alegou que, devido ao *bullying* sofrido em anos escolares anteriores, passou a se sentir melhor com o cabelo alisado e também por considerar ser o liso mais fácil de cuidar do que o cacheado. Esse fato corrobora alguns estudos que mostram que o cabelo crespo é uma característica física que pode causar conflitos às pessoas que o têm devido a situações de preconceito racial e de *bullying* escolar pelas quais passam (Gomes, 2002; Pires, 2022). Esse dado nos leva a uma reflexão sobre preconceitos étnico-raciais a partir da fala das alunas e à necessidade de problematizar o fenômeno *bullying* no contexto escolar (Batista, 2013). Tal entendimento é corroborado por Pennycook (2022), quando afirma que a abordagem crítica nunca foi tão necessária quanto agora.

4.3 Produção da HQ1 e da HQ2

Solicitamos aos/às discentes que constituíssem grupos de trabalho. Conforme afirmamos na metodologia, oito equipes foram formadas, sendo Marinette e Yasmim representantes, cada qual, de seu grupo.

Quando questionadas acerca do processo de produção da HQ, com destaque para o recorte temático e o objetivo do grupo com essa escolha, as aprendizes nos detalharam o seguinte:

[3]

A produção ocorreu na sala de aula da aula de inglês. Depois, fizemos reuniões à parte para poder decidir como seria. Escolhemos esse assunto [racismo], pois foi o que tínhamos uma propriedade para falar. Também achamos importante abordar esse assunto que quase não é abordado, mas que vemos ocorrendo. O objetivo foi o de mostrar o preconceito com a cor, ou seja, racismo, além de abordar também o albinismo.

(Marinette, questionário)

[4]

A nossa história foi a partir de uma amiga minha que havia sofrido racismo através de um professor que diretamente a atacava por ela ser negra. Nosso objetivo foi relatar uma história real.

(Yasmim, questionário)

Podemos perceber, na fala de Marinette, que a escolha do recorte temático a partir do escopo de *bullying* foi discutida e negociada por seu grupo. Segundo Figueiredo (2018), momentos de interação são oportunidades ricas para negociação. Ademais, quando a participante afirma que tinham “uma propriedade para falar”, ela aponta para uma conexão entre experiências vividas e situações educacionais, o que pode tornar o processo de construir conhecimento mais significativo ao aproximar a vida do aluno ao contexto de aprendizagem. De forma similar, Yasmim também relata que a escolha do recorte temático se deu com base no relato de uma amiga que havia sido vítima de racismo no contexto escolar. Contreras León e Chapetón Castro (2017) afirmam que o processo de aprendizagem pode ser facilitado quando é possível

estabelecer relações entre o conteúdo a ser trabalhado e as experiências prévias ou possivelmente futuras dos alunos. Ambos os grupos tinham o intuito de problematizar o racismo.

4.3.1 As HQ produzidas

Nesta seção, apresentamos as tarefas realizadas pelos/as estudantes e tecemos reflexões sobre os dados gerados na escritura das duas HQ: HQ1 e HQ2.

4.3.1.1. HQ1

O grupo de Marinette produziu uma história com 44 quadrinhos, sendo o limite mínimo exigido de cinco. Intitulada *Your color* – em português, *Sua cor* –, a história teve como personagens fictícios uma garota chamada Chloe, a professora e algumas colegas da turma. A trama se passa no primeiro dia de aula na escola, podendo ter a seguinte descrição como enredo: Chloe é uma garota de 15 anos e está empolgada com o seu primeiro dia de aula na escola nova. A professora a convida para se apresentar à turma, e ela diz que gosta de dança. Enquanto a professora se ausenta para ir ao banheiro, Chloe ouve coisas desagradáveis a seu respeito, como, por exemplo, dizerem que ela pode ser ladra por ser negra. Quando a professora retorna, percebe que o clima na sala estava diferente e pergunta o que aconteceu. A nova aluna, então, lhe conta o ocorrido. A professora diz ter passado por isso também ao chegar à escola pelo fato de ser albina. Por fim, estando sensibilizada pelo ocorrido, a professora conversa com a turma e orienta as alunas que cometeram *bullying* a se desculparem com Chloe.

A seguir, podemos ver um recorte da HQ:

Figura 6 - 16º ao 24º quadrinho da HQ do grupo de Marinette.



Fonte: Plataforma Pixton.

O enredo dessa HQ, apesar de fictício, foi proposto com base na “propriedade” que Marinette afirmou ter o seu grupo sobre a temática proposta. Vale lembrar que ela mesma já foi vítima de racismo na escola, tendo o seu cabelo sido alvo de comentários desagradáveis pelo fato de ela ser negra, conforme registrou em seu questionário. Para Paixão e Mafra (2012), atribuir caráter pessoal às construções de textos narrativos, considerando experiências prévias, pode contribuir para que as produções sejam feitas de “forma prazerosa e voluntária pelo aluno” (Paixão; Mafra, 2012, p. 5).

Vale destacar que o grupo de Marinette usou diferentes recursos da plataforma, tais como balões de fala padrão e de sussurro para discursos diretos e trechos narrativos para contar o enredo da história, como pode ser observado na figura 6. Também fizeram uso de diferentes ângulos de visão (distante ou aproximada), bem como é possível perceber diferentes expressões faciais.

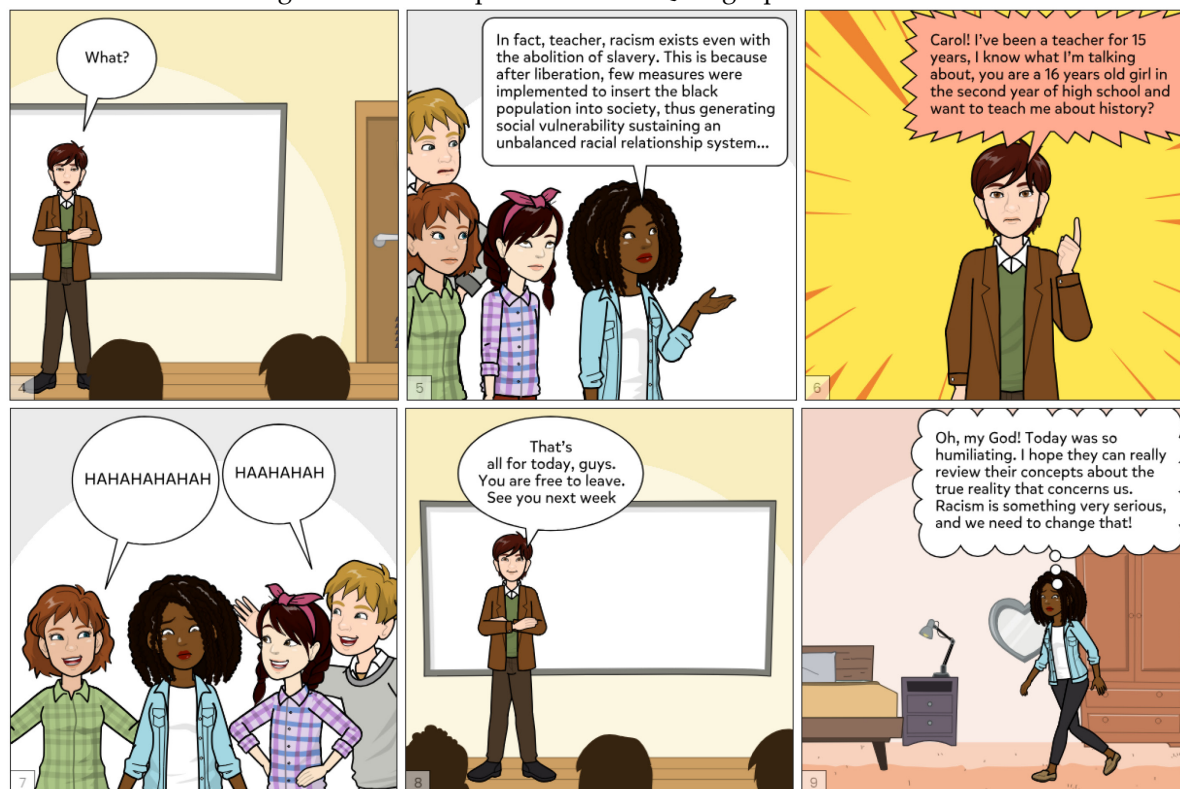
Essas e outras opções de escolha que a plataforma Pixton oferece conferem ao discentes um recurso motivador para que possam negociar suas escolhas, desenvolver sua autonomia para tomada de decisões, fazer uso da criatividade e, assim, fomentar a aprendizagem de línguas por meio do processo de escrita de HQ. Esse entendimento é corroborado por Silva (2023, p. 87) o qual afirma que “a produção das HQDs, [leia-se histórias em quadrinhos], aliada à colaboração, [é percebida] como instrumento que medeia a aprendizagem”.

4.3.1.2. HQ2

A história produzida por Yasmim e seu grupo não teve título e foi constituída por 11 quadrinhos. Teve como personagens o professor, a aluna Carol e os demais colegas da turma. Baseada em fatos reais, a história se passa no contexto escolar. Durante uma aula de História, o professor faz referência à Lei Áurea e afirma que essa lei concedeu liberdade aos negros, garantindo-lhes inclusive que não seriam mais discriminados após a assinatura da Lei. Ao ser contestado por Carol que afirmou ainda existir discriminação contra os negros, o professor se irrita, repreende a aluna e dispensa toda a turma. A história termina com ela retornando triste para casa, desejando que algum dia esse tipo de comportamento autoritário de alguns/algumas docentes possa mudar.

A figura a seguir ilustra um recorte da HQ produzida pelo grupo de Yasmim:

Figura 7 - 4º ao 9º quadrinho da HQ do grupo de Yasmim.



Fonte: Plataforma Pixton.

Ao contrário da HQ de Marinette, a história de Yasmim não tem um final feliz. A personagem volta para casa decepcionada por ainda haver pessoas autoritárias que tentam impor a sua verdade, principalmente pelo fato de o autoritarismo ter partido de um professor de História. Vale ressaltar que o enredo dessa HQ foi escolhido com base em fatos reais, situação já ocorrida com uma amiga de Yasmim. Após a apresentação do grupo, alguns/algumas colegas da turma fizeram comentários sobre o final infeliz da narrativa. Quando questionados acerca dessa escolha, ressaltaram o desejo de mostrar que, lamentavelmente, nem toda história de *bullying* tem um final feliz. Com isso, fica evidente a importância de se trabalhar esse tema no ambiente escolar de forma crítica para que haja uma maior conscientização não só do alunado, mas de toda a comunidade acadêmica, o que corrobora os estudos de Contreras León e Chapetón Castro (2017), Paixão e Mafra (2012) e Pennycook (2022) sobre temáticas que favorecem o compartilhamento de ideias e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência crítica ao (re)construir sentidos em produções textuais.

Também podemos perceber, na figura 7, a criatividade do grupo ao fazer uso de diferentes ambientes e focos para dar fluidez e movimento à história. A gama de recursos oferecidos pela plataforma Pixton pode incentivar, portanto, o desenvolvimento da autonomia do discente (Contreras León; Chapetón Castro, 2018; Silva, 2023).

4.4 As HQ produzidas e a aprendizagem de língua inglesa

No questionário, as estudantes puderam também apresentar suas percepções acerca do uso da plataforma Pixton para contextos de aprendizagem. Elas fizeram uma avaliação positiva dessa ferramenta, como ilustrado a seguir:

[5]

Muito legal, nunca tinha feito algo parecido em formato *on-line* e não sabia que existiam plataformas assim para fazer isso.

(Marinette, questionário)

[6]

Eu amei a plataforma, bastante intuitiva e facilita muito a criação dessas histórias.

(Yasmim, questionário)

Ao termos questionado sobre possíveis pontos negativos dessa ferramenta, apenas Marinette fez um apontamento. Segundo ela, o número limitado de recursos disponibilizados gratuitamente é um fator negativo por restringir as possibilidades de diversificar os quadrinhos. Como afirmado anteriormente, na versão paga todas as opções estão disponíveis:

[7]

Só achei um pouco ruim a própria limitação da plataforma que “acaba” limitando a imaginação dos criadores. Fora isso, é ótima.

(Marinette, questionário)

Também perguntamos às participantes se era possível estabelecer alguma relação entre a produção de HQ e a aprendizagem de língua inglesa. As estudantes responderam afirmativamente, enfatizando o fato de que a produção de HQ fez com que pudessem não só se desenvolver na língua inglesa, mas também ter acesso aos recursos tecnológicos da Plataforma Pixton e discutir sobre questões sociais, o que pode torná-las pessoas mais críticas e reflexivas sobre essas questões (Moita Lopes, 2013; Pennycook, 2016, 2022; Pessoa; Urzêda-Freitas, 2017).

[8]

Muito bom, além de utilizar todos esses recursos, refletimos muito sobre um assunto muito importante [racismo], além de ter que colocar esse assunto em situação de como seria se fosse praticada ou no caso se já ocorreu e como foi.

(Marinette, questionário)

[9]

Assim como a outra atividade, essa foi muito interessante, pois possibilitou que pudessemos pensar em determinadas situações e também nos desenvolveu no inglês.

(Yasmim, questionário)

A resposta de Marinette nos permite depreender que ela estava mais focada no recorte temático em si do que na língua usada para tal, ou seja, o inglês foi o meio para alcançar um fim maior que era o de apresentar um assunto para discussão. Conforme a aprendiz afirmou, ela e seu grupo tiveram oportunidade para refletir “sobre um assunto muito importante”. Para Pennycook (2022), trabalhar com determinados recortes temáticos pode levar os aprendizes a não apenas desenvolver a aprendizagem dos conteúdos previstos, neste caso a língua inglesa, mas também pode levá-los a olhar para si mesmos e a refletir sobre o contexto em que estão inseridos, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica e, conseqüentemente, auxiliando na construção de melhores indivíduos para a sociedade.

A produção dos 44 quadrinhos, um número superior ao solicitado, corrobora a fala de Marinette no excerto 3 de que precisaram se reunir “à parte”, ou seja, em outros horários fora da aula, para discutir e negociar o que queriam fazer. Apesar de não ter sido uma exigência nossa, tais encontros extras *on-line* se configuraram como mais oportunidades de aprendizagem para Marinette e seu grupo, o que reforça os estudos de Araújo e Araújo (2013) sobre o potencial das ferramentas digitais para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, bem como estudos de Figueiredo (2018, 2019) sobre o potencial da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e interpessoais.

Yasmim ressaltou que a tarefa proposta de criar uma HQ na plataforma Pixton se configurou como oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem de forma colaborativa da língua-alvo, o inglês, já que o texto deveria ser escrito nesse idioma. Esse fato corrobora alguns estudos, como o realizado por Chimainski (2018), que advogam a favor dessa plataforma por sua natureza incentivadora da criatividade, bem como o fato de outras habilidades linguísticas também poderem ser desenvolvidas, “como a criticidade do pensamento visando à reflexão do aluno, promoção do exercício da autoria, autonomia ao criarem a história a sua maneira” (Chimainski, 2018, p. 16).

Após a apresentação de cada grupo, as participantes foram indagadas sobre como se deu o processo de escrita da HQ em língua inglesa. Marinette e Yasmim comentaram que, quando um integrante do grupo não sabia uma palavra ou estrutura gramatical, por exemplo, o outro esclarecia e, assim, a ajuda mútua favorecia a construção do texto e, conseqüentemente, da aprendizagem (Contreras León; Chapetón Castro, 2017; Figueiredo, 2018, 2019; Vygotsky, 1998; Wood; Bruner; Ross, 1976; Zygoris-Coe, 2012). Percebemos, dessa forma, que a atividade de produção escrita colaborativa possibilitou momentos de *scaffolding* entre os discentes, situações caracterizadas pelo suporte oferecido por um aprendiz a outro que necessita de

auxílio, colaborando para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes (Wood; Bruner; Ross, 1976).

5 Considerações finais

Ao observarmos a atividade realizada de produção de HQ na plataforma Pixton, podemos tecer algumas considerações gerais e, para isso, retomamos aqui as perguntas que motivaram este estudo.

Quanto à nossa primeira pergunta de pesquisa (*De que maneira a produção escrita na plataforma Pixton possibilita a interação entre os aprendizes?*), os dados analisados apontam que os estudantes interagiram para criar as HQ. Ainda que o recurso de produção colaborativa esteja restrito à versão paga, é possível trabalhar em equipe para produzir as HQ. Alternando entre duas telas – uma tela do *Google Meet* para as interações do grupo e outra tela da plataforma Pixton para criação das HQ – as participantes, assim como toda a turma, relataram a oportunidade de interagir e, durante essas interações, de oferecer e também de receber *scaffoldings* conforme a necessidade que se apresentava. Essa troca de auxílio vivenciada pelas participantes possibilitou o trabalho em equipe e, conseqüentemente, a construção colaborativa da aprendizagem (Figueiredo, 2018, 2019; Wood; Bruner; Ross, 1976). Ademais, os dados corroboram a afirmação de Oliveira acerca da visão vygotskyana de que “[a] mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços” no processo de aprendizagem (Oliveira, 1995, p. 16-17). Além disso, é necessário apontar que, mesmo em meio a um contexto pandêmico que prejudicou a realização de tarefas em grupos em sala de aula presencial, o uso da plataforma Pixton, associado ao *Google Meet*, possibilitou a interação entre os discentes de forma a minimizar os efeitos do distanciamento social e possibilitar, assim, a aprendizagem colaborativa.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa (*qual a percepção das participantes acerca do uso da plataforma Pixton e seus recursos para o desenvolvimento da produção escrita colaborativa de HQ em língua inglesa?*), os dados apontam que as participantes

consideraram essa ferramenta digital como positiva e viável para a realização de atividades de produção escrita. Tais dados corroboram investigações de Figueiredo (2018, 2019) sobre a contribuição de tarefas colaborativas e estudos de Araújo e Araújo (2013) e Silva (2023) sobre o uso de ferramentas digitais que, quando combinadas, podem potencializar ainda mais o interesse, a criatividade e a autonomia dos/das estudantes para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas. Conforme podemos observar nos dados apresentados e analisados anteriormente, a turma se sentiu motivada a explorar a variedade de categorias e suas opções para a escolha de personagens e cenários que iriam constituir suas HQ. As participantes ressaltaram seu desenvolvimento da aprendizagem da língua-alvo uma vez que houve oportunidades para tirar dúvidas, negociar e aprender uns com os outros. Além disso, elas ressaltaram a possibilidade de discutir problemas sociais, como o racismo, momento oportuno para construção de uma postura reflexiva propiciada pela perspectiva crítica (Almeida; Lago; Figueiredo, 2021; Pennycook, 2016, 2022; Pessoa; Urzêda-Freitas, 2017; Riasati; Mollaei, 2012). Tais percepções corroboram, certamente, os estudos de Lacerda (2014) e Silva (2023) que advogam a favor do uso de HQ no processo educacional. Segundo Lacerda, as HQ “podem ser utilizadas em todas as disciplinas tomando-se o cuidado de encaixá-las de forma adequada e significativa aos temas propostos” (Lacerda, 2014, p. 23). A autora acrescenta, ainda, que “elas buscam promover autonomia e podem ser trabalhadas de forma colaborativa. E, se usadas em uma plataforma digital, podem possibilitar um ensino dinâmico e inovador” (Lacerda, 2014, p. 23).

Assim, vemos a importância da utilização, nas aulas, das ferramentas digitais que, segundo Santos (2014, p. 3), podem auxiliar no “desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e do seu empoderamento perante as forças de dominação e controle de ordem política, econômica e social”. Acerca das suas potencialidades, a autora afirma que “o professor pode oportunizar várias possibilidades de interação e o desenvolvimento de múltiplas competências, pois ele estabelece um *link* com a escola

e o mundo dos alunos, que já estão muitas vezes imersos nas práticas de linguagem instauradas nos meios digitais” (Santos, 2014, p. 3).

Dessa forma, nosso estudo intenciona motivar professores em geral a incluir a plataforma Pixton na lista de recursos educacionais a serem potencialmente usados no processo de aprendizagem. Essa ferramenta digital, que pode ser usada tanto em contexto presencial quanto *on-line*, oferece recursos que estimulam a criatividade e a autonomia do aprendiz, além de propiciar um contexto de aprendizagem inclusivo e ricos momentos para o trabalho colaborativo e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e interpessoais.

Agradecimentos

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido em forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Referências

- ALMEIDA, R. R.; LAGO, N. A.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Critical-collaborative language education through English: An experience with youth and adult education students. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 748-761, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0103181311030211520211017>
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. **Ead em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300011>
- BATISTA, E. H. M. *Bullying* e preconceitos étnico-raciais. **Poiésis**, v. 7, n. 12, p. 302-323, 2013. DOI <https://doi.org/10.19177/prppge.v7e122013302-323>
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020.
- CHIMAINSKY, D. **Atividade didática: o Pixton como ferramenta para a produção textual**. 2018. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias da

Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15374/TCCE_TICAE_EaD_2018_CHI_MAINSKI_DANIELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 fev. 2023.

CONTRERAS LEÓN, J. J.; CHAPETÓN CASTRO, C. M. Transforming EFL classroom practices and promoting students' empowerment: Collaborative learning from a dialogical approach. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 19, n. 2, p. 135-149, 2017. DOI <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57811>

CONSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?:** prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FARIAS, L. V. T. Ensino Remoto de Língua Inglesa: tecnologias e práticas pedagógicas em cursos de idiomas. In: SILVA, H. M. L.; UCHÔA, S. A. O. U.; CABRAL, S. A. A. O. (org.). **Língua inglesa e ensino remoto:** desafios e perspectivas. Cajazeiras, PB: IDEIA, Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem. 2020. p. 61-74.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky:** a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educase Review**, 27 mar 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LACERDA, S. R. C. R. **Proposta de retextualização de forma colaborativa em ambientes virtuais:** histórias em quadrinhos. 2014. 55 f. TCC (Especialização) – Especialização em Ensino de línguas mediado por computador. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD->

[A2NHH7/1/proposta de retextualiza o de forma colaborativa em ambientes virtuais hist rias em quadrinhos..pdf](#). Acesso em: 2 jun. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO; A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. **Cadernos Cedes**, n. 35, p. 9-14, 1995.

PAIXÃO, S. V. da; MAFRA, N. D. F. A produção escrita nas redes sociais e o uso das tecnologias em sala de aula: possibilidades de trabalho. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19984/19984.PDFXXvmi=%20>. Acesso em: 28 nov. 2022. DOI <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.19984>

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics in the 2020s. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 19, n. 1, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F15427587.2022.2030232>. Acesso em: 12 set. 2023. DOI <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232>

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras/adicionais. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 59-80.

PIRES, F. M. **O discurso das práticas de consumo capilar das mulheres brasileiras com cabelos crespos ou cacheados**: a busca pela construção da identidade pessoal. 2022. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Universidade Federal do Pampa, campus Santana do Livramento, Santana do Livramento, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/7689>. Acesso em: 19 abr. 2023.

RECH, G. Z.; PESCADOR, C. M. Ensino remoto em tempos de pandemia: COVID-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 2, p. 1264-1278, 2022. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16075>

RIASATI, M. J.; MOLLAEI, F. Critical pedagogy and language learning. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 2, n. 21, p. 223-229, 2012. Disponível em: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_21_November_2012/26.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

SANTOS, L. A. dos. Ferramentas digitais para a produção de HQs: possibilidades de ensino e aprendizagem para o favorecimento dos multiletramentos. *In*: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO NORDESTE, 25, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. p. 1-12. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/522.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, A. J. **A produção colaborativa de histórias em quadrinhos digitais na aprendizagem de língua inglesa**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras-BA, 2023.

SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. **MOARA** - Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA, n. 11, p. 39-51, 1999. DOI

SMITH, B. L.; MCGREGOR, J. T. What is collaborative learning? *In*: GOODSSELL, A. S.; MAHER, M. R.; TINTO, V. (ed.). **Collaborative learning: A sourcebook for higher education**. University Park, PA: Pennsylvania State University, 1992. p. 10-30. Disponível em: <https://www.cte.hawaii.edu/Webster101/docs/ED357705.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOUSA, C.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 141-160, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>. Acesso em: 29 ago. 2022. DOI <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53901>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

ZYGOURIS-COE, V. Collaborative learning in an online teacher education course: Lessons learned. *In*: ICICTE 2012. **Anais** [...]. Rhodes, Greece, 2012. p. 332-342. Disponível em: <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/08-4-Zygouris-Coe.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.