

Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores

Janaina Cardoso

Marcela Valente

Resumo: A oferta de cursos de graduação online totalmente à distância vem crescendo consideravelmente. E, com a Portaria do MEC N° 4059/2004, mesmo os cursos ditos presenciais passam a ter a possibilidade de desenvolver até 20% de suas atividades à distância. Ao nos distanciarmos, pelo menos fisicamente, de nossos alunos, é importante pensarmos como é desenvolvida e mantida a nossa interação online. No caso da formação de futuros professores (Geração Conectada) é ainda mais relevante discutirmos a importância do que apelidamos aqui de “antigas ferramentas”: motivação, interatividade e colaboração, para que as “novas práticas”, assistidas por tecnologias mais modernas, sejam realmente eficazes. Este artigo apresenta uma discussão sobre modelo híbrido de aprendizagem, sobre o fórum como gênero acadêmico e sobre alguns resultados de um estudo anterior (CARDOSO, 2015) — uma pesquisa ação que comparava dois grupos de alunos universitários, um que frequentou um curso totalmente à distância e o segundo que participou de um curso no modelo híbrido. Ao final, defendemos que mais do que a modalidade escolhida (presencial, híbrida ou à distância), é o tipo de interação que poderá afetar mais diretamente o processo de aprendizagem. Com a reforma das licenciaturas, que se encontra em andamento, esperamos que essas discussões ajudem na formatação de novos cursos, processos e práticas.

Palavras-chave: formação de professores, educação híbrida, interação online.

Abstract: There has been an increase in the number of graduate online courses. According to the Brazilian Ministry of Education Law Number 4059/2004, the face-to-face university courses can develop 20% their activities in the distance

mode. When we separate from our learners, at least physically speaking, it is important to consider how our online interaction is developed and maintained. In the case of teacher education (considering that our learners are from the connected generation), it is even more important what we consider here as the “old tools”: motivation, interactivity and collaboration, for the “new practice” assisted by more modern technology be more effective. This article discusses blended learning, online forum as an academic genre, and some results of a previous study (CARDOSO 2015), an action research which compared two groups of university learners, one group which were taking a end-of-course report module totally online and another group which were taking a Practicum course partially online. By the end we defend that more important than the mode chosen (face-to-face, distance or hybrid), it is the quality of interaction between learners and between teacher and learners which directly affects the learning process. Besides, with the ongoing reform of the teacher education university course syllabus, we believe that these discussions will help to create new courses, processes and practices.

Keywords: Teacher education, blended learning, online interaction.

6.1 Introdução

No momento, há uma tendência de priorizar a educação à distância, principalmente por parte das universidades particulares. Porém, mesmo as universidades públicas estão, aos poucos, migrando para um ensino mais virtual. Como exemplos, podemos apontar o Projeto Universidade Aberta, do MEC, e também o Cederj, no estado no Rio de Janeiro. No entanto, há de se ter cuidado. A tecnologia não deve ser vista como substituta do ser humano.

Ribeiro (2011) defende que o homem difere da tecnologia por ser “capaz de se distanciar do objeto para admirá-lo” (RIBEIRO, 2011, p. 86). O ser humano não apenas capta a imagem do objeto, mas sim, consegue refletir sobre ele, e pode decidir ou não o que fazer a partir daí. “Conscientização é ação e reflexão: somente o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo”, afirma Ribeiro (2011, p. 86) e acrescenta “esse é um viés libertário da educação, um exercício de liberdade”.

Nem “à distância”, nem “virtual”, Valente (apud PRADO e ALMEIDA, 2009, p. 67) prefere a expressão “ficar junto virtualmente”. Ou seja, a qualidade da interação é o elemento essencial para a educação, seja essa interação presencial ou virtual. Nesta fase de transição de modelos presenciais para virtuais, a modalidade híbrida (semipresencial) parece ser uma boa solução. Isso porque os alunos ainda apresentam dificuldades para interagir nos AVAs educativos, que apresentam características muito distintas das redes sociais e das aulas presenciais. Sendo

assim, pelo menos por enquanto, sempre que possível, parece ser positivo buscarmos um meio termo.

No caso da presente pesquisa, repensar o processo de interação a distância é ainda mais importante, pois se tratam de futuros professores, que precisam aprender a lidar com tecnologias modernas e pensar em sua integração com o ensino de uma maneira eficaz. Outra justificativa para repensar diferentes tipos de modalidade, e em especial a híbrida, é a preocupação com a reforma das licenciaturas. Podemos usar os resultados desta pesquisa, para a adaptação de nossos currículos.

Não é nova a defesa por uma alteração no conceito de ambientes de aprendizagem, evitando remeter diretamente aos virtuais. Sendo assim, a escolha da palavra “espaço” para o título do presente artigo é intencional, refere-se tanto ao espaço físico como o virtual, ou melhor dizendo, une o físico ao virtual, criando o modelo híbrido.

Como educadores, nem sempre temos acesso a tecnologias mais modernas ou temos autonomia de uso das mesmas. Na graduação da universidade onde trabalhamos, oferecemos o curso Uso de Tecnologia para o Ensino de Línguas. No entanto, muitas vezes discutimos sobre o uso de tecnologia, sem acesso à tecnologia, de forma totalmente presencial, de vez enquanto com direito a um computador com um projetor multimídia. Outras vezes, dispomos de laboratórios muito bem equipados, com um computador para cada aluno. Embora estejam todos no mesmo espaço, em muitos casos, parece um trabalho à distância. No caso das tutorias em EAD, geralmente sofremos muito para conseguirmos respostas às mensagens enviadas, sejam elas formais ou informais. Temos que confessar que, na maioria dos casos, esses modelos são mais impostos pela necessidade, do que escolhidos por convicção. Porém, como todos sabem, bons professores trabalham até mesmo sem espaço, ou melhor, criam espaços de aprendizagem. Ultimamente, o modelo híbrido tem conquistado o interesse de alguns educadores por aparentar oferecer certo equilíbrio: nem tanto, nem tão pouco, ou seria apenas a ilusão de equilíbrio? No entanto, para fazer com o que o modelo funcione, parece que ainda é necessário usar as antigas “ferramentas”: motivação, colaboração e interatividade (APARACI e ACEDO 2010; MOLLICA, PATUSCO e BATISTA 2015; SILVA 2015).

O presente trabalho é uma pesquisa ação, em que após análise das contribuições a fóruns educacionais, é defendida a adoção do modelo híbrido em contexto universitário, sem deixar de questionar o nível de interatividade dos fóruns. Primeiramente, há uma discussão sobre os conceitos de modelo híbrido de aprendizagem (TOMLINSON e WHITTAKER 2013) e sobre o gênero fórum educacional (BEZERRA, LEDO, PEREIRA 2013), passando em seguida para a apresentação de alguns resultados de um estudo anterior (CARDOSO 2015), incluindo a análise das falas de alunos do curso de licenciatura.

6.2 Contexto da pesquisa

A partir de 2009, o curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, de uma universidade pública estadual no Rio de Janeiro, passou a oferecer o curso Prática em Língua Inglesa I – Uso de Tecnologia para o Ensino de Inglês, um curso 100% presencial, mas que aos poucos foi incorporando o suporte virtual. Desde o início, parte do curso sempre foi a discussão sobre educação a distância. Nos primeiros grupos, os alunos chegaram a tentar desenvolver “ambientes virtuais de aprendizagem” (AVA) usando blogs e *wikispaces* (CARDOSO, 2014a), mas eles mesmos só estudavam de forma presencial e muitas vezes sem dispor de tecnologia adequada. A partir de 2013, passamos a utilizar o AVA da UERJ, do projeto LATIC. A maior parte das aulas continua sendo presencial, porém, utilizamos o AVA como repositório para disponibilizar materiais, como uma forma de ajudar nos trabalhos de grupo, para a elaboração de alguns projetos e como um meio para aprofundar discussões iniciadas em sala de aula.

Em pesquisa anterior (CARDOSO, 2015), foi realizado um estudo comparativo entre duas realidades: este curso que usa o suporte virtual, mas é presencial (chamaremos de modalidade híbrida) e um outro curso totalmente à distância. Ambos ministrados pela mesma docente. Ao analisarmos as participações dos fóruns de discussão do AVA, chegamos à conclusão que os alunos do curso na modalidade híbrida apresentavam uma maior interação nos fóruns de discussão se comparados aos alunos que estudavam na modalidade à distância, e que só tinham os fóruns e chats para interagirem com a professora e com seus colegas. Com o crescimento dos cursos totalmente online, temos que dar maior atenção ao processo de interação entre os pares na modalidade à distância.

Acreditamos que a aprendizagem híbrida seja uma forma de facilitar a interação entre os participantes de cursos universitários, pois as atividades podem ser disponibilizadas no ambiente virtual, enquanto o incentivo à realização destas atividades e a posterior discussão podem acontecer no ambiente de sala de aula.

No momento, nos encontramos em uma discussão sobre a reforma das licenciaturas em nosso país, e temos a possibilidade de oferecer até 20% de nossos cursos presenciais de forma virtual, de acordo com a Portaria do MEC Nº 4059 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2004). Sendo assim, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir na discussão sobre esse novo modelo de cursos de licenciatura. Para defender a modalidade híbrida usaremos dados de uma pesquisa baseada em contribuições em fóruns educacionais.

6.3 Novas práticas: mais interação, menos audição

Guimarães (2015) defende a importância de se conhecer as motivações e expectativas de formação dos alunos e afirma que mesmo a educação a distância continua a reforçar as relações de poder-saber.

A atual política de educação a distância, apesar dos avanços e inovações, tende a reproduzir um modelo educacional hierarquizado, disciplinarizado e parametrizado, o que dificulta o exercício de uma autonomia voltada para as mudanças nas relações poder-saber-trabalho (GUIMARÃES 2015, p. 23).

Embora educadores como Vygotsky e Freire tenham vivido e morrido no século passado, os educadores de hoje ainda teimam em continuar com modelos de educação retrógrados. Independentemente de ser à distância ou presencial, no contexto acadêmico, a maioria das aulas ainda são muito expositivas, ou seja, as aulas ainda são vistas como palestras a serem dadas pelos professores. Mesmo a utilização de tecnologias um pouco mais sofisticadas, como quadros interativos, e projeções de vídeo ou slides com aplicativos para apresentações orais, não garantem uma abordagem menos centrada em um apresentador de conteúdo, que pode ser o professor, ou outro palestrante ou grupo de palestrantes. Nestes tipos de apresentações, há pouco diálogo propriamente dito, pouco questionamento às ideias apresentadas.

Outro fato que podemos notar é a crescente dificuldade de se desenvolver projetos em grupos. Alguns alunos, principalmente das gerações mais novas, se negam a trabalhar em grupo. No entanto, esta é uma das competências mais exigidas para atuação no mercado de trabalho. Faraco (2009, p. 76) menciona que “viver significa tomar parte no diálogo”, se continuarmos sem interação que diálogo será este?

Cardoso (2015) costuma dizer que, nas turmas presenciais em contexto acadêmico, o que se pode fazer é “inverter” a “sala de aula invertida”. Isto é, trazer as leituras de textos para a sala de aula, para motivar os alunos à leitura. Quando for necessário trabalhar com textos mais longos, pode ser uma boa ideia instigar os alunos a ler partes do texto em sala, e incentivá-los a ler o texto na íntegra em casa. Uma possibilidade de trabalho pode ser a utilização de partes de um texto ou vídeo durante a aula, deixando o restante para ser trabalhado casa, ou ainda utilização de atividades de leitura guiada que valem pontos extras na avaliação, como forma de incentivo à leitura. Muitas vezes utilizamos a técnica de *jigsaw reading* ou *viewing*, em que parte da turma lê (ou assiste a) uma certa parte do texto (ou vídeo), enquanto que a outra lê (ou assiste) a outra parte, e depois, em pequenos grupos, eles trocam informações. Aumenta-se, com esta prática, o elemento de ludicidade (*gamificação* da aprendizagem). Por sinal, uso de *gamificação* (CARDOSO, 2014b) é muito importante para essa nova geração universitária (geração conectada – CARDOSO, 2013a, b). Não parece positivo apenas pedir para que os alunos leiam ou assistam algum material para uma futura discussão ou debate. Há de se criar um elemento lúdico ou algum tipo de compensação (em

geral, pontos) para que realizem as tarefas solicitadas. Ou seja, temos que repensar o que é inverter uma sala de aula em contexto universitário.

Se todos esses problemas de interação ocorrem em aulas presenciais, o que dizer do aprendizado à distância? Valente e Almeida (2007, p. 103) ao analisarem o recurso do chat para o contexto de EAD, mencionam que “nos cursos onde há melhores índices de evasão, a interação é muito intensa ente os participantes do curso”. Alves (2007, p. 104) parece concordar e menciona como incentiva a participação ativa dos alunos de EAD, ao afirmar que:

buscamos sempre condições para que a interação entre os cursistas ocorresse, provocando questionamentos, curiosidades e encontros, reconhecendo-os como indivíduos com necessidades específicas, envolvendo interação interpessoal, experiências anteriores, necessidades e estilos de aprendizagem individuais (Alves 2007, p. 104)

6.4 Modelo de híbrido de aprendizagem

Tomlinson e Whittaker (2013) afirmam que é difícil definir o que seria *blended learning*. Para nós, no Brasil, o problema se torna ainda maior, pois há a dificuldade de traduzir a ideia do que seria *blended learning*. Encontramos em alguns artigos sobre sala de aula invertida (Schneider et ali., 2013; Valente, 2014) o termo supracitado sem uma proposta de tradução. Tomlinson e Whittaker (2013) apresentam a seguinte tabela:

Figura 1 Classificação das modalidades de EAD.

Web-enhanced (aprendizagem incrementada pela Internet)	Mínimo uso de materiais online, por exemplo apenas apresentando o programa do curso e alguns avisos.
Blended learning (Combinação de presencial com EAD)	Uso significativo de atividades online ao invés de presenciais, mas não ultrapassando 45%.
Aprendizagem Híbrida	Atividades online substituindo de 45% a 80% os encontros presenciais.
Totalmente online	Mais de 80% dos materiais de aprendizagem são conduzidos online.

Embora a tabela apresentada faça distinção entre *blended learning* e aprendizagem híbrida, no presente estudo, adotaremos o termo aprendizagem híbrida para ambos os casos. Seguindo, assim, a sugestão dos próprios autores Tomlin-

son e Whittaker (2013, p. 12) que afirmam que muitos desses termos são sinônimos e que em inglês *blended learning* é o termo mais comumente usado, para se referir à combinação do ensino presencial com tecnologia computacional (atividades e materiais *online* ou *offline*). Dudeney & Hockly (2007, p. 137) também optaram somente pelo termo *blended learning*. No caso do contexto universitário o termo pode ser definido como (p. 12) “uma combinação de tecnologia e atividades de sala de aula em uma abordagem flexível ao processo de aprendizagem que reconhece os benefícios do ensino e avaliação online, mas que usa outras modalidades para construir um programa de treinamento completo, que busca melhorar os resultados do processo de aprendizagem assim como reduzir custos” (Banados, 2006, p. 534 apud Tomlinson e Whittaker (2013, p. 12). No presente estudo, o termo híbrido será utilizado tanto para o que é considerado híbrido propriamente dito, e também para as outras modalidades em que haja combinação de ensino/aprendizagem presencial com EAD: *web-enhanced* e *blended learning*.

E quais seriam as vantagens de adotarmos um modelo híbrido? Essa pergunta já foi respondida por dois grupos distintos: no mundo corporativo e no contexto educacional. No caso do contexto empresarial, (Dewar & Whi Whittaker, 2004, apud Tomlinson e Whittaker, 2013) apresentam as seguintes razões: possibilidade de atender a estilos diferentes; solução customizada, melhora no coeficiente de rendimento; exploração dos investimentos e reutilização de recursos; a diminuição de tempo se comparando com somente atividades presenciais. Sigh e Reed (apud Tomlinson e Whittaker, 2013, p. 13), também do mundo corporativo, mencionam as seguintes razões: melhorar e eficácia da aprendizagem; aumentar o alcance; otimizar o custo e tempo; melhorar os resultados (empresariais).

Em relação ao contexto acadêmico, Dewar & Whittington (2004), Graham (2004), Osguthorpe e Graham (2003), todos mencionados em Tomlinson e Whittaker (2013), apresentam as seguintes razões: riqueza pedagógica; acesso ao conhecimento; interação social; agenda pessoal (*personal agency*).

No caso do trabalho desenvolvido com o grupo desta pesquisa, utilizamos diferentes tipos de atividades tanto à distância como de forma presencial. Em EAD, utilizamos a plataforma *Moodle* (AVA da universidade) e a nossa página no *Wikispaces* (techweb.wikispaces.com). As principais atividades utilizadas são listadas no quadro abaixo.

Figura 2 – Atividades utilizadas no curso.

EAD (Moodle + Wikispaces)	Atividades em sala
<ul style="list-style-type: none"> • Fóruns; • Pesquisas de opinião; • Questionários (link p/ <i>Google docs</i>); • Tarefas; • Vídeos (instrucional e preparado pelos alunos); • Biblioteca virtual (textos, vídeos, apresentações em slides...); • <i>Links</i> para sites e portais; • <i>Wikis</i>; • <i>Webquests</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões; • Desenvolvimento de projetos; • Visitas a sites (quando o laboratório estava disponível); • <i>Poster sessions</i> (preparação dos poster em grupo e apresentação); • Autoavaliações e avaliação de outros grupos; • Realização de algumas tarefas em grupo; • Preparação e apresentações de trabalho em grupo; • Leituras de textos curtos ou preparação para leitura de textos mais longos.

Ao analisar as atividades, podemos notar que a maior parte das atividades desenvolvidas em sala são realizadas em grupo, enquanto as realizadas à distância na sua maioria podem ser desenvolvidas individualmente, exceto as *wikis*, as *webquests* e os fóruns. Podemos notar também que o modelo híbrido de aprendizagem consegue colocar em prática diferentes tipos de metodologias ativas, como a aprendizagem baseadas em tarefas e aprendizagem baseada em projetos.

6.5 O fórum como gênero acadêmico e sua importância no aprendizado à distância

No contexto de EAD, o fórum de discussão é de grande importância, pois oferece a oportunidade de interação professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor (em alguns casos). Desta forma, pode contribuir diretamente para o processo de aprendizagem colaborativa. Diferentemente do chat, geralmente os fóruns são assíncronos, dando assim mais liberdade para os participantes interagirem em diferentes momentos, independente das disponibilidades do outros participantes.

O fórum educacional se apresenta como o principal gênero textual utilizado no AVA para dar conta da interação entre professores e alunos em um curso de EAD, e por isso tem suscitado vários olhares enquanto objeto de pesquisa. (Lêdo 2013, p. 67)

Lêdo (2013, p. 67) aponta como o principal propósito do fórum “promover a discussão de tópicos pertinentes à disciplina”, e cita Bezerra (2010), para fazer

a distinção entre fóruns educacionais e fóruns sem fins educativos. Veja na tabela abaixo, o resumo da distinção.

Figura 3 – Comparação entre fóruns educacionais e sem fins educativos.

Fórum Educacional	Fórum sem fins educativos
Mais monitorado quanto aos temas admitidos (mais próximo da sala de aula convencional)	Mais flexível (tanto no uso de linguagem como em discussão de temas)

Moore (apud Lêdo 2013, p.68) classifica os tipos de postagens como: (1) Mensagem inicial; (2) Resposta a mensagem; (3) Mensagem de acompanhamento; (4) Resumo da mensagem. Segundo Lêdo (2013) os primeiros dois tipos de postagens são bastante recorrentes; enquanto as duas últimas são mais frequentes na direção professor-aluno, e raramente na interação aluno-aluno.

Esse que poderia ser um recurso muito eficaz de interação, segundo pesquisas recentes (CARDOSO, 2015; BEZERRA, LÊDO e PEREIRA 2013). Em alguns casos, o professor não recebe nenhum tipo de resposta, e a interação aluno-aluno também é evitada.

Quanto mais trocas interacionais houver em EAD, melhor será a construção do conhecimento. Confirmando os resultados de nossos estudos anteriores (CARDOSO, 2015), Lêdo (2013, p. 69) afirma que:

Normalmente, nos fóruns observados, percebemos que as postagens dos alunos não retomam as anteriores. Sobre esse aspecto, é preciso refletir se os alunos realmente leem o que foi postado anteriormente para poderem situar na discussão que está em andamento no fórum (LÊDO, 2013, p. 69).

Se nas redes/mídias sociais os fóruns são tão utilizados, é de se admirar sua subutilização no contexto educacional. Na busca por um entendimento sobre este problema, muitas hipóteses foram levantadas e discutidas. Gostaríamos de resumir algumas delas a seguir.

- Falta familiaridade com o contexto universitário, que requer deles muito mais autonomia do que no ensino médio. Os gêneros discursivos acadêmicos são muitos diferentes do que eles tiveram contato até então. Acrescenta-se aí a dificuldade de realizar leituras mais longas, típico de dessa geração digital. (BEZERRA, 2013; LÊDO, 2013)
- A tecnologia de EAD para muitos deles é uma novidade. E mesmo no caso de tecnologias já conhecidas, eles sentem dificuldade para transferir seus conhecimentos. Por exemplo, já estão acostumados a usar fóruns e chats em redes

sociais, mas sentem dificuldade em usar os fóruns e chats com fins educacionais. (LÊDO, 2013; SILVA, 2014)

- Uma das razões para o problema apontado no item anterior é que eles não dominam o registro mais formal. Nos fóruns educacionais, geralmente a linguagem é mais formal, como se o sistema educacional falasse outra língua (BEZERRA, 2013).
- Nos fóruns sociais não há hierarquia, todos são iguais. No entanto, no fórum educacional, aparece a questão de poder dado ao professor, que em geral, mantém o discurso formal, que ajuda a perpetuar a distância. (GUIMARÃES, 2015; LÊDO, 2013; PEREIRA, 2013)
- Outro problema é a dificuldade de selecionar e processar informação, dada a quantidade e variedade de conteúdo. (BEHRENS, 2004; MORAN, 2004; ROJO, 2013). O contexto acadêmico pede uma inovação e criatividade, no entanto, como há muita informação já disponível, é como se tudo que já tivesse sido dito. Ou como se tudo que é dito por outro, ao ser usado em meu discurso, passasse a ser minhas palavras. Esses alunos em geral têm dificuldade de diferenciar paráfrase, resumo e, citação do plágio puro e simples (CARDOSO, 2015).

Acreditamos que a soma de todos esses fatores contribua para o agravamento do problema. Podemos notar que, em todos os casos o tipo de interação é considerado como o principal vilão. Sendo assim, há a necessidade de o professor buscar formas de incentivar a participação desses alunos, seja se utilizando de um registro mais informal, ou seja buscando perguntas que aumentem a interatividade (pedindo a opinião dos alunos, por exemplo), e uma maior sincronia de interação ou maior negociação entre os participantes do fórum. Essas são as características das relações de colaboração que se produzem nos grupos destacadas por Aparici e Acedo (2010). Em seguida, segue um resumo das descrições dessas características, segundo Aparici e Acedo (2010, p. 141).

- **A interatividade:** não pode existir aprendizagem colaborativa sem a interatividade correta entre os pares. A interatividade não tem a ver como maior ou menor intercâmbio produzido pelos indivíduos intervenientes, mas se refere à mediação por um intercâmbio de opiniões e pontos de vistas, pela reflexão mútua, a análise em comum de temas específicos etc. Por isso, podemos afirmar que a interatividade aumenta a segurança e autoestima dos indivíduos participantes e incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico.
- **A sincronia da interação:** a aprendizagem colaborativa requer sincronia ou respostas imediatas, como qualquer diálogo, requer uma retroalimentação entre as partes. Também requer alguns momentos assíncronicos, onde cabe a reflexão individual e a interiorização do conhecimento adquirido.

- **A negociação:** a aprendizagem colaborativa requer momentos de negociação para se conseguir consenso e o acordo necessário para alcançar as metas. Sem a negociação, não existiria diálogo, mas sim monólogos, onde a maioria dos membros se converteria em meros receptores de mensagens.

Aparici e Acedo (2010, p.143) classificam três modelos de comunicação: modelo bancário, modelo falsamente democrático e modelo horizontal. Como modelo bancário (terminologia Freiriana), “o emissor deposita informação no receptor, transmitindo dados e informações que deverão ser reproduzidas”. No contexto educacional, são as palestras, ou as aulas expositivas. É uma comunicação unidirecional, em que o emissor detém total poder de selecionar o que será dito e como, o papel do receptor será decodificar a mensagem e buscar reproduzi-la da mesma forma da emissão original (APARICI E ACEDO, 2010, p.143).

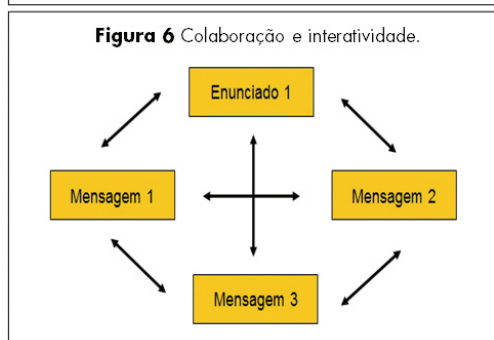
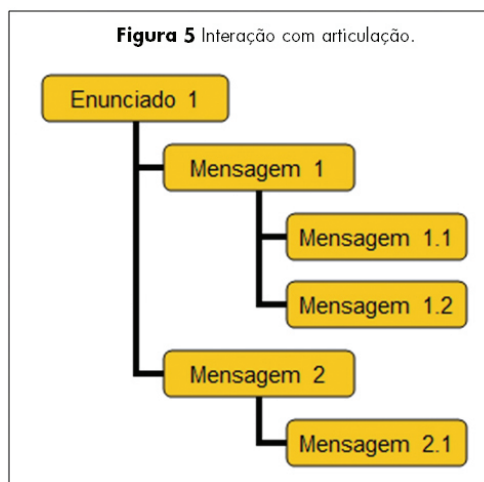
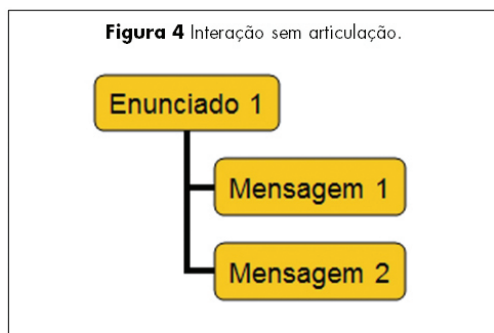
No modelo falsamente democrático, o emissor solicita aos receptores um *feedback* da comunicação. No entanto, as respostas ou comentários aceitos ou esperados apenas reforçam o ponto de vista do emissor. Embora possa parecer participativo, este modelo apenas reforça a centralização do poder no emissor.

Os papéis de emissor e receptor não são intercambiáveis, cabendo ao segundo responder de acordo com as indicações das emissões sem possibilidade de intervir nas decisões e nos conteúdos das comunicações. São formas autoritárias de comunicação que, por sua forma extremamente sofisticada de controle, tornam-se difíceis de detectar nos diferentes contextos cotidianos em que se encontram (APARICI E ACEDO, 2010, p.144).

O modelo horizontal “pressupõe relações dialógicas”, onde todos os participantes podem se tornar emissor ou receptor em diferentes momentos da interação. Neste modelo, foca-se na troca de informação da mensagem, neste caso, potencializam-se as mensagens próprias, pessoais e não a simples repetição de ideias. Assim, tanto emissor e receptor passam a ser sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento de forma realmente colaborativa.

Silva (2015) classifica os tipos de interação nos ambientes presenciais ou em fóruns, *chats* e *wikis* em três diferentes grupos: (a) interação sem articulação; (b) interação com articulação; e (c) colaboração, interatividade. Não basta interagir, tem que colaborar para a construção do conhecimento conjunto. No primeiro caso, é a *interação sem articulação* (Figura 6), Há um primeiro enunciado (quase sempre do professor) e as mensagens que seguem estão todas ligadas a este enunciado. No contexto educacional mais tradicional, geralmente esse emissor é o professor, ou designado pelo professor. O segundo caso apresentado por Silva (2015) é a *interação com articulação* (Figura 7). Neste caso, as mensagens que surgem a partir do primeiro enunciado, geram outras mensagens, que seriam respostas,

comentários às primeiras mensagens. No entanto, para haver *colaboração e interatividade* (Figura 8), tem que se quebrar a hierarquização. Todos (alunos e professores) falam com todos, e os todos enunciados e mensagens estão interligados. (e 7: Silva 2015)



Fonte das figuras: Silva 2015.

Contudo, o problema de interação perpassa o ambiente virtual de aprendizagem. Também nas atividades presenciais é cada vez mais difícil conseguir fazer com que os alunos participem ativamente. Para Bezerra (2013, p. 79), é a questão da *distância transacional*. Segundo ele, o principal problema não é a distância física ou temporal entre o professor e o aluno de EAD, mas “a distância como espaço comunicativo e psicológico entre os interactantes”, que ele denomina como *distância transacional*. Talvez a raiz dos problemas seja exatamente o modelo educacional, como mencionado anteriormente, o ensino ainda é muito centrado no professor. Para conseguir acabar com esta barreira, e conseguir realmente construir em espaço de colaboração e interatividade, Silva (2015) defende que promoção da “coautoria intencional e complexa da emissão e da recepção na construção da comunicação”.

O emissor não emite mais, no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada. Ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor.

A **mensagem** não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado. É um mundo aberto, modificável, na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta.

O **receptor** não está mais em posição de recepção clássica. Ele é convidado à livre autoria colaborativa. A mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (Silva, 2015)

Silva (2015) usa a teoria do Parangolé, para defender uma alteração no modelo educacional. Os participantes dos fóruns educacionais precisam “vestir o parangolé” e criar suas próprias artes. Precisam se apoderar do discurso, apresentando suas opiniões, compartilhando suas ideias, conhecimentos e vivências. Porém, para que isto ocorra, os educadores precisam não só criar o ambiente propício para tal, como buscar maneiras de estimular/incentivar esta participação, abrindo mão do poder e controle, descentralizando o processo de aprendizagem. Se ao ensinar, aprendemos. Estamos precisando ensinar menos e aprender mais (com nossos alunos), mas o processo não é simples, pois foram muitos anos de silenciamento da voz dos alunos e centralização no professor.

6.6 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa ação parte da vivência de duas professoras universitárias que atuaram como professoras-tutoras de um curso EAD de uma universidade pública e atuam como professoras de um curso de graduação presencial em outra, utilizando a plataforma *Moodle* como apoio às suas aulas presenciais. Ao perceberem as dificuldades de participação dos alunos no ambiente virtual, têm buscado um o modelo mais efetivo de interação, para o trabalho com este público universitário.

Na pesquisa, separamos os participantes em dois grupos. O Grupo 1 é composto por alunos de um curso totalmente a distância sobre metodologia de pesquisa, com atividades semanais estabelecidas no AVA da universidade, todas valendo pontos para a sua avaliação final. No caso desse grupo, os fóruns deveriam ser utilizados tanto para interações entre alunos, quanto para a interação com o professor, para esclarecer dúvidas e também para realizar as atividades propostas. O projeto final é o TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação Inglês/Português). Pelo menos um dos fóruns de cada módulo é obrigatório. Em cada módulo, eram 8 alunos a participar.

O Grupo 2 é composto por duas turmas de 8 a 12 participantes cada, que seguem o modelo híbrido. O curso é de Prática de Ensino em Língua Inglesa – Uso de Tecnologia para o Ensino de Inglês, parte do curso de graduação Inglês/Literaturas. Os alunos têm encontros presenciais semanais e no AVA encontram

atividades extras, leituras e o principal objetivo dos fóruns é continuar discussões iniciadas em sala de aula. Pelo menos um dos fóruns é obrigatório.

- a. Grupo 1 – 2 módulos (8 participantes cada) – totalmente EAD (1 ano)
- b. Grupo 2 – 2 turmas (8 a 12 participantes cada) – modelo híbrido (1 ano)

6.7 Análise dos fóruns

Na primeira fase deste estudo de análise de fóruns educacionais (CARDOSO, 2015), comparou-se e contrastou-se o tipo de participação dos dois grupos de alunos. Apresentaremos um resumo do estudo na primeira parte da análise dos fóruns (Asserção 1).

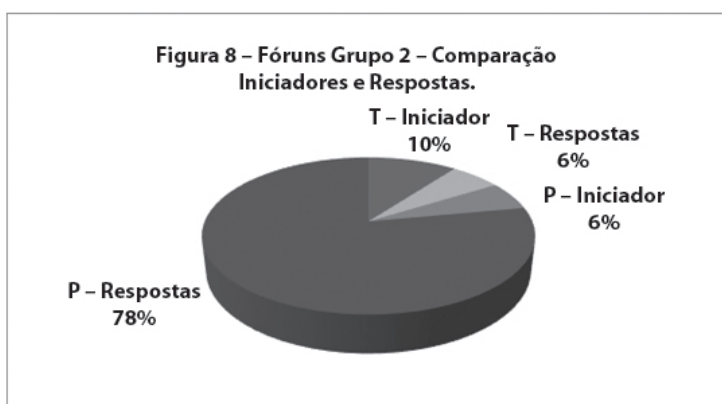
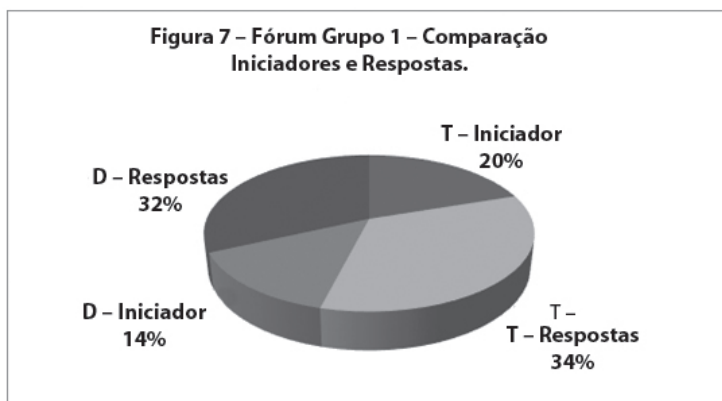
Em seguida, focaremos apenas no grupo de alunos do modelo híbrido de aprendizagem (Grupo 2) quando apresentamos os dois principais aspectos observados na pesquisa (Asserções 2 e 3), para defender as potencialidades da adoção de um modelo híbrido de aprendizagem, pois parece promover mais e melhores oportunidades de interação entre alunos e professor do que os cursos totalmente a distância. E ao mesmo tempo, trazem a vantagem de uma melhor consolidação do que quando os tópicos são discutidos apenas de forma presencial.

Para preservar as identidades dos alunos, será utilizada a letra D seguida de um número quando forem os participantes do Grupo 1 (Totalmente a distância) e a letra P seguida de um número, para os alunos do curso presencial (híbrido).

Asserção 1 – Em geral, os alunos participam mais quando os fóruns são obrigatórios, mas, no grupo totalmente a distância, esta diferença entre fóruns opcionais e obrigatórios é ainda maior

Ao comparar os dois grupos, notou-se que o nível de participação nos fóruns educacionais por alunos do curso híbrido foi bem maior do que o do grupo à distância. Ambos os grupos tiveram a mesma professora.

Para facilitar a análise dos fóruns, procuramos classificar as participações dos tutores (T) e dos alunos (D – curso EAD e P – curso híbrido), como “Iniciador”, quando iniciam uma nova discussão dentro do fórum, mesmo quando na realidade muitas vezes estão apenas respondendo ao primeiro iniciador, e denominamos como “Resposta”, quando é feito um comentário ou dada uma resposta ao que foi apresentado pelo iniciador. O ideal seria que tivéssemos menos iniciadores e mais respostas, para mantermos uma melhor interação. Além disso, o ideal é que haja mais participação dos alunos do que do tutor.



Ao comparar os dois gráficos, podemos perceber que o segundo grupo (curso híbrido), contou com uma participação muito mais expressiva dos alunos do que o primeiro grupo (totalmente EAD). Não só o percentual de participação dos alunos foi bem maior do que do tutor, como sua participação foi em geral como respostas a um mesmo assunto. Ou seja, uma pergunta era colocada pelo tutor e eles debatiam entre eles, sem iniciar um novo assunto e ficar sem resposta, como acontecia no primeiro grupo. Acreditamos que este fato se deve ao tipo de fórum que o Grupo 2 participou. Os temas eram mais variados e havia respostas a serem respondidas, que pareciam interessar mais a eles: (1) Computador na escola pública (leitura guiada); (2) Integrando tecnologia a sala de aula (leitura guiada); (3) Opinião sobre o *wikispace* da turma (Techweb); (4) Se eles se consideravam típicos da geração Y (nativos digitais); (5) Se apresentando em um projeto; (6) Avaliação do curso. Já no Grupo 1 o foco era na organização do Trabalho de Conclusão do Curso, e contavam com tópicos pré-determinados pelo curso. A professora tinha muito pouco controle sobre os temas, que já haviam sido esta-

belecidos pelos organizadores do curso. Possivelmente, no Grupo 1, o fórum era visto mais como uma obrigação, ou um tira dúvidas, enquanto no Grupo 2, era uma continuação das discussões realizadas em sala.

No presente estudo, destacamos dois pontos observados na pesquisa de (CARDOSO, 2015), para defender o argumento de que o ensino de modalidade híbrida pode ser considerado como um modo eficaz de inverter as aulas de cursos presenciais e a distância: interatividade e *feedback* positivo.

Asserção 2 – Os alunos frequentemente apresentam suas opiniões

Ao observar algumas das postagens dos participantes de um grupo de alunos de graduação, percebemos que eles apresentam muito um caráter de interatividade. Como mencionado anteriormente, “não pode existir aprendizagem colaborativa sem a interatividade correta entre os pares, por intermédio de trocas de opiniões e pontos de vistas, pela reflexão mútua, a análise em comum de temas específicos” (APARICI e ACEDO, 2010, p. 141). Foi possível observar muitas falas apresentando suas opiniões e também no último fórum de avaliação do curso fica claro o posicionamento positivo em relação à modalidade híbrida.

Podemos notar nos exemplos abaixo que os alunos utilizam muitas expressões para emitir suas opiniões pessoais, como “a meu ver”, “acredito”, “na minha opinião”.

P1: **A meu ver**, alternativas para o uso eficaz das novas tecnologias em sala de aula dependeriam de mais incentivos do governo em colocar mais computadores nas escolas e investir em outros equipamentos...

P2: **Na minha opinião**, os professores estão usando mais o computador e a internet nas salas de aula, devido a aceleração da tecnologia e também como uma forma facilitadora do ensino.

P3: **Na minha opinião** é necessário que o uso de tecnologias seja um meio e não um fim, que o objetivo seja o aprendizado e não o uso da tecnologia em si.

Embora o emprego dessas expressões possa ser explicado como uma forma de evitar uma perda de face, não temos como negar que o discurso se torna pessoal. Há o que segundo Aparici e Acedo (2010) denominam de *interatividade*. Acreditamos que estas respostas estejam diretamente ligadas à formulação das perguntas por parte da professora. Ao invés de abordar apenas o conteúdo do texto lido por eles, ela pede para eles irem além, ou seja, para expressarem realmente suas opiniões, baseadas no texto lido. Exemplo de perguntas de iniciação do fórum: Vocês se consideram um típico exemplo de um nativo digital?; Vocês

concordam com o autor do texto, quando ele menciona...?; Como você acredita que tal situação possa ser invertida?

Geralmente, os textos já foram discutidos em sala de aula, e os alunos são convidados e incentivados a continuar o debate para além do espaço da sala. Ou eles leem em casa um texto relacionado a algum assunto debatido em sala de aula, e deixam suas impressões no fórum do AVA. Sendo assim, não há resposta certa ou errada, ou uma tentativa de agradar a professora, tentando mostrar que é o texto é uma mensagem aberta (como menciona Silva, 2015) e modificável.

No entanto, o nível de colaboração ainda está em um nível muito inicial. Não há muitos exemplos de mensagens realmente construídas em conjunto. Parece que o tipo de interação ainda é do segundo tipo apresentado por Silva (2015): *interação com articulação*, mas ainda não chegou no terceiro nível: *colaboração e interação*. Em geral, os alunos respondem ao professor e raramente abaixo, é possível perceber uma interação com o colega, e a mensagem se tornando enunciado, como no exemplo abaixo. Utilizaremos a letra T para representar a professora-tutora.

P7: Para garantir um uso mais eficaz das novas tecnologias em sala de aula, é preciso uma **conscientização** de todos que essa tecnologia oferece. A priori deveria haver um treinamento para docentes, pois muitos ainda não sabem lidar com essa tecnologia. Haver mais projetos para ambos (alunos e docentes) para que tornem as aulas dinâmicas e proveitosas.

P8 (comenta P7 diretamente): Para um uso mais eficaz da tecnologia em sala de aula é preciso uma **conscientização** de como os educadores podem utilizar o computador e a internet na aula, ou seja, o governo poderia desenvolver projetos de conscientização em parceria com a instituição de ensino para desenvolver um treinamento em que os professores poderiam não somente aprender a utilizar a tecnologia como também compreender os benefícios dessa junção interativa com os processos pedagógicos, tornando-se assim a aula mais interativa e com uma motivação de reflexiva e crítica por parte dos alunos de como se utilizar a tecnologia para aprender tópicos relacionados à aula.

T: Concordo plenamente, P8.

T: P7, quando você diz que muitos professores “ainda não sabem lidar com essa tecnologia”, você fala de um treinamento técnico, de como usar “um quadro interativo” por exemplo, ou metodológico, de como usar para dar aulas, ou de ambos?

P7: Talvez não tenha me expressado bem, ao meu ver, muitos professores não sabem lidar com essa tecnologia. Esse treinamento técnico pode ser usado num quadro interativo e metodológico...

Notem como P8, utiliza o mesmo termo empregado por P7 (conscientização – não grifado no texto original) e desenvolve mais o tema. P7 menciona conscientização de uma forma mais geral, enquanto P8 explica como acredita que esse processo de conscientização pode ocorrer. Quando a professora não concorda com P8, não se trata de dizer apenas você está certa ou errada, mas emitir sua opinião e logo em seguida faz uma pergunta real, para P7. Porém, quando P7 responde, sua posição é de correção *talvez não tenha me expressado bem*, mas ao mesmo tempo deixa claro que é a opinião dela, pois segue com a expressão *ao meu ver*.

Asserção 3 – O modelo híbrido do curso foi avaliado de forma positiva

Não só o *feedback* foi totalmente positivo, mas quando descrevem o porquê de o curso ter sido positivo, eles demonstram que o fato de ter sido híbrido como o principal ponto positivo. Veja os exemplos abaixo. Todos falam da importância deste tipo de curso para a formação deles e para os seus (futuros) alunos pertencentes a Geração Z (Geração conectada – CARDOSO 2013a, b). O primeiro exemplo deixa claro que o uso da web 2.0 e uma metodologia que ele(a) descreve como 2.0.

P15: Achei o curso bem interessante, tendo contribuído muito para minha formação. Essa e uma matéria de Didática que fiz esse período abriram os meus olhos para a importância do uso de tecnologia em sala de aula. O professor precisa estar habituado e atualizado no uso dessas ferramentas se quiser desenvolver atividades mais dinâmicas e contextualizadas à realidade da geração Z. Em relação ao curso, **acredito que o que o tornou tão atrativo foi a junção do uso da web 2.0 com uma metodologia 2.0 (aulas dialogadas e com amplos debates)**. Muito bom!!

No exemplo abaixo de novo é mencionado o modelo híbrido de forma muito positiva, explicando exatamente como funcionou. Este participante se mostra muito empolgado com os projetos.

P17: O curso foi muito interessante e abriu novos caminhos para podermos utilizar a tecnologia a nosso favor em sala de aula, buscando aproveitar ao máximo os ambientes virtuais para aprendizagem. **Gostei bastante da junção do ava com as aulas presenciais, acho que funcionou muito. Os projetos também foram muito legais de fazer, e foi importante ter um tempo disponibilizado em aula para tirar dúvidas com a professora e preparar o projeto com o grupo.**

Foi pedido que eles criassem um vídeo em grupo para avaliar o curso. No início, eles relutaram muito mais no final não só o fizeram, como acharam muito interessante. Veja a fala abaixo.

P17: Gravei o vídeo com a P15 e P13. Foi **bem diferente do que estamos acostumadas a fazer na faculdade**, mas, foi muito legal poder dar a nossa opinião desse jeito.

Esta última fala demonstra como as aulas na faculdade ainda estão bem distantes desta proposta. Ao considerar o curso como um todo, o paradigma comunicacional foi o de *sala de aula interativa*, tendo promovido a coautoria intencional e complexa da emissão e da recepção na construção da comunicação; propiciando múltiplas experimentações, múltiplas expressões; provocando situações de inquietação formativa e desenvolvendo práticas de avaliação formativa, usando uma riqueza de funcionalidades específicas (interxtextualidade, intratextualidade, multivocalidade, usabilidade e hipermedia) (SILVA, 2015).

Inserir tecnologias no planejamento e na prática pedagógica demanda conhecimento das mudanças necessárias nos objetivos, na metodologia, no processo avaliativo, ou seja, na abordagem como um todo, visto que não basta substituir o tradicional livro didático ou atividades estruturalistas de gramática passadas no quadro negro por atividades interativas na web, e sim, carece desenvolver um proposta efetivamente colaborativa de aprendizagem. (BALADELI 2013, p. 9)

6.8 Considerações Finais

Talvez, a diferença básica entre o curso totalmente à distância e o híbrido esteja exatamente na forma de interação entre discentes e atuação docente. No caso de EAD só conseguimos nos comunicar virtualmente por chat, fórum ou mensagens, em geral por escrito e leitura. Já no modelo híbrido há as duas possibilidades (presencial ou à distância), e podemos escolher qual utilizar e quando. Ou seja, há mais flexibilidade para o aluno e o professor.

A partir dos resultados de nossos estudos, chegamos a conclusão de que talvez o que importa mais não seja a modalidade, mas o tipo de interação desenvolvido entre professor e alunos, e entre os alunos, e principalmente o papel motivador do professor. O modelo híbrido pode se mostrar como uma boa solução por apresentar mais chances de interação, e não necessariamente pelo modelo em

si. Além disso, tal modelo parece ainda diminuir o processo de hierarquização e o distanciamento, o que facilita a aprendizagem colaborativa

O grande diferenciador em EAD é a presença do formador, é ele que motiva a argumentação, que problematiza de forma a fomentar a qualidade das interações, que não deixa o outro sentir-se solitário (Alves 2007, p. 117).

A discussão apresentada aqui baseia-se em uma vivência específica, em turmas de realidades também bem específicas. Sendo assim, seria difícil generalizar os resultados e análises, para outras realidades, mas fica a ponderação para estimular pesquisas e discussões sobre outros contextos. Tem-se que estar atento a cada situação e buscar melhores práticas sempre, não deixando de lados as “antigas ferramentas”: motivação, interatividade e colaboração.

Referências

- ALVES, A. C. R. EaD e formação de formadores. In VALENTE, J. & ALMEIDA, M. E. B. (orgs.) (2007). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 117- 129.
- APARICI, R.; ACEDO, S.O. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In SILVA, M., PESCE, L. & ZUIN, A. (orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- BALADELI, A. P. D. *Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da internet*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M. MARSETTO, M. T., BERHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus (8ª ed.), 2004.
- BEZERRA, B. G. Usos da linguagem em fóruns de EAD. In BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C.de O.; PEREIRA, S.V.M. (orgs.) (2013). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações* 2013. Recife: Ed.Univ. UFPE, 2013, p.77-100.
- _____.; LÊDO, A.C. de O.; PEREIRA, S.V.M. (orgs.). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed.Univ. UFPE, 2013.

CARDOSO, J.S. Ambientes virtuais de aprendizagem e processo de inversão das aulas em contexto universitários. Comunicação apresentada no 6º *Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação/ 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*. Recife: UFPE, 2015.

_____. Learners creating their own virtual language learning environment. *The International Journal of Humanities*. Illinois: Common Ground Pub. Vol. 11. Issue 2, 2014a.

_____. Online Games: homework can be fun. *Mindbite Newsletter*. Rio de Janeiro: APLIERJ, 2014b.

_____. Developing a new generation of connected teachers. *Braz- TESOL Newsletter*, 2013a.

_____. Professores geração Y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. *Revista (Co)Textos Linguísticos*. Vitória: UFES, 2013b. (V.7, n.81 pp199-219)

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. *How to teach English with technology*. Harlow, Essex: Pearson Longman, 2007.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, L.. Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem. In MOLLICA, M.C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (orgs.). *Sujeitos em ambientes virtuais*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-38

IMBERNON, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÊDO, A. C.. Produção e recepção de gêneros acadêmicos: dificuldades encontradas por alunos de EAD. In BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C.de O.; PEREIRA, S.V.M. (orgs.) (2013). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed.Univ. UFPE, 2013.

MARSETTO, M. T.. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J. M. _____, BERHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2011, 8ª ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria N° 4059 de 10/12/2004* (DOU de 13-12-2004), Seção 1, p.34, Art. 1° §2°, 2004.

MOLLICA, M.C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (orgs.). *Sujeitos em ambientes virtuais. Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo*. São Paulo: Parábola, 2015.

MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemática. In MORAN, J. M. MARSETTO, M. T., BERHRENS, M. A. (2004). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2004, 8ª ed.

_____; MARSETTO, M. T.; BERHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2004, 8. ed.

PEREIRA, S. V. M.. Práticas interacionais em fóruns de EAD e suas implicações pedagógicas. In _____; BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C.de O.(orgs.). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed. Univ. UFPE, 2013.

PRADO, M. E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S.B.V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

RIBEIRO, Octacilio J. Educação e novas tecnologias:um olhar para além da técnica. In COSCARELLI, C.V.e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEIDER, E. T.; SUHR, I. R.; ROLON, V. E.; ALMEIDA, C. M. Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de *blended learning*. *Revista Intersaberes*. v. 8, n. 16, p. 68-81, jul.-dez., 2013.

SILVA, S. Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In TAKAKI, N. H. e MACIEL, R. F. (2014). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

SILVA, M. Sala de aula invertida e Sala de aula interativa: defesa da docência fortalecida. (Apresentação no 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias.) Recife: UFPE, 2015

_____; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

TOMLINSON, B.; WHITTAKER, C. (ed.). *Blended learning in English language teaching: course design and implementation*. Londres: British Council, 2013.

VALENTE, J. A. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em Revista*. Edição Especial, n. 4. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, p. 79-97.

_____; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

