

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO
HÍBRIDO EM UMA DISCIPLINA DO *STRICTO SENSU***

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2019

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO
HÍBRIDO EM UMA DISCIPLINA DO *STRICTO SENSU***

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Inovação e Tecnologias na Educação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Santos Kucharski

CURITIBA

2019



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba
Diretoria de Pesquisa e Pós Graduação
Coordenação de Tecnologia na Educação
Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação



TERMO DE APROVAÇÃO

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO EM UMA DISCIPLINA DO *STRICTO SENSU*

por

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

Esta Monografia foi apresentada em 19 de setembro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Inovação e Tecnologias na Educação. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo listados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Marcus Vinicius Santos Kucharski
Prof. Orientador

Prof.^a Dr.^a Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Marta Rejane Proença Filietaz
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria de Carli (*in memoriam*), cujas palavras ainda ecoam em minha mente: “Estuda, filha! Tenha uma vida melhor que a minha.”

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pela certeza de Sua presença constante, iluminando o meu caminho e concedendo-me força e sabedoria para nunca desistir diante dos obstáculos.

Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius Santos Kucharski, orientador deste trabalho, meu agradecimento por ser o meu “outro” e minha admiração pelas contribuições neste percurso.

Aos demais membros da banca, pela leitura do trabalho e contribuições que agregarão conhecimentos ao meu saber.

Ao meu esposo, Ailton Nantes, por tornar minha vida mais emocionante. Que nos (re)inventemos, sempre. Que venham novas viagens, experiências e desafios!

Às minhas filhas, Bárbara e Beatriz, meninas-mulheres, vocês tornam minha vida mais musical, gastronômica e multicolorida. Tenho muito orgulho de ser mãe de vocês.

À minha amiga e irmã, Eliana, parceira das “coisas” da vida: em momentos felizes, de mãos dadas; em momentos tristes, certamente, abraçadas!

À minha sogra, Etelvina, 92 aninhos, sempre priorizando Deus e a família. Obrigada por aceitar ir a todos os lugares conosco e fazer parte, ativamente, de nossas vidas.

Aos professores, tutores e toda equipe da Secretaria do Curso de Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação, obrigada por abrirem as portas da percepção e do conhecimento.

Aos amigos do “Time” de Letras da UNOPAR, em especial a Juliana Fogaça Sanches Simm, Ednéia de Cássia Santos Pinho e Adriana Giarola Ferraz Figueiredo, parceiras de vida e de pesquisa.

Ao amigo, colega de curso e de pesquisa, Antonio Lemes Guerra Junior. Junior, você tornou essa jornada mais leve e reflexiva. Que venham outras!

A todos os amigos não mencionados, que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização e finalização deste trabalho, muito obrigada!

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **Relato de experiência sobre a implantação do ensino híbrido em uma disciplina do *stricto sensu***. 2019. 81f. Monografia (Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa Metodologias Inovadoras na Educação, tem o objetivo de relatar a experiência da autora no processo de implementação do ensino híbrido, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade privada. Para tanto, recorreu-se a aportes epistemológicos que versam sobre metodologias ativas, ensino híbrido, professor reflexivo e letramentos digitais. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, com a seleção de dados balizados por fragmentos, imagens, relatos, de modo a ilustrar as proposições da pesquisadora, a partir de categorias específicas. Para a análise das ações do processo de transposição didática, a partir dos estudos de Smyth (1991), Schön (1992) e Liberali (2009), foram contempladas as categorias do “descrever”, do “informar”, do “confrontar” e do “reconstruir”, devidamente adaptadas ao contexto pesquisado. A análise do percurso apontou o predomínio do ensino híbrido no modelo de Rotação e, dentro deste, a proposta da Sala de Aula Invertida. Após a análise da descrição das atividades, foi possível confirmar que: os alunos tiveram acesso ao programa da disciplina e à explicação de todo um roteiro de atividades; houve tarefas individuais e em grupo; além de ter sido propiciada autonomia aos alunos, inclusive por meio de ações colaborativas, no sentido de eles ocuparem o papel discursivo de avaliadores dos trabalhos de seus pares. Por fim, no que diz respeito à prática docente, conclui-se que a adoção de metodologias ativas e do ensino híbrido ainda é um caminho a ser construído, havendo necessidade constante de aprofundamento na formação docente. Os resultados indicaram, ainda, que talvez o foco desse processo não deve ser o ensino híbrido, mas, sim, a aprendizagem híbrida.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Metodologias ativas. *Stricto sensu*. Estudo de caso.

ABSTRACT

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **Experience report on the implementation of blended learning in a *stricto sensu* discipline.** 2019. 81p. Monograph (Specialization in Innovation and Technologies in Education) - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2019.

This work, inserted in the research line Innovative Methodologies in Education, aims to report the author's experience in the process of implementation of blended learning, from a series of theoretical-practical activities, in one of the subjects of a *stricto sensu* postgraduate course at a private university. For this, we resorted to epistemological contributions that deal with active methodologies, blended learning, reflective teacher and digital literacy. As a research methodology, we opted for the qualitative approach, through a case study, with the selection of data based on fragments, images, reports, in order to illustrate the researcher's propositions, from specific categories. For the analysis of the actions of the didactic transposition process, based on the studies of Freire (1977), Smyth (1991) and Liberali (2009), we defined the categories "describe", "inform", "confront" and "rebuild", duly adapted to the researched context. The analysis indicated the predominance of blended learning in the Rotation model and, within it, the proposal of the Flipped Classroom. After analyzing the description of the activities, it was possible to confirm that: the students had access to the subject syllabus and the explanation of an entire activity script; there were individual and group tasks; and autonomy was provided to the students, including through collaborative actions, in order to make them play the discursive role of evaluators of the works of their peers. Finally, with regard to teaching practice, it is concluded that the adoption of active methodologies and blended learning is a way to be built, and there is a constant need for deepening in teacher formation. The results also indicated that perhaps the focus of this process should not be blended teaching, but rather blended learning.

Keywords: Blended learning. Active methodologies. *Stricto sensu*. Case study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formas em que o estudante aprende via ensino híbrido.	20
Figura 2 - Modelos de ensino híbrido.	21
Figura 3 - Ciclo de ações do professor reflexivo.....	27
Figura 4 - Ferramentas/atividades geradoras de dados.	33
Figura 5 - Vídeo de apresentação da disciplina.....	42
Figura 6 - Síntese do percurso trilhado pelo aluno no Fórum 1.....	43
Figura 7 - Nuvem de palavras “Ensino Híbrido”.....	52
Figura 8 - Infográfico sobre “letramento midiático”.	54
Figura 9 - Rotação - Ensino Híbrido.	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização dos modelos de ensino híbrido.....	22
Quadro 2 - Letramentos digitais.	24
Quadro 3 - Questões direcionadoras para a reflexão docente.	28
Quadro 4 - Categorias de análise.....	34
Quadro 5 - Organização do trabalho pedagógico.....	35
Quadro 6 - Atividades propostas aos alunos.....	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1	METODOLOGIAS ATIVAS	15
2.2	ENSINO HÍBRIDO	17
2.2.1	Ensino Híbrido: Possibilidades de Categorização.....	20
2.3	LETRAMENTOS DIGITAIS E O PROFESSOR REFLEXIVO: A FORMAÇÃO DOCENTE INTEFERINDO NA PRÁTICA	23
3	METODOLOGIA.....	31
3.1	LÓCUS DA PESQUISA	31
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ETAPAS DA PESQUISA	33
3.4	METODOLOGIA PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	34
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	35
4.1	CATEGORIA 1: DESCREVER.....	35
4.2	CATEGORIA 2: INFORMAR.....	36
4.2.1	Interação via <i>WhatsApp</i>	37
4.2.2	Questionário Diagnóstico via <i>Google Forms</i>	38
4.2.3	<i>E-mail</i>	40
4.2.4	Vídeo de Abertura Oficial da Disciplina.....	41
4.2.5	Fórum 1: Reflexão Colaborativa	43
4.2.6	Fórum 2: Pesquisar e Posicionar-se	47
4.2.7	Letramento Digital.....	50
4.2.8	Aulas Presenciais	56

4.2.9 Produção Textual.....	58
4.3 CATEGORIA 3: CONFRONTAR.....	59
4.4 CATEGORIA 4: RECONSTRUIR.....	60
5 CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICES.....	69
ANEXO.....	81

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o INEP (2017), no Brasil, a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Esse cenário já havia sido preconizado, há mais de uma década, conforme socializado nos resultados das pesquisas de Cirani, Campanario e Silva (2015), pois os autores coletaram dados na GeoCAPES e verificaram que, no período de 1998 a 2011, os cursos de doutorado, mestrado e mestrado profissional cresceram, porém com um diferencial: houve maior oferta da rede privada, com uma tendência de o setor privado continuar a impulsionar, cada vez mais, esses níveis de ensino, superando, assim, a oferta das universidades públicas.

Esse contexto parece ter se solidificado, pois os dados do INEP (2017, p. 10) indicam que a “rede privada continua com a expansão do número de ingressantes”, sendo que, no “período compreendido entre 2007 e 2017, a rede privada cresceu 53,1%”, enquanto a “rede pública aumentou 41,7% no mesmo período”. Tais dados são relevantes, visto que é nesse cenário que a presente pesquisa se inscreve, considerando que o *lócus* do relato da experiência deste trabalho ocorre em uma disciplina ofertada justamente em um curso de pós-graduação do setor privado.

Justificamos tal proposição pelo fato de a autora atuar nesse segmento há cinco anos e de a sua prática pedagógica ter apontado que o aluno, ao adentrar no Programa de Pós-Graduação, parece vir com lacunas que tendem a se manifestar durante as diferentes atividades realizadas. Isso fica evidente em disciplinas como a de Seminário, por exemplo, quando o mestrando/doutorando precisa apresentar seu projeto de pesquisa para uma banca, muitas vezes revelando certa falta de apropriação de referenciais teóricos basilares, o que permanece no trabalho final de algumas produções acadêmicas.

Essas proposições são ancoradas nos resultados da avaliação referente ao quadriênio 2013-2016 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fez do Programa, quando algumas dissertações receberam o conceito “regular”. Tal conceito é atribuído a partir da análise de uma série de fatores, como a consonância com as linhas do Programa; a densidade teórica compatível com a exigida pelo gênero científico; a apresentação de um

revozeamento¹ que comprove, desde elementos como título, palavras-chave e autores, o enquadramento dentro dos aportes teóricos selecionados pelo Programa; além de ser contemplada a questão da relevância e do impacto social.

Mediante o exposto, mesmo que o número de trabalhos avaliados dessa forma tenha sido mínimo, na busca pela excelência, após algumas reuniões com a equipe pedagógica, o corpo docente indicou, em reunião ordinária do Colegiado de Curso, que os professores poderiam vir a utilizar metodologias diferenciadas, no intuito de amenizar esse contexto.

Tal ação foi o ponto de partida para germinar nesta pesquisadora uma inquietação pedagógica. Então, após reflexão sobre o próprio caminho até aqui trilhado e as possíveis novas trilhas a serem abertas, surgiu a hipótese de que talvez fosse possível, sim, que o aluno submetido a um ensino híbrido tivesse maior engajamento e, conseqüentemente, adquirisse mais autonomia e conhecimento na disciplina. Isso poderia refletir, então, no conteúdo das atividades realizadas e, por conseguinte, na produção textual do educando.

Diante disso, as perguntas que motivaram essa linha de raciocínio foram:

- A oferta de atividades na modalidade de ensino híbrido² poderia agregar saberes aos conhecimentos prévios dos educandos?
- Quais metodologias poderiam ser realizadas, via ensino híbrido, na pós-graduação, que permitissem ao aluno ter acesso a aprendizagens diferenciadas?
- O acesso a uma metodologia de ensino híbrido resultaria em melhor desempenho por parte do aluno?

Para tanto, elegeu-se como objetivo geral deste trabalho relatar a experiência da autora no processo de implementação do ensino híbrido, a partir de

¹Segundo Bakhtin (2003), todo discurso é polifônico; logo, nossas enunciações são ecos históricos e sociais, por isso não há neutralidade no discurso, tampouco enunciado único, no sentido de ineditismo. As enunciações são vozes históricas que reproduzimos, variando de acordo com as experiências que tivemos.

² Estamos adotando a concepção de ensino híbrido de Christensen, Horn e Staker (2013 e Horn e Staker (2015), sendo a combinação do ensino tradicional (antigo) com as inovações disruptivas.

uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade privada.

Para trilhar esse caminho, os objetivos específicos definidos foram:

- discutir a viabilidade do ensino híbrido na pós-graduação *stricto sensu*;
- analisar as atividades propostas pela professora, as quais contemplam metodologias ativas, a fim de promover uma reflexão sobre a própria prática docente;
- apresentar as percepções da pesquisadora quanto à eficácia da proposta.

Além desta introdução, organizou-se o presente trabalho em mais três seções: na segunda, discute-se sobre metodologias ativas, ensino híbrido, letramentos digitais e sobre a questão do professor reflexivo; a terceira seção é destinada à explanação da metodologia de pesquisa; e a quarta apresenta a análise e a discussão dos dados. No final, têm-se as considerações finais sobre a pesquisa, as referências utilizadas, os apêndices e o anexo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho constrói-se a partir de um percurso reflexivo que contempla os resultados de pesquisas recentes no contexto das intersecções entre ensino e tecnologia.

Assim, inicialmente, são discutidas as metodologias ativas, as quais têm provocado alterações no contexto escolar. Na sequência, é contemplada a essência conceitual do ensino híbrido, seguida de suas possibilidades de categorização. Por fim, entram em cena os letramentos digitais, numa discussão atrelada às relações entre formação e prática docente, sob a perspectiva do professor reflexivo.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), as práticas sociais humanas sofreram alterações significativas, o que já havia sido preconizado pelos estudos de Lévy (2000), quando o estudioso já destacava que, com o advento do ciberespaço, haveria novas formas de conhecimento; a cibercultura possibilitaria novos modos de acesso ao saber, a tal ponto que as formas de comunicação/interação humanas seriam, metaforicamente, como “um grande hipertexto móvel, labiríntico, com cem formatos, mil vias e canais”, um espaço em que, segundo ele, “os membros da mesma cidade compartilham grandes números de elementos e conexões da megarrede comum” (LÉVY, 2000, p. 185).

Assim, nesse cenário, o saber passa a ser descentralizado, sendo onipresente, desatrelado de tempo, local, espaço, podendo ser acessado via internet móvel ou sem fio, e tais recursos, segundo Jenkins (2008), possibilitam a convergência do espaço virtual e o físico nas mais variadas esferas de atividade humana, entrelaçando, assim, as necessidades de ações do cotidiano aos espaços híbridos, multimodais, multissemióticos, os quais exigem letramentos digitais para que se possa navegar e interagir neles.

Diante do exposto, observa-se que a sociedade altera, consideravelmente, as formas de comunicação, o que abarca a questão da leitura e da escrita. Contudo, estudos como os de Barbosa e Moura (2013, p. 51) indicam que, no Brasil,

“convivemos com contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro”, chegando a extremos como “escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação”; assim, observa-se que há “extremos de diversidade”, nos quais “encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI”. Dessa forma, como alterar os processos escolares? Mais especificamente, como fazer com que mudanças adentrem os muros das escolas?

De acordo com Rabelo (2013, p. 235), com a chegada dos nascidos digitais na escola, necessário se faz “repensar o modelo de educação praticado, liberando os estudantes de um ambiente fixo de aprendizagem”. Uma das formas é adotar e incorporar “materiais pedagógicos cada vez mais criativos, aceitando as incertezas, compartilhando experiências, promovendo e incentivando a autoaprendizagem”, de tal forma que seja explorada “a potencialidade das redes virtuais de relacionamento, buscando tecnologias muitas vezes invisíveis ao docente, mas que propiciam a aprendizagem dos estudantes”.

Nesse sentido, talvez, um caminho seja a adoção de metodologias ativas. Há quase uma década, Berbel (2011, p. 28) já pontuava que as pesquisas realizadas apontavam que elas “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”, o que permite que dois fatores essenciais para que ocorra uma aprendizagem significativa estejam presentes: a motivação e a autonomia.

De acordo com Fonseca e Mattar Neto (2017), as metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno. São elas: aprendizagem por pares (*peer instruction*), aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, rotação por estações de aprendizagem, ensino híbrido, entre outras (FONSECA; MATTAR NETO, 2017).

Os estudos de Moran (2015) indicam que as metodologias ativas tendem a mudar currículos, espaço escolar, tempo e ação pedagógica, de forma que se desenvolvem desde as competências cognitivas e socioculturais do aluno até habilidades de leitura e escrita no universo multimidiático e multimodal. Assim, tais metodologias, quando devidamente utilizadas, são essenciais para alterar tanto as

formas de aprendizagem do aluno como os papéis discursivos dos participantes envolvidos na esfera escolar, sobretudo do aluno e do professor.

Dentre as várias possibilidades de metodologias ativas, neste trabalho, o foco será o ensino híbrido, temática sobre a qual versa a seção a seguir.

2.2 ENSINO HÍBRIDO

Algumas discussões acerca de conceitos que envolvem o vocábulo “híbrido” são apresentadas nos estudos de Canclini (2011), pois o autor explica que se usa o termo quando se quer dar a ideia de que houve um rompimento entre algo que é mais tradicional e que passa a ter uma configuração mais moderna, no sentido de ser alterada em função de mudanças sociais.

Para Canclini (2011), o hibridismo tem tanta força que pode ser encontrado num revozeamento de perspectivas, dentre elas a da questão da linguagem culta e popular, conforme postulam os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, em obras como *Estética da Criação Verbal*; nos historiadores e antropólogos que tendem a focalizar os resultados da mestiçagem entre os povos; e nas pertinentes observações de Plínio, o Velho, quando, em sua época, identificou que os migrantes que chegavam a Roma, paulatinamente, influenciavam o contexto social onde interagiam, tanto em relação às adaptações linguísticas como culturais.

Daí para chegar à área das Ciências Sociais, contemplando a análise sociocultural, foi uma questão de tempo, a tal ponto que, na atualidade, o olhar se volta para a investigação de como as tecnologias têm influenciado o surgimento de culturas híbridas (CANCLINI, 2011).

Tais pressupostos, na área educacional, chamaram a atenção do Instituto Clayton Christensen (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), que pesquisou mais de 80 organizações, sendo selecionados 100 educadores que atuavam com o ensino híbrido, a fim de que os atores envolvidos apontassem suas percepções, na ótica do aluno, sobre essa forma de ensino. O resultado de tais enunciações compiladas subsidiou a definição do termo, tendo como arcabouço a teoria da inovação disruptiva:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum

elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

No que tange à teoria da inovação disruptiva, Christensen e Raynor (2003), há quase duas décadas, já pontuavam que se trata de promover rupturas, no sentido de se tentar quebrar trajetórias cristalizadas, que são solidificadas ao longo do tempo no sistema educacional. Ações disruptivas tentam romper processos tradicionais e, para tanto, procuram inserir novos modelos, podendo explorar, inclusive, a tecnologia.

Os estudos de Christensen, Horn e Staker (2015) apresentam que há dois tipos de inovação: a inovação sustentada e a inovação disruptiva. Como cada uma trilha um percurso, conseqüentemente, elas chegam a resultados diferenciados, o que não significa ser uma mais adequada do que a outra; ao contrário, o equilíbrio é, de certa forma, necessário. Isso porque, enquanto a inovação disruptiva impulsiona mudanças às vezes de forma abrupta, podendo vir a resultar em sua não permanência ou, ainda, gerar reações de não aceitação imediata, a inovação sustentada tem como característica ocorrer de forma mais lenta, o que também tende a não impulsionar os avanços necessários.

Destarte, como tratar a questão da inovação no ensino híbrido? Christensen, Horn e Staker (2013, p. 2) indicam como um caminho profícuo a “combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia”, de forma que assim se obtenha como resultado possível “uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior”.

No que concerne à questão sobre os conceitos “ensino híbrido” e “blended learning”, existem trabalhos sobre “hybrid teaching”, mas muitos dos trabalhos que em Português tratam de ensino híbrido usam como fundamentação trabalhos de “blended learning”, que se referem à aprendizagem híbrida. No Brasil, os estudos de Bacich e Moran (2015, p. 45) destacam que a “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”, contudo esse processo se torna mais perceptível em função de fatores como “a mobilidade e a conectividade”, o que tende a possibilitar um “ecossistema mais aberto e criativo”. Isso é comprovado pelo fato de o termo original do ensino híbrido, denominado *blended learning*, ter evoluído “para abarcar um conjunto mais

rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51).

Nesse sentido, dentro da dimensão do conhecimento, que é a mola propulsora do aprender, está a premência em “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real” (PINTO et al., 2012, p. 78).

Essa intersecção necessária entre o apreender e a possível aplicabilidade desse saber no mundo do trabalho é defendida pelos estudos de Valente (2014), visto que o autor destaca que cabe ao estudante adotar uma postura mais proativa, participativa, trilhando caminhos geradores de oportunidades, sendo que isso tende a ocorrer quando há uma apropriação significativa do saber, de forma que o educando seja capaz de criar projetos e resolver problemas.

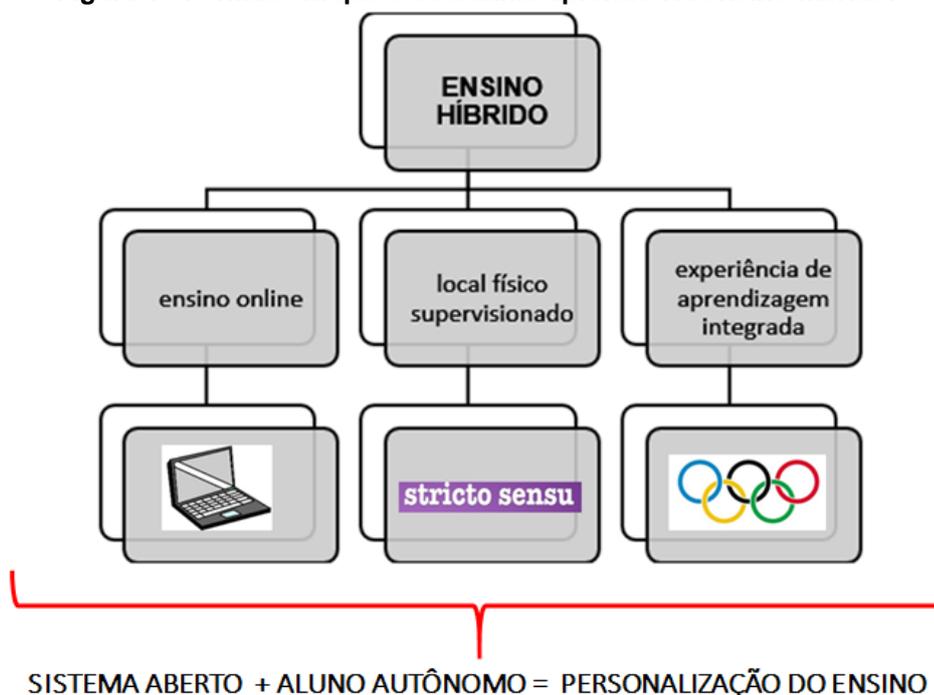
Já nas proposições de Hoffman (2011, p. 2), tem-se que “nem tudo que é intitulado *blended learning* o é realmente”. Na sequência, tem-se a definição do autor, o qual considera que “B-learning é usar as melhores metodologias disponíveis para um objetivo específico, incluindo ensino a distância, instrução em sala de aula (presencial), suporte de atividades tanto em papel como *on-line* e soluções”.

Quanto ao papel da tecnologia nesse contexto de aprendizagem híbrida, ela vem agregar identidade e voz ao aluno, pois auxilia na “personalização da aprendizagem”, de forma que pode vir a “transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente” (SUNAGA, CARVALHO, 2015, p. 144).

Tais proposições também são corroboradas pelas pesquisas de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), uma vez que estar na mesma faixa etária não é equivalente a ter as mesmas necessidades, tampouco que todos possuam os mesmos níveis de letramentos digitais, ou que consigam aprender em um único tempo/ritmo. Essa linha de raciocínio dos autores defende que não há necessidade de todos os alunos estarem no mesmo nível/ritmo de aprendizagem. Por conseguinte, temos em tais proposições desafios para a esfera escolar: Como personalizar o ensino? Como respeitar tempos e ritmos de aprendizagem diferenciados? Quais ferramentas podem auxiliar o professor nesse complexo processo? Tal inquietação pode ser, ao menos parcialmente, respondida com a

adoção do ensino híbrido, pois nele há possibilidades diferenciadas de o aluno apreender, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Formas em que o estudante aprende via ensino híbrido.



Fonte: Adaptado de Christensen, Horn e Staker (2013, p. 8) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

A Figura 1 referenda as proposições anteriores e é corroborada pelos estudos de Valente (2014), sobretudo no que diz respeito à autonomia do aluno, pois está intrinsecamente relacionada à questão da personalização do ensino, o que é possível pelo fato de ser disponibilizado ao educando um sistema aberto que permite que ele aprenda em tempos, ritmos e de formas diferenciadas.

Para a abordagem do ensino híbrido na esfera escolar, há autores que se debruçaram em categorizar as possibilidades existentes dessa forma de ensino, conforme discute a seção a seguir.

2.2.1 Ensino Híbrido: Possibilidades de Categorização

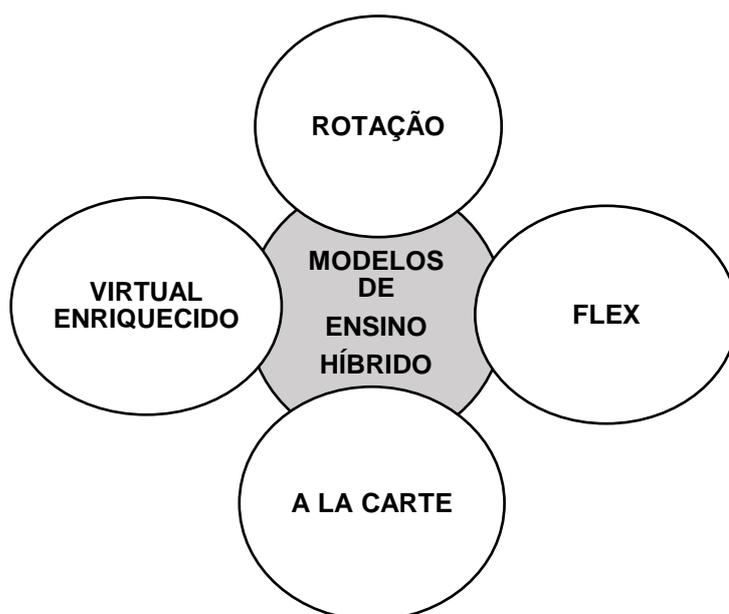
Para se pensar em possíveis categorizações dos modelos de ensino híbrido, necessário se faz ter em mente algumas proposições: (a) os modelos são

categorizados em virtude do tipo de inovação – sustentada ou disruptiva –, pois estas possibilitam mapear se houve mudança no paradigma tradicional, bem como o nível dessa alteração; (b) se houver mudança nos paradigmas tradicionais, isso se reflete na implementação de um número maior de atividades inovadoras; (c) categorizações tendem a ser flexíveis e variáveis, visto que as transformações ocorridas nas TDIC tendem a alterar o contexto (HORN; STAKER, 2015).

Graham (2005) destaca que o ensino híbrido dispõe de muitos modelos, sendo possível categorizá-lo em quatro níveis: (a) atividade; (b) disciplina; (c) curso; e (d) instituição.

De acordo com os resultados socializados pelo Christensen Institute, que acompanha os programas híbridos no mundo todo, no livro *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?*, os autores Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27) relembram que, em uma obra lançada em 2012, “o Instituto publicou um artigo chamado ‘Classifying K–12 blended learning’, que categorizava a maior parte dos programas de ensino híbrido que estão surgindo no setor da educação básica norte-americana”. Na sequência, no livro de 2013, os pesquisadores apresentaram e ampliaram tal estudo, o qual se pode sintetizar na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Modelos de ensino híbrido.



Fonte: Adaptado de Christensen, Horn e Staker (2013) e Horn e Staker (2015).

O Modelo por Rotação subdivide-se em: Rotação por Estações (também conhecida como Rotação em Turmas ou Rotação em Classe); Laboratório Rotacional; Sala de Aula Invertida; e Rotação Individual. No Quadro 1, a seguir, apresenta-se uma descrição das ações, sendo estas definidoras de cada modelo:

Quadro 1 - Categorização dos modelos de ensino híbrido.

MODELO	CATEGORIZAÇÃO
1. Rotação	<p>Aspectos em comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre dentro de uma disciplina; • alunos revezam: roteiro fixo ou a critério do professor; no mínimo, uma atividade <i>on-line</i>; • realizam-se lições em grupos pequenos ou turmas completas; • trabalhos em grupo, individuais e trabalhos escritos. <p>1.1 Rotação por Estações ou Rotação de Turmas ou Rotação em Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevê, no mínimo, duas estações, nas quais os alunos se revezam dentro do ambiente de uma sala de aula; • cada aluno deve passar por todas as estações, seguindo uma ordem determinada. <p>1.2 Laboratório Rotacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de informática; todos se deslocam para o laboratório. <p>1.3 Sala de Aula Invertida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inversão da sala de aula tradicional; • os alunos iniciam estudando, previamente, em casa (textos, vídeos, etc.); • na sala de aula, realizam-se tarefas; tempo com aluno mais ativo; • ocorre a rotação entre a prática supervisionada presencial pelo professor na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições <i>on-line</i>; • o aluno tem mais autonomia. <p>1.4 Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno tem um roteiro individualizado, feito pelo professor ou por um <i>software</i>, e ele não necessariamente participa de todas as estações ou modalidades disponíveis, mas daquelas que atendem às necessidades individuais.
2. Flex	<ul style="list-style-type: none"> • Percurso flexível, formatos <i>on-line</i> e presencial, iniciando com o <i>on-line</i> e adiciona-se o apoio físico; • o professor <i>on-line</i> e o presencial são o mesmo; • cronograma mais fluido, escolha de participação em grupos ou disciplinas presenciais; • os avanços ocorrem à medida que as demandas individuais são supridas; • o professor promove discussões e auxilia nas atividades, direcionando o tema de forma que haja aprofundamento pelo aluno.
3. <i>A la carte</i>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos estudam presencialmente e adicionam estudos via cursos ou disciplinas <i>on-line</i>; • o professor presencial não é o mesmo do <i>on-line</i>; disciplinas independentes; • a parte <i>on-line</i> pode ser realizada na unidade ou em outro lugar.
4. Virtual enriquecido	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno faz curso ou disciplina com atividades presenciais obrigatórias com o professor, mas as tarefas podem ser a distância; • o professor <i>on-line</i> tende a ser o mesmo do presencial; • o encontro presencial define o percurso do aluno, de forma que a aprendizagem seja personalizada, respeitando-se o ritmo do aluno.

Fonte: Adaptado de Ark (2012), Christensen, Horn e Staker (2013) e Horn e Staker (2015).

Diante de tais proposições defendemos que para o ensino ser híbrido tem-se parte da aprendizagem presencial, tendo o acompanhamento de alguém e parte *on-line*. Nesta, cabe ao estudante adotar uma aprendizagem ativa, na qual ele se organiza, dentro do tempo que dispõe, respeitando seu tempo de aprendizagem e elegendo um lugar para estudo.

Na perspectiva das metodologias ativas, a questão do professor reflexivo e a implementação e/ou mudança da prática pedagógica são ações que, se intrinsecamente ligadas, tendem a ser mais produtivas. Tal temática é tratada na sequência.

2.3 LETRAMENTOS DIGITAIS E O PROFESSOR REFLEXIVO: A FORMAÇÃO DOCENTE INTERFERINDO NA PRÁTICA

Os documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras, cada vez mais, têm chamado o professor para a reflexão sobre o seu processo de formação, inclusive incentivando-o à adoção de metodologias ativas, com ferramentas diversificadas que venham ao encontro das práticas sociais. A própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 7) indica aos professores da educação básica que eles devem “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”.

Pode-se inferir que tanto as metodologias ativas quanto os letramentos digitais são indicados, sendo que, sobre estes, os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apontam que podem ser abordados dependendo: (a) do foco na linguagem, na informação, nas conexões ou no (re)desenho; (b) dos objetivos da

aula; (c) das competências requeridas pelas atividades propostas pelo professor; e (d) das habilidades necessárias para que se realize o que foi proposto. O Quadro 2, a seguir, apresenta os letramentos digitais:

Quadro 2 - Letramentos digitais.

FOCO	TIPO	ESPECIFICIDADES
Foco na linguagem	letramento impresso	Compreensão e criação da escrita <i>on-line</i> com seus artefatos, competências da leitura e da escrita no meio digital.
	letramento em SMS	Habilidade de usar o “internetês” com eficiência.
	letramento em hipertexto	Habilidade de processar <i>hiperlinks</i> e de usá-los com eficácia.
	letramento multimídia	Em múltiplas mídias, interpretam-se e criam-se textos com habilidade.
	letramento em jogos	Chamado de macroletramento, porque está ligado a outro letramento, o pessoal; com interações eficientes e navegações visando aos objetivos dos jogos.
	letramento móvel	Mais um macroletramento, pois se liga aos letramentos em rede, em informação, em pesquisa, impresso e multimídia. Habilidade de comunicar-se por meio da internet móvel.
	letramento em codificação	Permite criar canais de mídia, com habilidades de ler, escrever, criticar e modificar códigos.
Foco na informação	letramento classificatório	Habilidade de interpretar e de criar, com eficiência, <i>folksonomias</i> (etiquetas, nuvens de <i>tags</i> , que levam a listas de recursos salvos).
	letramento em pesquisa	Eficiência no uso dos motores de busca, com conhecimentos da funcionalidade e da limitação desses serviços.
	letramento em informação	Habilidade de criticar e de avaliar fontes de informação, verificando credibilidade e origens.
	letramento em filtragem	Habilidade de reduzir a sobrecarga de informação. Para isso, são importantes as redes pessoais de aprendizagem confiáveis, com pessoas e recursos como fontes de apoio e de informação.
Foco nas conexões	letramento pessoal	É um macroletramento, por necessitar do letramento impresso, em codificação e multimídia. Habilidade de projetar a identidade <i>on-line</i> em sintonia com os seus desejos, com formatações e ferramentas digitais apropriadas.
	letramento em rede	Habilidade de organizar redes <i>on-line</i> profissionais e sociais, conforme letramento em filtragem; o letramento participativo – habilidade de participar com contribuições para a inteligência coletiva das redes digitais.
	letramento intercultural	Habilidade de interagir nos diferentes contextos culturais e de interpretar documentos e artefatos culturalmente diversos.

Foco no (re)desenho	letramento remix	Habilidade de criar mixagens nas redes digitais, fazendo-as circular com seus novos sentidos.
-------------------------------	------------------	---

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17-18).

Os letramentos digitais emergem da prática social, impulsionados pela tecnologia. No Quadro 2, há proposições que dialogam com a BNCC (BRASIL, 2017), que vão desde contemplar a questão da autoria *on-line*, até ações como saber selecionar motores de busca, o cuidado com a fidedignidade das fontes pesquisadas, mecanismos de busca de plágios, dentre outros.

Quanto à definição do termo, os letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). No que tange ao presente trabalho, tem-se como recorte a linha de raciocínio de que, para esses letramentos se fazerem presentes na prática pedagógica em sala de aula, antes precisam fazer parte da formação docente, do projeto político pedagógico da escola, da ementa da disciplina e das ações propostas pelo docente na sala de aula, logo, a reflexão do professor sobre possíveis alterações na prática é um comportamento premente.

As proposições de Magalhães (2008) pontuam que as pesquisas têm se voltado, há mais de uma década, para o profissional reflexivo, visto que o processo

[...] envolve o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente. O modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Assim, o seu propósito não é o de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, “[...] a ênfase está no processo de construir a prática e não no produto da aula do professor” (cf. Magalhães, 1994). Neste processo, o professor deixa de ser visto como um sujeito passivo cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando à construção de novos significados para a sua prática (MAGALHÃES, 2008, p. 242).

Como postulado, o processo tende a ser mais valorizado do que o resultado (produto), priorizando-se qualidade à quantidade. Essa acepção é corroborada pelos estudos de Gatti, Barreto, André (2011), que defendem ser praticamente consenso a necessidade de um professor em formação continuada, já que a “[...] importância

dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 11). Para os autores, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros fatores envolvidos, são considerados

[...] desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 11).

Por isso, Gatti, Barreto e André (2011, p. 11) destacam que, ao se considerar o papel dos professores na qualidade da educação, “é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los”. E os autores finalizam o raciocínio com a seguinte justificativa: “para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais”, evitando-se um dos problemas da escola: a rotatividade docente.

Como posto anteriormente, tal processo de (re)construção de significados na prática docente perpassa o olhar do outro, que faz com que se questionem os paradigmas assumidos na construção da prática, sendo condição *sine qua non* a introdução de mudanças na teoria educacional.

Schön (1992), há mais de duas décadas, tem socializado pesquisas que indicam que o caminho para a alteração da prática pedagógica é possível quando os atores envolvidos atrelam o conhecimento da prática com propostas epistemológicas que privilegiem um processo de formação teórico-prática, voltada para o microcosmos no qual o professor atua, de forma que ele possa ter uma prática orientada por um movimento que tende a propor soluções e/ou encaminhamentos práticos, mediante lacunas diagnosticadas em sua realidade.

Aprofundando as proposições elencadas, Magalhães (2008) assevera que até a arquitetura escolar interfere nas ações do professor, abarcando questões como “[...] organização espaço-temporal e a pedagogia dos cursos de licenciatura e/ou formação contínua” (MAGALHÃES, 2008, p. 45). A autora prossegue seu raciocínio identificando a complexidade da teia discursiva presente na esfera escolar, na qual “[...] reformas impostas são aliadas a pressões para implementações rápidas e sem

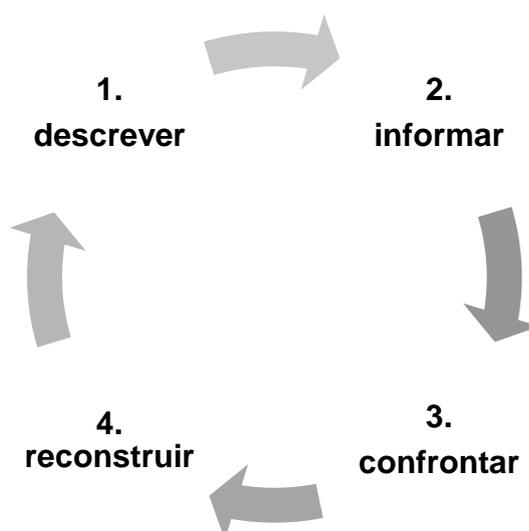
apoio teórico, a pressões para desenvolvimentos tecnológicos imediatos, a complexidades familiares e comunitárias e a, frequentemente, baixos salários [...]” (MAGALHÃES, 2009, p. 46).

Assim, uma das formas possíveis de se explorar diferentes práticas metodológicas, independentemente da série na qual o professor atua, é a adoção das metodologias ativas (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; FONSECA; MATTAR NETO, 2017), visto que, antes de qualquer alteração, tem-se um movimento de reflexão sobre a prática que tende a ser o fator impulsionador de novas possibilidades metodológicas (SMYTH, 1991; SCHÖN, 1992; MAGALHÃES, 2008).

Nesse contexto, destaca-se a relevância de o professor-pesquisador ser o sujeito da sua prática, o que nos remete aos estudos de Smyth (1991), ressignificados por Schön (1992), quando apontam que existem ações que podem auxiliar o professor a proceder a uma reflexão sobre a sua prática, sendo esse processo dividido em partes, porém partes que são interligadas: descrever; informar; confrontar; e reconstruir.

Nessa mesma vertente, Smyth (1991), retomando as postulações de Schön (1992), aponta como ponto fulcral para que haja a reflexão sobre a prática o fato de o professor adotar uma postura reflexiva sobre o seu agir, conforme o ciclo indicado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Ciclo de ações do professor reflexivo.



Fonte: Adaptado de Smyth (1991) e Schön (1992).

Posteriormente, Liberali (2009) amplia as reflexões de Smyth (1991) e de Schön (1992), apresentando questões norteadoras que podem ser usadas/adaptadas/(re)criadas em cada etapa do processo, numa proposta sintetizada no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Questões direcionadoras para a reflexão docente.

AÇÃO	QUESTÃO	DIREÇÃO DA REFLEXÃO
Descrever	O que eu faço?	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever textualmente a ação docente para que fique claro aos participantes o que se espera; • relatar acontecimentos rotineiros, diálogos com alunos, problemas, diagnósticos realizados; • mapear o que se espera com cada ação.
Informar	Qual o significado das minhas ações?	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as teorias que subjazem à prática docente, a fim de mapear as ações e os sentidos que estão sendo construídos na prática discursiva do docente, pois estas se refletem nas atividades; • descrever as atividades.
Confrontar	A minha prática pedagógica contempla as necessidades das práticas sociais atuais do aluno?	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar se o docente embasa, de fato, suas ações na teoria proposta; • analisar se o docente submete a teoria que embasa suas ações de forma atrelada a algum questionamento; • verificar se houve aprendizagem.
Reconstruir	Como eu posso agir de forma diferente?	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipar-se, no sentido de compreender que as práticas são mutáveis e podem ser contestadas e reelaboradas; • reconstruir, buscar outros caminhos para a ação, (re)olhar para as ações; • (re)ler a descrição dos fatos ocorridos e embasar a reformulação na reflexão das lacunas observadas.

Fonte: Adaptado de Smyth (1991), Schön (1992) e Liberali (2009).

Isso posto, segundo Smyth (1991), a adoção de metodologias que contemplem ações didático-pedagógicas que privilegiem instrumentos diversificados, tais como videoaulas, atividades em sala com viés teórico-prático, análises realizadas pelos pares (um aluno avaliando o outro e se autoavaliando), discussões

coletivas, de forma que o teor seja a reflexão sobre a prática dentro de contextos reais, tende a impulsionar mudanças significativas no microcosmos onde o docente atua.

De forma sumarizada, o ciclo reflexivo é composto por etapas, sendo elas interligadas. Em cada uma delas, emergem questões que têm o objetivo de direcionar o pensamento crítico-reflexivo; contudo, as respostas tendem a ser constantemente construídas e (re)construídas, à medida que ocorre o movimento dinâmico e dialógico entre a teoria e a prática. Tais questões podem ser adequadas à pesquisa e à realidade investigada, afinal, conforme aponta Penáfria (2009, p. 6), “cada tipo de análise instaura a sua própria metodologia”, cabendo ao pesquisador ter a *expertise* de proceder às adequações pertinentes, considerando os objetivos propostos.

Tais ações anteriormente descritas dialogam com as proposições do construto teórico intitulado “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, tendo em vista que se refere ao imbricamento presente entre conteúdos que constam na ementa da disciplina e a prática pedagógica docente, sendo que esta supõe

[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas à diversidade dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos (SHULMAN, 1986, tradução de FERNANDEZ, 2011, p. 2).

Por isso tudo, depreende-se que a atuação do professor reflexivo dialoga com as proposições da BNCC (BRASIL, 2017), sobretudo quando esta focaliza a necessidade de a escola ser um simulacro da realidade, a fim de preparar o aluno para o mundo do trabalho. Logo, o docente procederá a reflexões em várias direções, dentre elas: reflexões práticas → sobre a própria prática; reflexões técnicas → sobre o construto teórico que seleciona para a sua prática; reflexões críticas → direcionada a questionar a atuação da educação na sociedade. Todas elas visam à ação denominada “reconstruir”, pois,

No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos a elas, numa re-descrição de cada ação embasada e informada. No reconstruir, nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar as

práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, auto-regulamentação e auto-responsabilidade (LIBERALI, 2009, p. 68).

Tendo discorrido sobre os pressupostos epistemológicos que abordam o ensino híbrido e suas possíveis categorizações, bem como a questão das metodologias ativas e o professor reflexivo, a seguir é apresentada a metodologia de pesquisa selecionada.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, objetiva-se apresentar os procedimentos metodológicos adotados, a fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Segundo Martins e Theóphilo (2007, p. 135), as pesquisas qualitativas “pedem descrições, compreensões e análises de informações, fatos, ocorrências que naturalmente não são expressas por números”.

Na ótica de Neves (1996, p.1), a pesquisa qualitativa “costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos [...]. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”.

Já Ludke e André (1986) ressaltam que uma das características da pesquisa qualitativa é a consideração do ambiente pesquisado como fonte de dados, sendo eles o principal instrumento do pesquisador. Na análise, prevalece o caráter descritivo, sendo o enfoque mais no processo do que no resultado.

No que tange ao estudo de caso, de acordo com Gil (2007), trata-se de um tipo de investigação que envolve etapas como levantamento bibliográfico; análise de exemplos que possam elucidar a compreensão; ancoragem dos dados em fragmentos, fotos, notas de campo, dentre outras possibilidades, pois visam ilustrar as proposições do pesquisador; manutenção do foco no processo, de forma que o modo como ocorre a investigação prevaleça sobre os resultados; e agrupamento dos dados por categorias construídas na proporção em que são coletados.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

O campo de atividade da pesquisa é o educacional, e o *lócus* é um Programa de Pós-Graduação ofertado por uma universidade privada localizada no Norte do Paraná. O Programa tem como espoco a intersecção entre Ensino → Linguagens → Tecnologias e está na oferta da sétima turma de mestrado; na segunda de doutorado; e terceira de pós-doutoramento.

Um diferencial do Programa é que podem candidatar-se graduandos de todas as áreas do conhecimento, o que culmina com um público-alvo diversificado,

que atua nas mais variadas esferas profissionais, sendo o ponto de intersecção a linha de pesquisa na qual o candidato se inscreve.

No Programa citado, há duas linhas de pesquisa, intituladas “Linha 1” e “Linha 2”. A primeira tem como eixo a questão da formação do professor, promovendo um diálogo entre as políticas educacionais e a prática pedagógica. A segunda enfatiza a tríade ensino-linguagens-tecnologias e a discussão sobre como esse diálogo pode ocorrer nos processos pedagógicos escolares e não escolares, podendo ter como *lócus* a educação básica, superior ou o ensino técnico. É dentro dessa segunda linha que a disciplina, fruto das presentes reflexões, se integra.

Na ementa da disciplina, são abordados conteúdos como aprendizagem mediada pela tecnologia; conceito de mediação; as mídias, a linguagem multissemiótica e os multiletramentos. A relevância desses conceitos, somados aos demais trabalhados por outros professores, reside no fato de que, na dissertação ou na tese do aluno, o revozeamento precisa se fazer presente para que o gênero contemple a linha do Programa, bem como a ementa disponibilizada no plano de ensino (Apêndice A).

Ocorre que, tendo ministrado a disciplina por cinco anos consecutivos, observou-se que faltavam aos ingressantes conhecimentos basilares sobre teóricos da área, parecendo que, talvez, se houvesse um diálogo antes do início da disciplina, bem como uma proposta metodológica diferenciada, poderia haver maior apropriação de alguns conceitos fulcrais que, em sala, seriam aprofundados. Essas proposições foram constatadas no momento em que o curso passou por avaliação da CAPES, após fechamento do quadriênio (2015-2018), quando, embora o Programa tenha seu conceito progredido para 4, os avaliadores apontaram a necessidade de melhoria na qualidade de algumas dissertações, em relação à área de concentração na qual se centram as linhas de pesquisa do curso. Tais preocupações foram acrescidas ao fato de na ocasião ocorrer, ainda, a autorização para a primeira oferta de turma de doutorado.

Nesse contexto, o corpo docente, em reunião de Colegiado de Curso, após estudo e troca de experiência sobre o processo de escritura dos trabalhos acadêmicos, que se espera que retratem certa apropriação de saberes, deliberou por, a partir deste ano, implantar, em caráter experimental, que as disciplinas explorassem metodologias ativas.

Quanto ao *corpus* desta pesquisa, consiste em análise do percurso das atividades realizadas com os alunos, sendo parte delas realizada via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

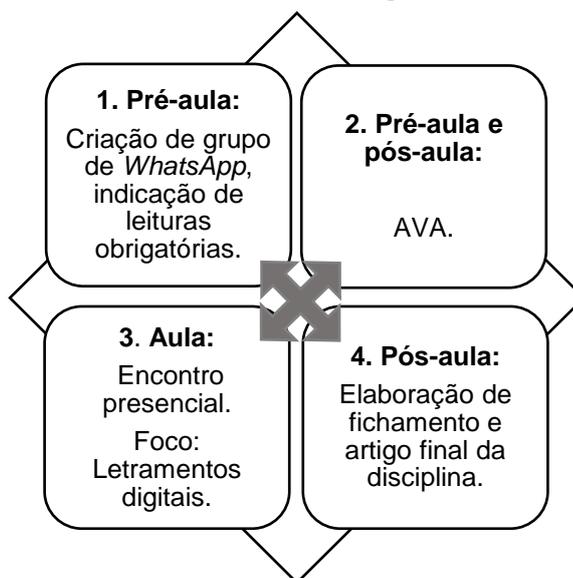
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No que toca à seleção dos participantes, o público-alvo foi selecionado em função de a pesquisadora atuar como docente no Programa de Pós-Graduação da IES mencionada, o que possibilitou o contato direto com os alunos e o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Quanto ao critério de seleção daqueles participantes cujas trajetórias seriam estudadas, optou-se pelo desempenho dos discentes que realizassem todas as atividades propostas.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ETAPAS DA PESQUISA

Os dados foram coletados por meio de uma série de instrumentos, sendo eles: aplicativo de comunicação instantânea (*WhatsApp*); questionário aplicado via plataforma *Google Forms*; atividades desenvolvidas no AVA e nos encontros presenciais, conforme especificação a seguir, na Figura 4:

Figura 4 - Ferramentas/atividades geradoras de dados.



Fonte: Dados da pesquisa.

3.4 METODOLOGIA PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Considerando-se que o escopo da pesquisa está fundamentado nas ações do professor reflexivo sobre o processo de implementação do ensino híbrido, a partir de uma série de atividades teórico-práticas realizadas em uma disciplina do *stricto sensu*, além do construto teórico sobre metodologias ativas e ensino híbrido, evocaram-se os preceitos epistemológicos sobre o professor reflexivo e os letramentos digitais. Estes se justificam tendo em vista que as atividades em sala os requeriam, conforme exemplificação no item análise de dados. Logo, elegeram-se como categorias de análise ações que retratassem o relato da experiência na ótica do professor, que englobam o processo da disciplina como um todo.

A partir dos estudos de Smyth (1991), Schön (1992) e Liberali (2009), elegeram-se as categorias de análise intituladas “Descrever”, “Informar”, “Confrontar” e “Reconstruir”, devidamente adaptadas ao contexto pesquisado, conforme indicam os estudos de Penáfria (2009). O Quadro 4, a seguir, sintetiza aspectos dessas categorias:

Quadro 4 - Categorias de análise.

AÇÃO	ETAPAS	DIREÇÃO DA REFLEXÃO
Descrever	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do planejamento das atividades docentes que envolvem a implementação da metodologia híbrida.
Informar	Realização	<ul style="list-style-type: none"> • Efetivação das atividades na prática. • Apresentação do detalhamento das atividades propostas aos alunos e a descrição dos resultados.
Confrontar	Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do planejamento <i>versus</i> resultados; retomada do processo; lacunas; intempéries.
Reconstruir	Pós-disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do docente; avaliação do docente e possíveis (re)direcionamentos.

Fonte: Adaptado de Smyth (1991), Schön (1992), Liberali (2009) e Penáfria (2009).

Assim, tendo versado sobre o percurso metodológico e as categorias, a seção subsequente objetiva apresentar a análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados, são mobilizadas as categorias de análise elencadas na descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa: (i) descrever; (ii) informar; (iii) confrontar; e (iv) reconstruir.

4.1 CATEGORIA 1: DESCREVER

A ação do “Descrever” compreende a descrição do planejamento feito pelo docente, evidenciando a apresentação das atividades docentes que envolvem a implementação da metodologia híbrida na disciplina.

A síntese dessas atividades é registrada no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Organização do trabalho pedagógico.

QUANDO	MODALIDADE	ESTRATÉGIAS (ENCAMINHAMENTOS)
1	A distância 1 mês antes do encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de grupo de <i>WhatsApp</i> e envio de áudio apresentando a professora e os textos para leituras prévias; • comunicado sobre a existência de atividades obrigatórias no AVA; • realização de diagnóstico prévio dos alunos.
2	A distância 2 semanas antes do encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do AVA; • postagem de um vídeo de abertura da disciplina; • abertura de fórum.
3	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Aula (aula expositiva-interativa, atividades práticas, tais como nuvem de palavras, mapa mental, infográfico, apresentação oral); • realização de atividades em sala que podem vir a ser finalizadas extraclasse e postadas no AVA.
4	A distância	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem no AVA das atividades iniciadas no encontro presencial que não tenham sido concluídas e envio do trabalho final da disciplina.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, tem-se a parte mais densa do processo de análise, visto ser no “informar”, segunda categoria, que ocorre a descrição de como o planejamento, de fato, foi colocado em prática.

4.2 CATEGORIA 2: INFORMAR

A ação do “Informar” contempla a efetivação das atividades planejadas para a disciplina na prática, com a apresentação detalhada das tarefas propostas aos alunos, incluindo ferramentas utilizadas, tempo cronológico e descrição de seus resultados.

No Quadro 6, a seguir, tais atividades aparecem descritas a partir de suas características básicas:

Quadro 6 - Atividades propostas aos alunos.

ATIVIDADE	FERRAMENTA OU AMBIENTE	OPERACIONALIZAÇÃO
1. Interação via <i>WhatsApp</i>	Celular	1 mês antecedendo o início da disciplina, a professora procedeu à abertura de um grupo no <i>WhatsApp</i> , iniciando o processo interativo.
2. Questionário diagnóstico via <i>Google Forms</i>	Link	1 mês antes das aulas, envio de <i>link</i> para proceder ao diagnóstico prévio dos alunos.
3. <i>E-mail</i>	Textos	Após mapeamento dos alunos, envio de textos em PDF com indicação das primeiras leituras obrigatórias por <i>e-mail</i> e via celular.
4. Vídeo de abertura oficial da disciplina	AVA	Postagem de um vídeo, pela professora, abrindo, formalmente, a disciplina.
5. Fórum 1: Reflexão colaborativa	AVA	Individual. Professora avalia. O aluno deveria realizar quatro ações: a) pesquisar em artigos, monografias ou dissertações um trabalho da área dele que contemplasse o uso da tecnologia no ensino (últimos 5 anos); b) selecionar um dos trabalhos pesquisados e descrever a problemática investigada; c) comentar potencialidades observadas; d) proceder à leitura das postagens dos colegas e fazer uma contribuição colaborativa (aqui ele deveria contribuir com a pesquisa do colega).
6. Fórum 2: Pesquisar e posicionar-se	AVA	Individual. Professora avalia. O aluno deveria ter duas ações: a) Proceder à leitura de dois textos, selecionar uma passagem e desenvolver seu raciocínio, justificando a seleção; b) Interagir com dois colegas do curso a partir das postagens deles.

<p>7. Letramentos Digitais</p>	<p>Sala e AVA</p>	<p>Individual. Atividade apresentada em sala e postada no AVA. Os alunos avaliam. Para essa atividade, os alunos fizeram pesquisa sobre a definição de um termo-chave sobre a temática que investigam. Com base na definição, criaram uma nuvem de palavras.</p>
<p>8. Letramentos Digitais</p>	<p>Sala e AVA</p>	<p>Em grupo. Os pares avaliam. Em sala, foram estudados vários conceitos presentes no livro “Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância” (MILL, 2018). Cada grupo selecionou um conceito. Após, eles elaboraram um mapa mental ou um infográfico. Para análise da coerência, o grupo deveria apresentar o conceito e a imagem criada. Todos deveriam postar no AVA. O próprio sistema procedeu ao sorteio de forma que cada grupo avaliou o trabalho do outro.</p>
<p>9. Aulas presenciais (16 h/aula)</p>	<p>Sala de aula</p>	<p>Conteúdos presenciais: Interação inicial: Texto: “Um grupo se contrói”. Material: “A invenção da escrita”. Iniciar conteúdos: a) Eixo 1: Linguagem; b) Eixo 2: Interação; c) Eixo 3: Formação de professor e tecnologia; d) Eixo 4: Multiletramentos e tecnologia; e) Eixo 5: Para onde vamos?</p>
<p>10. Produção Textual Final</p>	<p>Pós-aula</p>	<p>Mestrandos: Fichamento (seguir modelo); Doutorandos: Fichamento e produção textual.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Cada um dos blocos de atividades é discutido a seguir, com maior profundidade e com a apresentação dos seus resultados.

4.2.1 Interação via *WhatsApp*

A ferramenta permitiu que os alunos já identificassem a docente, iniciando-se, um mês antes do encontro presencial, um processo de construção da identidade dos atores envolvidos, reforçado pela multimodalidade (vídeo e áudio), o que é referendado pelos estudos de Fonseca e Mattar Neto (2017), que consideram ser a adoção de metodologias ativas uma estratégia adequada ao ensino. Além disso, enquanto ferramenta, o uso do celular, via aplicativo *WhatsApp*, constitui uma

possibilidade de inovação, afinal, as pesquisas de Rabelo (2013, p. 235) já pontuavam ser preciso “repensar o modelo de educação praticado”.

Outro aspecto observado foi que o contato via ferramenta *WhatsApp* possibilitou que os alunos entrassem no ritmo das atividades, dos prazos, e sentissem que seria cobrada uma certa densidade epistemológica. Para tanto, foram-lhes apresentados os objetivos da disciplina, foi-lhes comunicado que seguiria um *e-mail* com indicação das leituras³ e, também, foi-lhes enviado o *link* de um questionário, via plataforma *Google Forms*, que possibilitou à docente um diagnóstico prévio de alguns aspectos relacionados à formação dos alunos, conforme item a seguir.

4.2.2 Questionário Diagnóstico via *Google Forms*

Conforme mencionado, por meio da ferramenta *WhatsApp*, foi enviado aos alunos um questionário inicial⁴, com o intuito de mapear os saberes dos educandos e nortear os passos metodológicos da docente. Logo que o aluno abria o questionário, deparava-se com um convite:

Caros alunos,

O objetivo deste questionário é proceder a um diagnóstico inicial que será um dos elementos direcionadores das nossas ações didático-pedagógicas, junto à disciplina “Ensino, Tecnologia e Linguagens: aspectos teóricos e metodológicos”. Os dados serão apresentados em sala e serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, podendo vir a serem usados em atividades científicas (artigos, eventos), sempre atendendo aos critérios éticos de sigilo e discrição. Sua participação neste estudo é voluntária, não terá nenhum custo bem como nenhuma vantagem financeira, tampouco haverá alguma forma de prejuízo acadêmico. Como contribuição, pretende-se, a partir dos resultados do mapeamento, direcionar as ações didático-pedagógicas.

Justifica-se a relevância do mapeamento para a indicação de leituras (estas detalhadas no próximo item), tendo em vista que há duas linhas de pesquisa no

³ As leituras serão especificadas no item “*E-mail*”.

⁴ Como os dados desse questionário não são o objeto deste trabalho, mas sim a reflexão da docente sobre todo o processo, limitar-nos-emos aos dados considerados basilares, desconsiderando os demais. As questões apresentadas aos estudantes constam do Apêndice B.

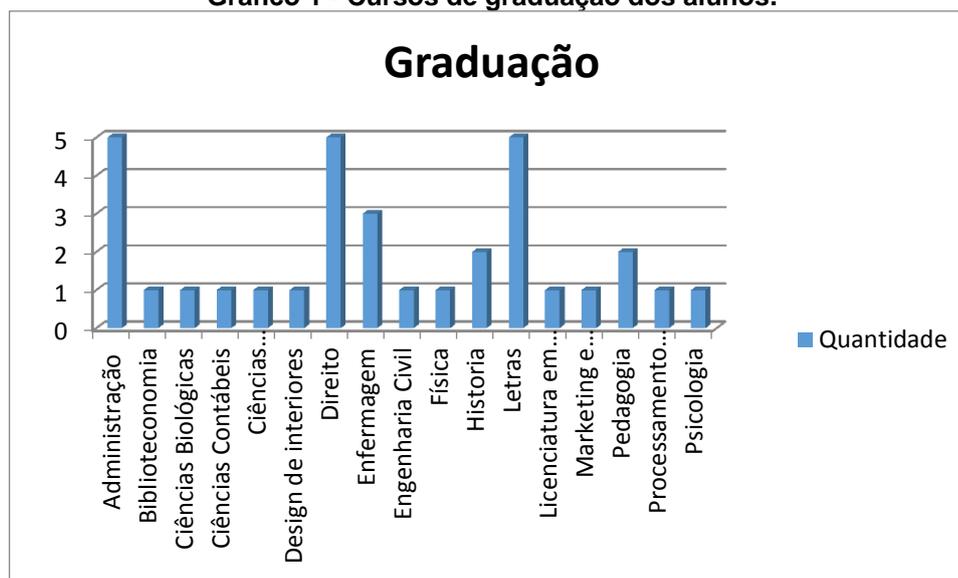
curso, dentro das quais há duas disciplinas basilares, que sustentam as grandes áreas de pesquisa, conforme já mencionado.

Assim, depreende-se que, independentemente da área da linha de pesquisa de opção do aluno, como se trata de um Programa que combina ensino ↔ formação de professor ↔ tecnologia, autores que se debruçam sobre tais temáticas devem se fazer presentes nos trabalhos produzidos, seja qual for a área de formação e/ou pós-graduação do ingressante no curso.

Após a aplicação do questionário, obtiveram-se os seguintes dados:

- Sexo: prevaleceu a participação do sexo feminino (63,4%), em detrimento do masculino (36,6%).
- Área de formação (graduação e pós-graduação): os dados aparecem sintetizados nos Gráfico 1 e 2, a seguir:

Gráfico 1 - Cursos de graduação dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 1 aponta que prevaleceram três áreas: Administração, Direito e Letras. A seguir, têm-se Enfermagem, História e Pedagogia, seguidas das demais. Os resultados comprovaram a pluralidade de áreas presentes no Programa, e isso não é diferente quando mapeada a pós-graduação *lato sensu* cursada pelos alunos, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 - Cursos *lato sensu* dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na pós-graduação *stricto sensu*, embora a oferta da primeira turma de doutorado tivesse 20 vagas, somente nove foram preenchidas por pessoas com mestrado nas seguintes áreas: Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (2 alunos, com dissertações na área do Programa); Mestrado em Estudos da Linguagem (3 alunos com dissertações na área de Língua Portuguesa); Mestrado em Estatística (1 aluna); Educação (3 alunos).

Na sequência das atividades, a próxima ação contemplou o uso da ferramenta *e-mail*, tendo em vista o próximo objetivo: envio de textos para leitura.

4.2.3 E-mail

Após o mapeamento anterior, foram enviados textos para leitura obrigatória e indicações de leituras (Apêndice C). Ficaram estabelecidos como leituras obrigatórias de pré-aula dois textos que constam na ementa da disciplina: “**Mudando a educação com metodologias ativas**”, de autoria de José Manuel Moran, e dois capítulos do livro “**Tecnologias e ensino presencial e a distância**”, de autoria de Vani Moreira Kenski, sendo eles o capítulo 4, intitulado “As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente”, e o capítulo 8, “Interações e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias”. Ambos

foram retomados na aula. O objetivo foi despertar a curiosidade do aluno e mostrar a relevância da temática a ser estudada, o que vem ao encontro das proposições de Berbel (2011, p. 28), visto que “despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”, pode ser produtivo.

Como estratégia metodológica, visando subsidiar, teoricamente, os saberes dos alunos e ser um diferencial no Programa, iniciaram-se as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Justifica-se tal ferramenta, tendo em vista a obrigatoriedade do registro das atividades docentes que compõem o cômputo geral da carga discente na disciplina, e acrescentando-se a isso a necessidade de se comprovar as demais ações realizadas. Assim, utilizou-se o AVA institucional como forma de registro oficial, além de ser uma ferramenta assíncrona que permite ao aluno gerenciar seu tempo e local de acesso, conforme já pontuado pelas pesquisas de Moran (2015).

Assim, o AVA foi aberto duas semanas antes do encontro presencial e teve como objetivo prosseguir com o aprofundamento das leituras prévias, já iniciadas no grupo de *WhatsApp*, aferir leituras, incentivar a metodologia de pesquisa colaborativa e motivar a pesquisa. Vejamos a primeira atividade proposta.

4.2.4 Vídeo de Abertura Oficial da Disciplina

A primeira postagem no AVA contemplava um vídeo a que o aluno deveria assistir, no qual a docente procedeu à apresentação da disciplina. A seguir, tem-se o texto elaborado pela docente para acompanhar o material audiovisual:

Caros alunos,
Sejam bem-vindos à disciplina “Ensino, Tecnologia e Linguagens: aspectos teóricos e metodológicos”. **No vídeo a seguir**, dialogamos sobre a ementa da disciplina, metodologia adotada e forma de avaliação.
Bom estudo, bons debates, boa produção!
Um abraço!
Profa. Eliza Nantes

A análise da seleção lexical, *grosso modo*, indica que a enunciação da docente objetivou: (a) dar as boas-vindas aos educandos, a fim de que, possivelmente, se sentissem acolhidos; (b) situá-los em relação à disciplina que se

iniciaria, por isso é citado seu nome; (c) persuadi-los a assistir ao vídeo, pois somente assim saberiam o restante das informações, como, por exemplo, “metodologia adotada e forma de avaliação”, aspectos que indicam a condução do processo e, sobretudo, como ser aprovado nele; (d) encerrando-se com os votos de êxito nessa caminhada, com a seleção lexical “Um abraço!” denotando a linguagem mais informal, talvez no intuito de tanto gerar certo grau de proximidade como de afetividade com o interlocutor.

Na sequência, na Figura 5, tem-se um *frame* do vídeo e indicação de *link* para acesso ao seu conteúdo:

Figura 5 - Vídeo de apresentação da disciplina.



Fonte: <https://drive.google.com/open?id=183_dRZg56yTmPf92Sm-mfDJWuN8YAQCX>. Acesso em: 17 maio 2019.

Quanto ao conteúdo temático do vídeo, nele a professora apresenta o nome da disciplina, ressalta que serão abordados aspectos teóricos e metodológicos sobre interação, mediação e a questão de como transpor a teoria para a prática, voltada para o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica a favor do ensino. Na sequência, cita que a metodologia será colaborativa; a avaliação, formativa; justifica essa escolha asseverando que permite abranger o processo como um todo, pois abarca diversas formas de avaliação. Depois, descreve as possibilidades de exploração do AVA, via encontros síncronos (*chat*) e assíncronos; socialização de materiais; postagem de dúvidas; envio de contribuições. Por fim, conclui destacando que a aprendizagem deve ocorrer de forma coletiva, convocando o aluno para exercer sua autonomia e indicar materiais, a fim de socializar saberes.

4.2.5 Fórum 1: Reflexão Colaborativa

A atividade postada no Fórum 1 tinha como objetivo motivar ações necessárias que devem ser inerentes a alunos da pós-graduação, dentre elas a questão da pesquisa. Por isso, optou-se por trabalhar com o Letramento Digital, com foco na informação e, dentro desta, a questão do letramento em pesquisa, que objetiva ter “eficiência no uso dos motores de busca, com conhecimentos da funcionalidade e da limitação desses serviços” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17-18).

Assim, elaborou-se uma proposta de trabalho individual que o aluno desenvolveria em etapas, conforme Figura 6, a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a compreensão do aluno, elaborou-se um texto com as instruções:

Título do tópico:

Pesquisa e trabalho colaborativo: o uso da tecnologia no ensino

Mensagem de abertura:

Caros alunos,
 Pesquisem em artigos, monografias ou dissertações um trabalho, da sua área, com no máximo cinco anos de publicação, que contemple o uso da tecnologia no ensino. Seleccionem um dos trabalhos pesquisados e em seguida:

- a) Indiquem título, autoria e fonte de acesso;
- b) Descrevam brevemente a problemática investigada e os caminhos adotados na condução da investigação (metodologia). Procurem deixar seu texto entre 300 e 400 palavras. Interessados podem ir diretamente à fonte.
- c) Comentem uma potencialidade evidenciada nesse trabalho que pode ser útil para sua área (aplicabilidade prática em sala de aula, ou seja, que pode ser um instrumento pedagógico para o processo de formação do conhecimento do aluno e/ou do professor).
- d) Façam, também, **uma contribuição colaborativa**. Como? Bom,

pesquisem algum trabalho/pesquisa/reportagem que seja a temática de um de seus colegas e, no final da postagem dele(a), acrescentem esse item, conforme exemplos a seguir:

Exemplo 1:

Pesquisa colaborativa

Área: Matemática

Título: Dispositivos móveis e gamificação nas aulas de Matemática (copiei o título do trabalho)

Pessoal, encontrei esse trabalho que pode ser útil para vocês:

<<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/423.pdf>>.

Exemplo 2:

Área: Todas

Portal Dia a Dia Educação

Pessoal, visitem o site

<<https://www.escolainterativa.diaadia.pr.gov.br/busca?q=>>.

Nele, vocês podem encontrar mais de 15 mil recursos digitais para quase todas as áreas.

Exemplo 3:

Área: Todas

Pesquisas e avaliações na área de educação no Brasil:

<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/education/>>.

Por fim, procedam à última etapa:

- e) Após vocês terem feito a leitura das **contribuições colaborativas feitas por seus colegas**, selecionem uma que seja mais próxima da sua área, visitem o *link* indicado, cliquem em responder na postagem do seu colega e interajam com ele sobre o assunto compartilhado. Cada aluno deve interagir com um(a) colega.

Uma excelente **troca de experiência** a todos!

Abraços,

Profa. Eliza Nantes

Após a postagem com as instruções anteriores, para o aluno não perder a linha de raciocínio, sintetizou-se o tópico do fórum assim: “Reflexão colaborativa - refletir e contribuir com a pesquisa do colega. Hora de socializar a pesquisa realizada e fazer uma postagem colaborativa”. E, dentro dessa postagem, foi escrito o recado:

Caros alunos,

Apresentem a síntese da pesquisa realizada e não esqueçam de trabalhar com a pesquisa colaborativa, ou seja, indiquem vídeos, quadrinhos, leituras, indicação de bases de dados etc. para seus colegas!

Juntos, pesquisamos mais e nos fortalecemos!

Um ótimo trabalho a todos!

Um abraço,

Profa. Eliza Nantes

Para a análise da participação no fórum, observou-se tanto o número de postagens quanto o conteúdo temático, de forma geral.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros emergem, mesclam-se, criam-se, de acordo com as necessidades humanas, circulam em esferas de atividade e possuem suas regularidades (certa estabilidade), em termos das dimensões (conteúdo temático, estilo e construção composicional), naturalmente associadas às transformações sociais ocorridas (irregularidades/mobilidades).

Já Marcuschi (2010) destaca que os gêneros, justamente por estarem inseridos numa língua viva e dinâmica, para atender às demandas interacionais da esfera nas quais eles se encontram, podem hibridizar-se, mesclar-se, ou pode vir a emergir um novo gênero ou, ainda, ocorrer o apagamento de algum.

Marcuschi (2010) pontua que o fórum emerge da virtualidade e que, nas postagens dos atores, podem-se identificar estratégias discursivas (interacionais), índices de letramentos diversos, pistas, via seleção lexical, que indicam a possível concepção do sujeito sobre o que está sendo enunciado. Enquanto objetivo do fórum, o autor destaca que se trata de promover a troca de informações, de experiências ou pode visar ampliar conhecimentos.

No que tange à participação dos alunos nessa atividade, de forma geral, foi possível observar-se que as primeiras contribuições se iniciaram antes de uma semana da abertura do fórum, e o total de postagens foi de 107, sendo 89 de alunos e 18 da professora. Sobre essas postagens, algumas considerações:

- As postagens indicaram que alguns participaram mais de uma vez, fazendo indicações em outros trabalhos, além do solicitado.
- A primeira postagem, após a professora, foi a de um doutorando, que havia sido orientado por ela no mestrado e dialogou, no sentido de expressar que faria as pesquisas durante a semana, o que aponta tanto para a sinalização de leitura como para o compromisso assumido. Tal ação também tende a incentivar os demais participantes, visto que é comum realizar-se a leitura ao menos das primeiras postagens, até para ter-se uma ideia de como estão sendo feitas as contribuições.
- A segunda postagem foi a de uma doutoranda, e a indicação era sobre tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. Ocorre que tal temática despertou o interesse da terceira aluna, também doutoranda, e

esta fez a postagem asseverando que o texto era da sua área de interesse de pesquisa, por isso agradeceu e informou que realizaria a leitura indicada.

- A postagem subsequente, a terceira, foi a de uma mestranda que destacou o fato de o mesmo artigo citado anteriormente ter despertado seu olhar para outras possibilidades de pesquisa. Somente a próxima postagem volta a fazer outra indicação de pesquisa/leitura colaborativa.
- A leitura das postagens apontou que a primeira vez que a professora entrou no fórum, o que ocorreu na mesma semana, observou que os alunos seguiam, basicamente, o padrão fornecido como exemplo, indicando apenas textos. Para quebrar esse ciclo e apontar a multimodalidade, a professora faz um movimento diferenciado, pois retoma a enunciação de um deles, seleciona um excerto e faz a indicação de um vídeo, em vez de um texto, como até então estava ocorrendo. O objetivo era encorajar estratégias diferenciadas, conforme apontam os estudos de Fonseca e Mattar Neto (2017). O resultado foi que, após essa ação, os registros indicam que outros alunos também passaram a postar interações com indicação de vídeos; alguns, de palestras; outros, de entrevistas; e outros, de enunciações de pesquisadores em eventos.
- Na próxima interação da professora, ela opta por outra estratégia, pois indica outros recursos, como infográfico e mapa mental, sobre as temáticas abordadas, dialogando, assim, com o trabalho prático feito em sala, conforme será abordado no item Letramento Digital (mapa mental e infográfico).
- Quanto ao padrão observado, alguns alunos optaram por apresentar os itens em forma de tópicos; outros, em forma de um texto corrido; todavia, ambos contemplavam o solicitado.
- Nesse fórum, embora os doutorandos tenham iniciado as reflexões, os mestrandos apresentaram grau semelhante de pesquisa e nível de densidade epistemológica nas postagens, sendo os comentários mais corroborativos do que discordantes, o que parece prevalecer no gênero, conforme demonstra a prática pedagógica da professora há mais de

uma década em Educação a Distância. Logo, entendeu-se que os alunos cumpriram as etapas solicitadas: indicação da fonte → descrição do trabalho → apresentação das potencialidades para o ensino → leitura da postagem do colega → interação via postagem colaborativa.

- Intervenções da professora também se manifestaram em algumas ocasiões: (a) *links* que não funcionavam mais; (b) indicações de fragmentos de livros que não estavam disponíveis *on-line*; (c) postagens com conteúdos temáticos que não eram adequados às linhas do Programa. No primeiro caso, a professora solicitou que o aluno revisasse o *link*, atenuando o pedido com “Sua postagem está parcialmente adequada, apenas tente deixar o *link* de forma que possamos clicar e nos direcionarmos ao trabalho. Caso não saiba como fazê-lo, nesses ícones acima, clique na corrente, abrirá uma caixa [Insira URL], para a qual você copiará o *link* e, a seguir, clicará em “clicar link”. Ficará assim [...]”. A seguir, a professora apresentou um exemplo. No segundo, ou o aluno escaneava e disponibilizava ou fazia outra postagem, tendo ele optado pela segunda ação; no terceiro, o aluno refez a postagem, visto não ser possível excluir a anterior.

Enfim, as demais postagens seguiram essa teia discursiva que retratou o fórum enquanto um espaço colaborativo, dialógico e construidor de conhecimentos. Ademais, a análise do conteúdo temático apontou que essa atividade possibilitou um mapeamento das possíveis pesquisas, ampliando a visão sobre o escopo do Programa e mostrando como a pesquisa colaborativa tende a enriquecer o acesso ao saber.

4.2.6 Fórum 2: Pesquisar e Posicionar-se

Na mesma linha da atividade anterior, o Fórum 2 foi individual, tendo como norte a indicação de que o aluno realizasse a leitura dos dois textos indicados, o que tanto o impulsionaria para o ato de ler como permitiria ao docente aferir leitura e analisar capacidade de argumentação, defendendo seu ponto de vista e, também, demonstrando ter compreendido os comandos. Outra ação foi a obrigatoriedade de

cada aluno proceder à leitura de duas postagens de seus pares para, a partir disso, posicionar-se sobre o assunto, promovendo-se, assim, a interação. Essa atividade nos baseamos disciplina “Gamificação na Educação”, Prof. Dr. Sérgio Dantas, da qual fomos alunas e agora usamos em nossa atuação docente. As instruções foram:

Título do tópico:

Intersecção: interação, mediação, ensino e tecnologia

Mensagem de abertura:

Caros alunos,

O tema desse fórum abrange os conteúdos **interação, mediação, ensino e tecnologia**.

Após ler os textos “Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem?”, de Alexandra Lilavati Pereira Okada, e “Uso da Linguagem em Fóruns de EAD”, de Benedito Gomes Bezerra, você deve realizar as partes 1 e 2 descritas abaixo:

Parte 1

Selecione uma passagem do texto (máximo de 5 linhas) que lhe pareça especialmente importante, transcreva-a no início de sua resposta (entre aspas, indicando o número de página do texto) e desenvolva, argumentadamente, seu raciocínio justificando a escolha daquele trecho. Atente para a forma adequada de proceder à citação dos textos:

- OKADA, A. L. P. Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003, v. 1, p. 273-291. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=TiYlzy3IM30C&oi=fnd&pg=PA11&ots=OP1wgCAt9d&sig=QVoHJKTxGZMjptRi3dOOez-Xg0U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BEZERRA, B. G. Uso da linguagem em fóruns de EaD. In: **Revista Investigações**, v. 24, n. 2, jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1314>. Acesso em: 22 mar. 2019.

Parte 2

Interaja com dois (duas) colegas de curso, a partir das postagens que eles realizaram. Nessa interação, você deve ampliar a reflexão que eles (elas) propuseram em sua postagem.

Uma ótima troca de conhecimentos a todos.

Abraços!

Profa. Eliza Nantes

Seguindo o mesmo procedimento do fórum anterior, após a postagem com as instruções anteriores, para o aluno não perder a linha de raciocínio, sintetizou-se o tópico do fórum assim: “Qual fragmento do texto foi relevante para você? Argumente sobre ele”. E, dentro desse fórum, escreveu-se o recado:

Caros alunos,
Após ter procedido à leitura dos textos indicados, selecione uma passagem do texto (máximo de 5 linhas) que lhe pareça especialmente importante, transcreva-a no início de sua resposta (entre aspas, indicando o número de página do texto) e desenvolva, argumentadamente, seu raciocínio justificando a escolha daquele trecho.
Não esqueça de interagir com dois colegas!
Hora de aprendermos uns com os outros!
Abraços,
Profa. Eliza Nantes

Sobre a participação dos alunos no Fórum 2, a análise textual apontou que o número de postagens pode ser considerado adequado, tendo em vista que foram de 144 postagens de alunos.

Realizando uma comparação com o Fórum 1, em termos de pontos similares, observaram-se: (a) as primeiras contribuições, tal qual no fórum anterior, iniciaram-se com os doutorandos; (b) a análise da seleção lexical apontou que as postagens apresentaram a caracterização desejável para a atividade, tendo aspectos como chamamento (vocativo), cumprimentos com expressões que mesclam o informal (“Tudo bem?”; “Oi!”; “Olá, fulano, como vai?”; “Olá, pessoal!”; “Você...”; “Abs.”) ao mais formal (“Atenciosamente.”). Observou-se, ainda, que novamente houve alunos que postaram além do solicitado, e que prevaleceu o diálogo entre pares, no sentido de os doutorandos interagirem mais entre si, idem para os mestrandos.

Diferentemente do fórum anterior, neste não houve a interação da professora, visto que não era o objetivo; contudo, considerando-se que as postagens atingiram, parcialmente, o objetivo proposto, pois foram selecionados excertos, houve argumentação sobre elas e a interação entre os pares. Todavia, em algumas interações, a réplica ainda ficou superficial, no sentido de limitarem-se a corroborar e não ampliar o diálogo com o outro, não ousando apresentar contrapontos.

4.2.7 Letramento Digital

As atividades 7 e 8 foram interligadas; em consonância, possuíam o fato de contemplarem os letramentos digitais com “Foco na Informação” e, dentro deste, o “Letramento Classificatório”, que compreende o desenvolvimento da habilidade de “interpretar e de criar, com eficiência, *folksonomias* (etiquetas, nuvens de *tags*, que levam a listas de recursos salvos)” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17-18).

A atividade 7 requereu ações como: (a) definição de um termo-chave, contemplando ensino e tecnologia, que pudesse ser útil para a pesquisa de dissertação ou tese do aluno; (b) realização de pesquisas em base de dados *on-line*, livros ou textos, para a seleção da definição do termo pesquisado; (c) criação da nuvem de palavras; e (d) socialização da imagem, via *e-mail*, com a professora. A seguir, a professora transferiu a imagem para um projetor, o autor da imagem a apresentou, e os demais alunos analisaram a coerência, no sentido de analisar se as palavras, de fato, representavam o conceito apresentado.

No que tange aos letramentos digitais, apesar de os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) terem apresentado um quadro com a categorização, um letramento digital não deve ser visto como uma barreira para outro; ao contrário, muitas vezes eles se completam. O desenvolvimento da atividade em sala apontou que a criação de nuvens de palavras requereu, por exemplo, ao se pesquisar um termo-chave, que o aluno trabalhasse com o letramento com foco na linguagem → hipertexto, pois um *link* o levou a outro, bem como pôde abarcar a questão do letramento na linguagem → multimídia, visto que mobilizou pesquisa, seleção de informação. Observou-se, ainda, que outro letramento digital foi contemplado, com foco na informação, via letramentos em pesquisa, visto que requereu “habilidade de criticar e de avaliar fontes de informação, verificando credibilidade e origens” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17-18). Por isso, indica-se que um letramento digital seja visto de forma integrada ao outro, sendo adaptado conforme o contexto e a atividade proposta.

Prosseguindo, a atividade 7 foi um exemplo da necessidade de o professor adaptar o plano de aula, dependendo do contexto, pois, na hora do trabalhar em sala, poucos já tinham visto ou criado uma nuvem de palavras. Apesar de as ações serem exequíveis, no sentido de relativamente tranquilas, necessário se fez seguir

os procedimentos e acionar os letramentos necessários para a execução da tarefa, e o tempo foi se estendendo.

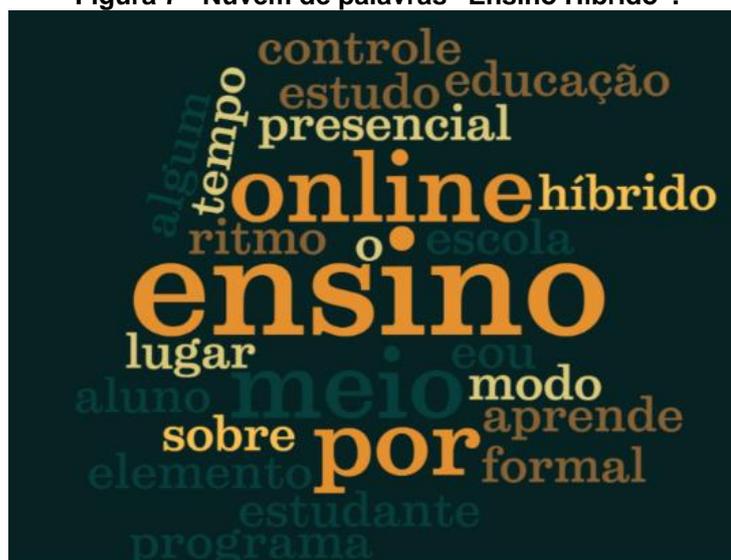
Mediante o exposto, para melhor desenvolvimento da atividade, a professora solicitou que um aluno auxiliasse o outro, de forma que quem tivesse maior facilidade fosse parceiro de seu colega. Tal ação gerou algumas duplas. Ocorre que, ainda durante a execução da atividade, a professora circulou entre os alunos e observou que, em praticamente todos os grupos, alguns eram mais ativos, e outros ficavam mais assistindo ao processo de criação.

Assim, a proposta inicial de se criar uma nuvem de palavras, a partir do projeto individual de cada aluno, pouco se concretizou em sala, limitando-se a poucos trabalhos (cinco) apresentados em sala. Por isso, foi solicitado que, extraclasse, cada aluno fizesse a sua própria nuvem e postasse no AVA. Contudo, ainda assim, alguns alunos manifestaram dificuldades na realização da ação, sendo necessário a professora elaborar uma espécie de tutorial (Apêndice D).

Diante disso, analisou-se o tempo didático disponível para a atividade e alterou-se de “trabalho individual” para “trabalho em dupla”, mesmo que alguns alunos já tivessem realizado a atividade. A análise da realização da atividade apontou que ela foi demorada, excedeu ao tempo previsto, sendo possíveis apenas algumas apresentações em sala.

Na Figura 7, tem-se o exemplo de uma nuvem de palavras criada pelos alunos, seguido do conceito selecionado para a elaboração da nuvem após o processo de seleção lexical. Cabe destacar que o exemplo foi selecionado de modo aleatório, sendo o objetivo apenas ilustrar a atividade, e não proceder à análise exaustiva do objeto, tampouco analisar os efeitos de sentido da produção:

Figura 7 - Nuvem de palavras “Ensino Híbrido”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conceito: Ensino Híbrido

“De fato, a definição original de Ensino Híbrido por seus criadores estabelece que ele é: [...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

De modo geral, analisando-se as nuvens criadas pelos alunos, depreende-se que a atividade em sala foi parcialmente realizada, sendo necessário reforçar o trabalho com os letramentos digitais, no sentido de propiciar ao aluno o desenvolvimento de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Já na atividade 8, realizada na sequência, os alunos apresentaram melhor nível de letramento digital. Talvez, por ter sido necessário retomarem a atividade 7 extraclasse e a postarem no AVA. Na atividade 8, praticamente se repetiram os procedimentos da atividade anterior, porém a proposta era a de que a atividade fosse em grupo, desde o começo. Logo, propôs-se a criação de um mapa mental ou um infográfico; contudo, para ganhar tempo, a professora já levou várias definições retiradas do “Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância” (MILL, 2018), deixando que cada grupo, composto por três pessoas, escolhesse qual definição achasse mais próxima da pesquisa de seus membros. Após a seleção

dos termos e das respectivas definições, cada grupo procedeu, em voz alta, à leitura do texto selecionado.

Para estimular o raciocínio, fez-se, coletivamente, um infográfico no quadro, com base no termo “teleaula”. Nesse momento, destacou-se que a criação de um infográfico requer o trabalho com o letramento digital com foco na filtragem, uma vez que é preciso ler a definição, compreender e selecionar a seleção lexical que represente, mais adequadamente possível, o conceito para a criação da imagem (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

O resultado da atividade apontou que praticamente todos conseguiram avançar. Alguns grupos optaram por rascunhar a linha de raciocínio à mão, antes de passar para o computador. Alguns terminaram em sala mesmo e já mostravam a imagem criada para os demais, via *laptop*, demonstrando certo entusiasmo; dois grupos enviaram por *e-mail* e apresentaram no *datashow*. Nessa hora surgiram algumas dúvidas, tais como: Como realizar o *download* do mapa mental a partir do programa utilizado para sua criação? No caso de o programa ter fechado, tudo que foi feito havia se perdido? Poderiam ser disponibilizados *slides* com os infográficos, para que pudessem usar/adaptar a estrutura para suas dissertações/teses?

Assim, tal qual a atividade 7, para a atividade 8, também foi aberto um tópico no AVA para que todos fizessem a postagem de suas criações. No que tange às instruções registradas no AVA e a forma de avaliação usada nas duas atividades, a fim de trabalhar com a autonomia do aluno, em vez de a professora avaliar os trabalhos, cada aluno avaliaria seus pares, fazendo um pequeno comentário. Para a avaliação, foi feito um sorteio, pelo computador, realizado de forma aleatória. Essas ações são corroboradas pelos estudos de Fonseca e Mattar Neto (2017), visto que pontuam que as metodologias ativas podem ser estratégias com enfoque no aluno, na sua aprendizagem ativa, no desenvolvimento da sua própria autonomia, alterando-se, assim, os papéis discursivos de avaliado a avaliador. Os critérios e as instruções foram:

Mensagem para orientar APENAS a realização e o envio da atividade:

Caro aluno,

A atividade será na forma de avaliação por pares. Para tanto, atente para os seguintes passos:

A professora já procedeu à entrega de algumas palavras selecionadas do **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância** e as entregou em sala.

Com base na explicação da palavra, encontrada no dicionário, cada aluno criará um mapa mental ou um infográfico. Mesmo tendo trabalhado em duplas nas atividades em sala, nesse momento, cada aluno deverá postar o seu trabalho individualmente.

Organização do trabalho:

Termos: coloque aqui o(s) termo(s) pesquisado(s).

Apresente o mapa mental e/ou infográfico criado (a imagem).

Poste seu trabalho.

Mensagem para orientar como o aluno AVALIARÁ a atividade do colega: Anexar, se tiver, o arquivo com os parâmetros de avaliação.

Caro aluno,

Como você será avaliado e também avaliará o trabalho do colega?

Bom, você, na condição de avaliador, receberá um trabalho e deverá observar se os termos selecionados para a criação do mapa mental ou do infográfico permitem a compreensão dos sentidos, de forma que, ao ler o(s) termo(s) retirado(s) do dicionário e a imagem criada, o texto faça sentido.

Escreva um parágrafo avaliando o trabalho e, caso constate lacunas, apresente-as para o autor.

Na Figura 8, tem-se o exemplo de uma das produções dos alunos, um infográfico baseado no tema do “letramento midiático”, seguido do texto-base com a definição do termo, utilizado por eles para a criação da imagem.

Figura 8 - Infográfico sobre “letramento midiático”.



Fonte: Dicionário Crítico de educação e tecnologias e educação a distância. Daniel Mills (org.) Campinas, SP: Papyrus, 2018

Fonte: Dados da pesquisa.

Texto-base (com grifos dos autores):

O **letramento midiático** está relacionado a outros 5 conceitos-macro:

1. **Habilidades e Competências:** diz respeito ao acesso, apropriação, capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e criação de conteúdos em variados contextos de mídias e linguagens;
2. **Componentes essenciais (Buckingham, 2010):** São componentes essenciais no letramento midiático > Representação (representa o mundo); Língua (indivíduo letrado, compreende como a língua funciona); Produção (quem, para quem e porque está comunicando); e Audiência (posição do leitor ou usuário).
3. **Cultura da Convergência (Jenkins et al. 2006):** Desenvolvimento das seguintes capacidades para participação na cultura de convergência > cooperação na resolução de problemas; improviso e descoberta; simulação (interpretar e construir modelos); ressignificação (dos conteúdos midiáticos); multitarefa (alteração do foco quando necessário); cognição (para interagir com ferramentas de expansão das capacidades mentais); inteligência coletiva (trabalhar com outros objetivos em comum); confiabilidade e credibilidade (informações); navegação transmídia (entender as histórias em diferentes modalidades); conectivismo (pesquisar, sintetizar e divulgar); e negociação (relacionar-se com comunidades diferentes).
4. **Significado:** Mídia-Educação (relacionadas ao currículo).
5. **Formação:** Informacional (localização e acesso, organização, comunicação e uso das habilidades das mídias no processamento da informação) e Midiática (compreensão das funções, condições, avaliação do conteúdo, da autoexpressão, da participação democrática e habilidades para a produção de conteúdos digitais).

De forma geral, apesar de o infográfico e o mapa mental parecerem requerer um grau maior de letramento digital, a prática apontou que os alunos consideraram tais recursos relevantes para suas pesquisas. Cada gênero apresentou uma especificidade. O mapa mental apresenta opções pormenorizadas, porém com letras relativamente pequenas, por isso, talvez, o infográfico, nas atividades em sala, destacou-se. Quanto à nuvem de palavras, os comentários limitaram-se mais à criatividade e à beleza das formas e cores do que à sua utilização, propriamente dita. Ademais, tais atividades justificam-se, pois os estudos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) ressaltam o fato de que a educação “sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias”, logo, a possibilidade de o aluno desenvolver parte das atividades em sala e parte extrassala tende a agregar saberes, dentre eles o de que a aprendizagem pode ocorrer em tempos e espaços diferenciados da esfera escolar.

4.2.8 Aulas Presenciais

No que diz respeito aos encontros presenciais, estes tiveram duração de 16 horas-aula, sendo os conteúdos trabalhados por eixos: (a) Eixo 1: Linguagem; (b) Eixo 2: Interação; (c) Eixo 3: Formação de professor e tecnologia; (d) Eixo 4: Multiletramentos e tecnologia; e (e) Eixo 5: Para onde vamos?

Durante o período destinado às aulas presenciais, também foram trabalhados nove vídeos (Anexo A), cujos conteúdos abordaram aspectos interacionais, as vozes no texto, o discurso polifônico, e algumas entrevistas com teóricos da área, dentre eles Pierre Lévy, José Manuel Moran e Lilian Bacich. Dois vídeos versaram, ainda, sobre o ensino híbrido.

No que tange ao escopo deste trabalho, que abrange tanto a percepção da professora sobre a viabilidade do ensino híbrido na pós-graduação *stricto sensu* quanto a possível eficácia dele, tendo como recorte o encontro presencial, observou-se que, embora tenha havido questionamentos, inclusive algumas contribuições consideráveis, com o aluno indicando materiais, sobretudo vídeos, e compartilhando exemplos da exploração de ferramentas e experiências com gamificação e ensino, as aulas apresentaram fortes resquícios da aula tradicional, inclusive em sua própria arquitetura escolar.

A sala onde as aulas são ministradas comporta quase 30 alunos, e o espaço não permite que sejam dispostas carteiras em círculo ou mesmo em pequenos grupos. Quando se trabalhou com atividades que requeriam uso de computador, usou-se o *notebook* dos alunos, e alguns, devido à dificuldade de conexão, optaram por usar o laboratório de informática.

Na troca de experiências em sala, foi considerado um diferencial o fato de duas doutorandas atuarem no processo de formação de professores do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Londrina, o que permitia contra-argumentações pontuais e esclarecedoras sobre a arquitetura escolar da cidade e da região. Todavia, como todo texto pertence a um contexto, o diálogo ocorrido em sala é fruto de um fio discursivo anterior à aula, estabelecido em projeto de pesquisa.

Uma das doutorandas, antes de ingressar no Programa, já fazia parte do projeto de pesquisa coordenado pela professora, havendo, há dois anos, o estabelecimento de uma parceria entre universidade e educação básica. Devido a esse contexto, o diálogo fruiu com maior grau de espontaneidade, até porque a

professora a motivava a partilhar exemplos de ações práticas presentes nos cursos de formação, muitas desconhecidas pela turma, como, por exemplo, como é o funcionamento do processo de formação de professores atendidos pelo NRE.

Devido ao enfoque da disciplina, o discurso era direcionado no sentido do estabelecimento da intersecção entre o ensino e a tecnologia, mais especificamente quais tecnologias estão disponíveis e como podem ser trabalhadas nas escolas, informações estas já conhecidas pela professora, tendo em vista que há mestrandos que realizam pesquisa na educação básica.

Dessas interações em sala, pode-se sintetizar que foi possível diagnosticar que as escolas públicas de Londrina enfrentam desafios como: (a) cursos com dificuldade de adesão dos professores; (b) certo grau elevado de desistência; (c) escolas com equipamentos ainda pouco utilizados, seja por falta de domínio tecnológico, seja devido à lentidão da internet; (d) a arquitetura escolar ainda é muito retrógrada, no sentido de dificultar que sejam criados espaços mais alternativos, como o ensino por rotação; e (e) o número elevado de alunos ainda é um fator dificultador no que tange ao acompanhamento personalizado.

Um dado interessante, socializado pela doutoranda, é o de que a questão da tecnologia na escola ainda estava mais presente em propostas de atividades com disciplinas ligadas à área de Ciência Exatas, tendo a área de Humanas ações ainda incipientes, sendo um campo que carece de pesquisas, tanto que motivou os pesquisadores presentes a contribuírem com a construção desse processo.

A questão da oferta de cursos de formação para o professor também veio à tona, ressaltando-se que cabe ao docente investir nele mesmo, o que remete aos estudos de Magalhães (2008, p. 242), quando assevera que cabe ao professor “deixar de ser visto como um sujeito passivo cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passar a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando à construção de novos significados para a sua prática”. Todavia, enquanto contra-palavra, os professores também manifestaram as dificuldades de se trabalhar em instituições privadas, com elevado número de carga horária e dificuldade em ter tempo para investir na continuidade da formação, sobretudo no nível *stricto sensu*, cujas aulas tendem a ser centradas durante a semana, em horários comerciais.

As questões prescritivas foram objeto de frustração e debate na aula, visto que foram citados trabalhos começados e alguns “abortados” devido a trocas governamentais. Logo, citaram-se alguns ônus existentes nos cursos ofertados aos

docentes e que foram descontinuados. Esse aspecto já é elencado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 11), os quais apontam que, para que isso seja possível, é necessário que os professores tenham um plano de carreira sólido, valorizado financeiramente, com boas condições de trabalho, sendo isso um dos grandes “desafios” para as políticas educacionais no Brasil.

Os aspectos que poderiam ser melhorados nas aulas presenciais estão relacionados a questões como o fato de o turno de fala ainda centrar-se no docente e alguns alunos não terem feito as leituras basilares, o que culminou com a necessidade de retomada, uma ação que não constava no planejamento, mas que precisou ser efetuada.

Para a retomada das leituras, a professora solicitou que abrissem o texto (a maioria no suporte digital), direcionou a leitura, com indicações como “Por favor, acompanhem, página ‘tal’ parágrafo ‘tal’”, e quem localizava primeiro iniciava a leitura coletiva.

As intervenções da professora foram tanto no nível teórico quanto no linguístico-discursivo. No nível teórico, apontava conceitos não explicitados, mostrando que todo texto é um recorte, e o enunciador infere que alguns conceitos já devem ser do conhecimento do leitor, como, por exemplo, termos como: ubiquidade; multissemiótico; ciberespaço; professor curador, etc.

Já as ponderações do nível linguístico-discursivo levavam a reflexões sobre o fato de o sujeito ocupar determinado papel social, e, no discurso, a sua seleção lexical ser produtora de sentidos; logo, no texto, podem-se identificar ideologias, pressupostos epistemológicos, como, por exemplo, influências sócio-históricoculturais, dentre outros aspectos observáveis que surgem na teia discursiva que é a leitura e que se fazem presentes na tessitura discursiva do texto.

4.2.9 Produção Textual

Para a produção textual, que era o trabalho final da disciplina, os alunos tiveram acesso às seguintes informações:

Produção textual final:

Entrega 30 dias após o término da disciplina.

Título da atividade:

Fichamento – todos devem fazer.

Artigo científico – doutorandos.

Mensagem para orientar a realização do Resumo:**Mestrandos:**

Fazer um fichamento, seguindo a modalidade de fichamento direto, conforme textos distribuídos em sala e modelo disponibilizado.

Doutorandos:

a) Fazer um fichamento, seguindo a modalidade de fichamento direto, conforme textos distribuídos em sala e modelo disponibilizado.

b) Elaboração de um texto de 5 a 10 laudas (Times 12 – espaço 1,5).

Ele deve conter:

Introdução: inicie com o relato pessoal (quem é você, de que lugar discursivo está falando, o que o levou a pesquisar o tema atual).

Desenvolvimento: pesquise, no mínimo, 5 conceitos centrais do que irá investigar (sua temática).

A partir dessas definições, elabore um mapa mental ou infográfico que represente os conceitos apresentados.

Após o mapa mental, discorra sobre ele, explicando-o brevemente.

Referências: relacione as referências pesquisadas, de acordo com a ABNT.

Nesse momento, o enfoque foi mapear os trabalhos finais realizados para a disciplina, com ênfase nos autores citados ou mesmo outros que aparecessem como fruto da pesquisa, mas teriam que apontar para uma intersecção entre o quadro epistemológico trabalhado pela docente e o texto produzido pelo aluno.

Após leitura das produções, observou-se que os trabalhos contemplaram tanto a linha do Programa, que atrela ensino, linguagens e tecnologias, quanto os conceitos abordados no decorrer da disciplina. Nenhuma das produções precisou ser refeita; algumas inclusive se destacaram pela qualidade da pesquisa e do infográfico criado, embora outras tenham sido mais simples em sua estruturação e apresentação.

4.3 CATEGORIA 3: CONFRONTAR

A ação do “Confrontar” tem como enfoque a revisão do que foi planejado *versus* o que foi executado. Essa análise é realizada sob a ótica do trabalho com o aluno e, na sequência, com a reflexão da professora sobre sua própria prática.

No que se refere aos alunos, observou-se, enquanto lacunas na aplicação do planejamento:

- a) houve necessidade de adequação do tempo, sendo preciso concessão de momentos para retomada de leituras que deveriam ter sido feitas antes da aula;
- b) foi necessário direcionar mais tempo para as atividades destinadas à promoção dos letramentos digitais, pois alguns tiveram dificuldade em acessar o AVA, elaborar o mapa mental e o infográfico *on-line* – o ponto mais crítico foi quando dois alunos do Distrito Federal perderam todas as atividades no AVA e precisaram refazer a disciplina;
- c) a arquitetura escolar não permitiu o trabalho por rotação ou mesmo a divisão em grupos, logo o espaço tornou-se um pouco limitado para as atividades em grupo – nesse momento, remete-se aos estudos de Magalhães (2008, p. 45), que já indicavam o fato de a “organização espaço-temporal” interferir no trabalho docente;
- d) houve ocasiões em que o AVA ficou fora do ar; e
- e) foi necessário prorrogar prazos de postagem das atividades no AVA, em especial devido aos itens apontados em (b) e (d).

4.4 CATEGORIA 4: RECONSTRUIR

A ação do “Reconstruir” está balizada pela percepção da docente acerca do processo, sua avaliação e propostas de possíveis (re)direcionamentos. É chegado o momento de, com base nessa experiência, pensar em outras possibilidades para a reoferta da disciplina.

Como ponto de partida, elegem-se as proposições de Magalhães (2009), quando assevera que “[...] reformas impostas são aliadas a pressões para implementações rápidas e sem apoio teórico”, posto que foi justamente o que tentou-se evitar nessa disciplina. Procurou-se mesclar o ensino tradicional com o ensino híbrido, com enfoque nas proposições da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), no intuito de “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”.

Após a aplicação das atividades, recorre-se à voz de Schön (1992), no sentido de atrelar teoria e prática. Então, seguindo-se os pressupostos de Smyth (1991) e Liberali (2009), procurou-se aplicar ações que, embora teoricamente

separadas por categorias, mesclaram-se na prática, devido à tenuidade de suas fronteiras.

Assim, no que tange àquilo que a docente faria diferentemente, com base no que foi experienciado, levantaram-se estes itens:

- a) solicitar que os fichamentos dos textos indicados como leitura obrigatória sejam entregues antes do encontro presencial, a fim de aferição de leitura;
- b) reservar mais uma sala ao lado daquela onde a aula será ministrada, para os grupos disporem de uma arquitetura escolar com espaço mais adequado;
- c) reservar o laboratório de informática para que atividades com letramentos digitais sejam realizadas individualmente;
- d) solicitar a inserção, no grupo de *WhatsApp*, de uma postagem em vídeo, em que cada aluno se apresente, visando gerar mais interação e para que a tarefa seja menos monótona do que foi em forma de texto; e
- e) ministrar os encontros presenciais em datas com 4 horas-aula, mais espaçadas entre uma e outra, a fim de que o aluno execute atividades práticas entre os encontros.

5 CONCLUSÃO

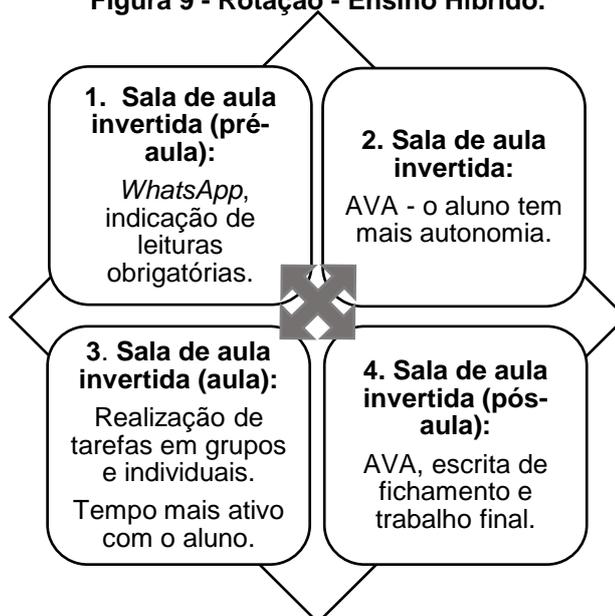
Iniciou-se este percurso com o objetivo de relatar a experiência da autora no processo de implementação do ensino híbrido, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso *stricto sensu* de uma universidade privada, de modo a propiciar a discussão sobre a viabilidade do ensino híbrido nesse nível de ensino. Para isso, foi necessário analisar as atividades propostas pela docente, as quais encaixaram-se em metodologias ativas, a fim de promover uma reflexão sobre a própria prática docente e apresentar as percepções da pesquisadora quanto à eficácia da proposta, o que motivou o relato de experiência apresentado.

Ações teórico-metodológicas foram desmembradas em passos da pesquisa, sendo a primeira a busca por aportes teóricos que discutissem a viabilidade do ensino híbrido na pós-graduação *stricto sensu*. Para trilhar tal percurso, elaborou-se o Planejamento das Atividades, conforme apresentado no Quadro 6, mesclando-se ações do ensino tradicional com ações que possibilitassem o ensino híbrido.

Assim, retomando agora o Quadro 1, no qual se tem a apresentação da Categorização dos Modelos de Ensino Híbrido, depreendemos que, na disciplina investigada, o ensino híbrido se fez presente, tendo sido adaptado à arquitetura escolar disponibilizada, às ferramentas disponíveis e, também, aos letramentos digitais da docente, o que confirma Penáfria (2009), para quem a metodologia deve ser adaptada ao contexto pesquisado.

Diante disso, a análise do percurso, dentro das categorias estabelecidas – informar; descrever; confrontar e reconstruir –, permitem que se represente a forma de ensino híbrido utilizada na Figura 9, a seguir:

Figura 9 - Rotação - Ensino Híbrido.



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, pelo movimento da pesquisa, observa-se que predominou o ensino híbrido no modelo **Rotação** e, dentro deste, a proposta da **Sala de Aula Invertida**. Após a análise da descrição das atividades apresentadas na discussão e análise dos dados, foi possível confirmar a presença de aspectos como: (a) ocorreu dentro de uma disciplina; (b) os alunos tiveram acesso ao programa da disciplina e a explicação de todo um roteiro de atividades que deveriam realizar; (c) houve tarefas individuais e em grupo; (d) as ações iniciaram-se antes da data do encontro presencial, havendo, assim, inversão, em comparação à sala de aula tradicional; (e) os alunos iniciaram seus estudos em casa ou em tempos/ambientes por eles selecionados; (f) houve a prática supervisionada, feita pela professora, tanto *on-line*, via AVA, quanto presencialmente, nos encontros da disciplina; (g) foi propiciada autonomia ao aluno, inclusive por meio de ações colaborativas, no sentido de ele ocupar o papel discursivo de avaliador do trabalho de seus pares; e (h) as ações continuaram por um tempo de 30 dias após o término da disciplina, com a solicitação de textos a serem produzidos pelos alunos.

No tocante às reflexões da professora sobre a sua prática, observou-se que o professor, ao mesmo tempo em que aprende a ensinar, precisa, sobretudo, aprender a (re)aprender. Logo, as introspecções da docente indicaram uma conscientização sobre o fato de que, antes de propor atividades aos alunos que envolvam os letramentos digitais, é preciso que a docente se aproprie deles.

Assim, depreende-se, pelo relato nas categorias *confrontar* e *reconstruir*, que a forma como se materializa, na prática em sala, a questão de contemplar metodologias ativas na ementa parece estar atrelada, ao menos em parte, ao processo de formação continuada da docente. Nesse sentido, a condução da disciplina pode ser comparada a estudos dirigidos, não tendo prevalecido um ensino híbrido.

Ainda sobre as categorias anteriormente citadas, observou-se que elas tendem a promover a reflexão sobre “o quê” e “por quê”, qual possível embasamento epistemológico ancora ações da docente sobre “como” elaborar/propor atividades, inclusive como avaliá-las. Nesse sentido, sentimentos de frustração podem vir à tona – como de fato vieram – quando se observou que os papéis discursivos, em sala de aula, mesmo no nível *stricto sensu*, ainda têm fortes resquícios do ensino tradicional, sendo a aula muito monológica. Outro fator preocupante é o fato de que os textos indicados como leituras obrigatórias às vezes não são lidos, além de constatar-se que as ações/participações centram-se mais no professor, sendo a autonomia discente um caminho a ser fortalecido.

Embora a experiência via ensino híbrido tenha sido considerada parcialmente positiva, pois a própria professora ainda está em transição entre uma prática mais tradicional e a adoção de metodologias ativas, é relevante observar que, para o ensino híbrido atingir seu papel, é premente que o professor domine, ou esteja aberto a dominar, as competências necessárias à atividade de ensinar no contexto atual. Isso significa que ele deve estar disposto a uma busca contínua pela sua (re)aprendizagem, e tais ações incluem a adoção de novas metodologias, sendo que estas, antes de adentrarem na sala de aula, no *stricto sensu*, tendem a percorrer o percurso: Projeto Pedagógico do Curso → linhas de pesquisa → ementa da disciplina → formação do professor → sala de aula → aluno. Nesse sentido, talvez um outro caminho adequado seja, ao invés do foco estar no ensino híbrido, estar na aprendizagem híbrida. Enfim, necessário se faz que os atores envolvidos na busca por metodologias ativas também pesquisem outros saberes, afinal, como pontua Kenski (2004, p. 92), estamos vivendo “um **novo** tempo, um **novo** espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação”, e este contexto permite, além de acesso ao “amplo uso das tecnologias”, a possibilidade de “reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional”.

REFERÊNCIAS

ARK, T. V. **Flex school personalize, enhance and accelerate learning**. Huffington Post, fev. 2012. Disponível em: http://www.huffingtonpost.com/tom-vander-ark/flex-schools-personalize-_b_1264829.html. Acesso em: 19 maio 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

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

BARBOSA E. F.; MOURA D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011. p. 283-350.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 19 maio. 2019.

CHRISTENSEN, C. M.; RAYNOR, M. E. **The innovator's solution: creating and sustaining successful growth**. Boston: Harvard Business School Press, 2003.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100163&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 maio 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERNANDEZ, C. **PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: Atas do VIII ENPEC - I CIEC 2011. Rio de Janeiro: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

FONSECA, S. M.; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509> Acesso em 02 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAHAM R. G. **Blended learning systems**: definition, current trends and future directions. California: Academia. Edu, 2005.

HOFFMAN, J. **Blended learning**. USA: ASTD Press, 2011. Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 11 jun. 2019.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.). **A Formação do professor como um profissional reflexivo**. São Paulo: EDUC, 2009. Coleção Faces da Lingüística Aplicada. Disponível em: https://www.academia.edu/14513872/As_Linguagens_das_Reflex%C3%B5es. Acesso em: 11 jul. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Formação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do**

professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 239-259.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 45-62.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 13-80.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas: Papyrus, 2018.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração,** São Paulo. v. 1, n. 3, 1996.

PENÁFRIA, M. **Análise de filmes - conceitos e metodologia(s).** VI Congresso SOPCOM, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z.; KOEHLER, S. M. F. Inovação didática. Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus,** Lorena, ano 6, n. 15, p. 75-87, jan./jul. 2012.

RABELO, M. L. **Avaliação educacional:** fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro. Coleção Profmat. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1992. p. 75-91.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. **Revista de Educación,** 294, p. 275-300, 1991.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. **As tecnologias digitais no ensino híbrido.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev.**, n.spe 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2019.

APÊNDICE A - Plano de Ensino da Disciplina

PLANO DE ENSINO

Disciplina:	Ensino, Tecnologia e Linguagens: aspectos teóricos e metodológicos
Carga horária:	Mestrado: 30 h Doutorado: 60 h
Docente:	Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes
Ementa	
<p>Concepções dos processos pedagógicos escolares e não escolares. As múltiplas mediações nos processos interativos. As tecnologias como mediadoras do processo de ensinar e aprender. Conceito-chave de interação, mediação, comunicação e ensino mediado.</p>	
Objetivos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar e discutir os processos pedagógicos escolares e não escolares. 2. Estudar as pesquisas realizadas no campo das múltiplas mediações presentes nos processos interativos. 3. Discutir as tecnologias como mediadoras do processo de ensinar e de aprender e os domínios dos letramentos digitais necessários. 4. Investigar o conceito de interação, mediação, comunicação e ensino mediado, de forma a relacioná-los com a escola (teoria-prática). 	
Conteúdos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interação, mediação e ensino mediado na contemporaneidade. 2. Teorias que apontam para o uso da tecnologia na escola, suas contribuições para a Educação e para o Ensino. 	
Procedimento	
<p>Ensino híbrido, via aulas expositivas-interativas, ações descritivo-analíticas, sistematização das informações (teoria-prática), elaboração de trabalhos em grupo e discussões sobre os temas abordados em sala de aula, de acordo com o conteúdo proposto pela disciplina, apresentação de pesquisas e discussões.</p>	
Avaliação	
<p>Avaliação formativa, compreende: fichamento; seminário; participação nas discussões em sala de aula; pôster. Apresentação de pesquisas. Trabalho final acerca de uma das temáticas desenvolvidas na disciplina, em forma de artigo científico.</p>	
Bibliografia	
<p>BAKHTIN/VOLOCHINOV (1929). A interação verbal. Marxismo e filosofia a linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 110-127.</p> <p>BAKHTIN/VOLOCHINOV (1952-53/1979). Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.</p> <p>BARROSO, J. (Org.) A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI. Lisboa: EDUCA, 1999.</p> <p>CONTRERAS, J. Autonomia e professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>FARACO, C. A. Considerações sobre a escola e a mídia impressa. Disponível em: https://itinerante2010.wikispaces.com/file/view/midiaimpressa.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.</p>	

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso: 29 fev. 2019.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Artigos científicos recentes que versam sobre a temática da disciplina nos modelos teóricos abordados na disciplina.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em: 16 dez. 2018.

NANTES, E. A. S.; GUERRA JUNIOR, A. L.; PINHO, E. C. S.; SIMM, J. F. S. Ferramentas digit@is e educação básica: lacunas entre a teoria e a prática docente. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, p. 53-65, 2016. Disponível em <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/3457>. Acesso em: 09 fev. 2019.

Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC, ISSN 1695-288X, Espanha. Disponível em <http://relatec.unex.es/index>.

APÊNDICE B - Questionário *Google Forms*

QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*

“Mapeamento alunos 2019”

Nome:

Gênero:

Orientador:

Nível (mestrado - doutorado):

Graduação:

Especialização:

Linha de pesquisa:

1. O que você pretende pesquisar? Sintetize de forma clara e objetiva. Ex.: Leitura na era digital com alunos de graduação em Letras.
2. Metaforicamente, você vê uma árvore. Ela está cheia de galhos e folhas. Um desses galhos representa a área em que você tem maiores conhecimentos agregados. Qual é essa área?
3. No galho anteriormente citado, da nossa árvore, há muitas folhas. Uma delas, linda e verde, representa, dentro da área que você citou na resposta anterior, o conhecimento que você tem maior domínio. Qual é esse conhecimento?
4. Dentro do conhecimento específico que você citou, por favor, apresente uma definição (pode ser retirada de livros). Vejamos um exemplo:

Multiletramentos: “[...] outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: ‘Multiletramento’” (ROJO, 2012, p.13).

Obs.: Guarde essa definição, pois você vai precisar dela para uma atividade em sala.

5. Nesta disciplina, teremos um trabalho final. Pense na escrita do seu trabalho acadêmico: o que seria mais útil para o seu processo autoral?
 Escrever o Estado da Arte sobre o tema a ser investigado.
 Pesquisar um conceito central e elaborar um infográfico relacionando os conceitos.
 Quero fazer os dois itens citados anteriormente.
 Outro:

APÊNDICE C - Indicação de Leituras e Materiais

INDICAÇÃO DE LEITURAS E MATERIAIS

-  glossario_termos_ead
-  Grupos_que_pesquisam_EAD_no_Brasil_Org_Kenski_ABED_2018
-  IC no aumento quantitativo producao cientifica_Mazzafera_Sugimoto
-  Integracao do pensamento computacional_Jose_Valente
-  LD_PPGEN_M_Silva, Rejane Aguiar da_2017
-  Letramentos Digitais_2016
-  Livro_computador na sociedade do conhecimento
-  Livro_computadores-e-conhecimento_Jose Armando Valente
-  Metodologia Pesquisa_Merlin_Livro Metodos de pesquisa_a partir p_30
-  Metodologias ativas aplicadas a educaçao a distancia_Mattar_2017 (1)
-  Metodologias ativas aplicadas a educaçao a distancia_Mattar_2017
-  Minayo 2002 - Cap. livro pesquisa-social.Pesq Qual
-  M-litsPaper13Apr08
-  Moran texto
-  Multimodalidade e letramento visual na sala de aula - Copia
-  Multimodalidade e letramento visual na sala de aula
-  Multimodalidade e letramento visual na sala de aula
-  Multimodalidade e multiletramentos atividades de leitura em meio digital (1)
-  Multimodalidade e multiletramentos atividades de leitura em meio digital
-  Multimodalidades_e_Leituras
-  O leitor ubiqou e suas consequencias para a educacao_Lucia_Santaella_Tere
-  O papel da atividade na construcao do conhecimento para a docencia
-  Para onde caminhamos na educacao e como chegar la_Moran_2013
-  Pesquisa cientifica_2018
-  Pesquisa Minayo
-  Pesquisa Social_Minayo_2016
-  Processo reflexivo Shon_Descrever informar reconstruir

Nome

-  A importancia do ato de ler - Paulo Freire
-  A pedagogia do contexto de aprendizagem_Antonio Dias Figueiredo
-  A Plastica sensivel da expressao sincretica e enunciacao global_Ana Claudia de Oliveira
-  ANÁLISE DE CONTEÚDO
-  Aprendizagem Baseada na Investigacao_Jose Valente Org
-  Avaliacao_2017
-  BNCC_Competicencias_Progressao
-  Capítulo 3 - Ensino Híbrido (1)
-  CENSO_EAD_BR_2017_impreso
-  Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem_Kenski_2012
-  Desafios e estrategias para a educacao a distancia 2
-  Desafios para EaD como fazer emergir a colaboracao e cooperacao em AVA
-  Dinamicas generativas da aprendizagem e do conhecimento_Demo_2012
-  Docencia universitaria_2017
-  Dos meios as mediacoes_Martin-barbero_1997
-  EAD e o uso cotidiano das TIC digitais_EJA
-  EAD_2017
-  EaD_Formacao do estudante virtual_2013
-  Ebook_Sala de aula invertida
-  Ebook_Senated_2018
-  EdgarMorin
-  Edgar-Morin.-Sete-Saberes
-  Educacao Moderna e o Uso da Tecnologia
-  Educar_na_Era_Digital_Bates_lancou ABED_2017
-  Elieser_Xisto_da_Silva_Schmitz_Dissertação_de_Mestrado_EBOOK feito desse trabalho
-  Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias_tese_RODRIGO HIPÓLITO ROZA_2017
-  Qualidade escola_usar pesquisas_2017
-  Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil_onde estamos para onde vamos_2018
-  RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA
-  Sala de aula Invertida_Ebook_FC
-  SALAABERTA-Estrategias-Pedagogicas-Volume1-2017
-  Street_letramentos sociais
-  Tecnologia da Informacao_Joao Pedro da Ponte
-  Tese_ Literatura e Jogos Digitais_Silva_Alexandre_VB_Dr_2016
-  Tese_Trabalho prescrito e o realizado_Eliane_Gouvea_Lousada
-  Universidade diante da politica de ciencia e tecnologia_2017
-  Uso da Linguagem em foruns da EaD

APÊNDICE D - Instruções para a atividade “Nuvem de Palavras”

INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE “NUVEM DE PALAVRAS”

Caro aluno,

Esta atividade será muito prazerosa, pois trabalharemos em um programa que foi desenvolvido para crianças, logo, tiraremos de letra! Essa atividade envolverá:

- a) pesquisa sobre definição de leitura;
- b) letramento digital (seguir comandos);
- c) interpretação do texto criado;
- d) elaboração de plano de aula.

Vamos começar?

(a) A primeira parte compreende você efetuar uma pesquisa sobre a definição de “Leitura”. Após encontrar uma que esteja de acordo com os estudos que você realizou, digite-a ou copie e cole aqui. Embora coloquemos a fonte, para nós sabermos, não a usaremos na atividade. Veja a definição que selecionei:

Definição de leitura:

O ato de ler, para Brandão e Micheletti (2002, p. 9): é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Fonte:

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

Agora, deixe no texto da definição apenas os adjetivos e substantivos, sem nomes de autores, caso haja citação. Isso é necessário porque eles se repetem muito e, se os deixarmos, o computador pode selecioná-los como uma palavra significativa e gerar um “falso resultado”. Veja como eu fiz e deixei “limpa” a definição de leitura que selecionei:

ato processo abrangente complexo processo compreensão inteligência
mundo envolve característica essencial singular homem capacidade
simbólica interação mediação palavras ato caracterizar atividade passiva

(b) Letramento digital (seguir comandos). Agora, acesse este *site*:
<http://www.abcya.com/word_clouds.htm>.

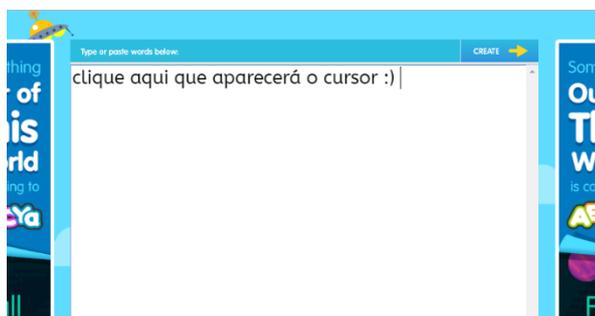
Você chegou a esta tela:



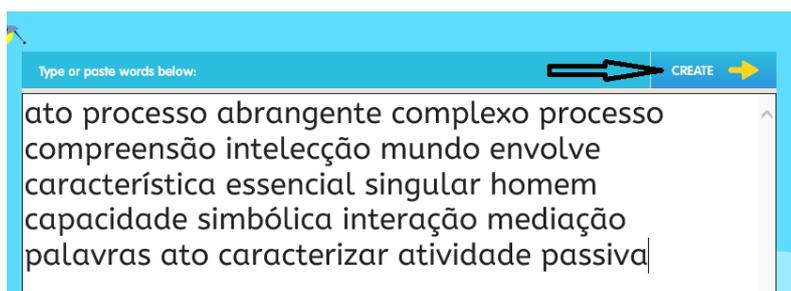
Clique no ícone branco que indicamos com a seta preta.
Agora, você chegou a esta tela:



Agora, clique no “START”, que também indicamos com a seta preta.
Muito bem, você chegou a esta tela abaixo, o seu editor de texto. Clique dentro desse espaço em branco. Aparecerá o cursor:



Vá até o seu arquivo em Word e copie a definição “limpa” de leitura que você já deixou pronta e cole nesse espaço. A seguir, aperte a tecla CREATE, também sinalizada com a seta preta:



(c) Hora da interpretação do texto criado:
Muito bem! O que gerou? Vamos ver a imagem?



Olha! Que linda que ficou! O que podemos ler dessa imagem?

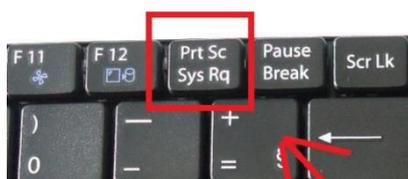
As palavras que se destacaram para “leitura”, pois estão em tamanho maior, foram: ato, processo, etc. Posso ir analisando, de acordo com o tamanho delas e com minha leitura crítica, agrupando-as e procedendo à análise.

Não é o máximo? Você sabia que podemos usar isso para entrevistas, textos, enfim, para qualquer texto que queremos analisar?

Isso se chama “Nuvem de palavras”.

Use, sem moderação, e faça a sua!

Dica: Vamos copiar somente o meio dessa imagem? Para isso, pressione a tecla PrtSc SysRq do seu teclado (veja qual é na imagem a seguir). É uma tecla “mágica” que, junto com o Paint, nos permite copiar, colar, trabalhar em muitas imagens disponíveis na rede!



Após elaborar a sua nuvem de palavras, faça uma interpretação condizente com o resultado. Você apresentará a sua criação na próxima aula.

ANEXO A - Vídeos Exibidos nas Aulas Presenciais

VÍDEOS EXIBIDOS NAS AULAS PRESENCIAIS



2_Falha Na
Comunicação



Educação-Brasil-78-Computador-na-Escola-Livros-Digitais-360p



Entrevista com o
filósofo e
professor francês
Pierre Lévy - Jo...



Entrevista
Especial com
Pedro Demo
sobre Educação



Entrevista-Jose-Moran-Methodologias-Ativas-720p



Flipped
Classroom - Sala
de aula invertida



Gêneros Textuais
[www.keepvid.com]



Lilian-Bacich-fala-
sobre-Ensino-Híbrido-720p



YouTube -
Propagandas
Bombril
Varias.avi