



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**REFLEXÕES A RESPEITO DA POSSIBILIDADE DO USO DO *BLENDED LEARNING***  
**NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Carolina Souza da Silva

Rio de Janeiro

2022

CAROLINA SOUZA DA SILVA

REFLEXÕES A RESPEITO DA POSSIBILIDADE DO USO DO *BLENDED LEARNING*  
NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientação: Prof. Dr. William Soares dos Santos

RIO DE JANEIRO

2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

Souza da Silva, Carolina

Reflexões a respeito da possibilidade do uso do Blended Learning no ensino de línguas na educação básica. / Carolina Souza da Silva. – Rio de Janeiro, 2022.

37 f.

Orientador: William Soares dos Santos.

Monografia (graduação em Letras, habilitação Português - Inglês) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras. Licenciatura em Letras: Português - Inglês, 2022.

1. Blended Learning no ensino de línguas. I. Soares dos Santos, William, orient. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2022. III. Título.

DA SILVA, Carolina Souza. **Reflexões a respeito da possibilidade do uso do *Blended Learning* no ensino de línguas na educação básica.** Orientador: William Soares dos Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/FL. Monografia em Português - Inglês.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é promover a reflexão acerca da possibilidade de implementação do *Blended Learning* – ou Ensino Híbrido – no ensino de línguas na educação básica. Através da revisão de literatura incluindo diversos estudiosos do campo da Educação e da Linguística Aplicada, esta pesquisa bibliográfica investiga os principais benefícios do *Blended Learning*, os desafios em sua implementação, o papel do professor e as possibilidades práticas para o contexto escolar. A análise da literatura acerca do tema aponta que, apesar dos desafios, esse tipo de ensino contribui para uma aprendizagem de línguas mais eficiente, motivadora, contextualizada e autônoma, além de trazer benefícios ao corpo docente. Nesse sentido, a escola pode contribuir para a melhor formação de seus discentes ao construir com eles metodologias que levem em consideração necessidades atuais relacionadas ao uso das novas tecnologias. Podendo, inclusive, optar pela incorporação do Ensino Híbrido de modo a melhor trabalhar tais necessidades.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; tecnologia na educação; ensino de línguas.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to promote reflection on the possibility of implementing Blended Learning in language teaching in basic education. Through a literature review including several scholars in the field of Education and Linguistics, this bibliographic research investigates the main benefits of Blended Learning, the challenges in its implementation, the teacher's role and the practical possibilities for schools. The analysis of the literature on the subject shows that, despite the obstacles, this teaching system contributes to a more efficient, motivating, contextualized and autonomous language learning, in addition to bringing benefits to teachers. In this sense, schools can contribute to the better training of its students by building with them methodologies that take into account current needs related to the use of new technologies, even opting for the incorporation of Blended Learning in order to better address these needs.

Keywords: Blended Learning; technology in education; language teaching.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que esteve comigo em todos os momentos, guiando minhas decisões e me capacitando quando eu mesma tive dúvidas se conseguiria. Aos meus pais, por terem investido em minha educação e apoiado minhas escolhas. Aos amigos que fiz na faculdade – Lucas, Larissa, Brendha, João, Clarice, Fernanda, Marcelo e Leandro –, sem os quais a graduação não teria sido a mesma. Agradeço a eles pela companhia nas aulas e intervalos, nas alegrias e nos perrengues universitários. Estendo este agradecimento ao Patrique e ao Victor, parceiros que cruzaram meu caminho antes mesmo da Faculdade de Letras, mas que lá também estiveram presentes ao meu lado. À minha psicóloga, Aymée, por sempre colocar minha cabeça no lugar e por ter me feito entender que o TCC não era um bicho de sete cabeças. Ao meu filho de quatro patas, Theodoro, pelo carinho incondicional. Ao meu namorado, Renan, que esteve comigo durante todo o processo de escrita desta monografia, sempre me incentivando e me presenteando com afeto. Agradeço também ao professor William Soares, orientador que prontamente aceitou minha proposta e embarcou nesta ideia comigo, com muita paciência e compreensão, contribuindo de forma valiosa para este trabalho. Muito obrigada a todos vocês que tornaram isso possível!

## SUMÁRIO

1. Introdução	07
2. O que é <i>Blended Learning</i> ?	08
3. Modelos de <i>Blended Learning</i>	11
4. Conceituações	13
5. <i>Blended Learning</i> na prática: benefícios, o papel do professor, desafios e possibilidades	15
5.1. Do passado aos tempos atuais: os avanços tecnológicos	15
5.2. As vantagens do <i>Blended Learning</i> no ensino de línguas	17
5.3. O papel do professor no <i>Blended Learning</i>	23
5.4. Desafios do <i>Blended Learning</i>	24
5.5. Possibilidades práticas para o aprendizado de línguas	26
6. Considerações finais	33
7. Referências bibliográficas	36

## 1. INTRODUÇÃO

Com o avanço das novas tecnologias, integradas em rede através de computadores e outros aparelhos, muitas coisas mudaram: através de máquinas, computadores e da Internet, o trabalho mudou, bem como as formas de consumo, entretenimento, transporte, etc. No âmbito educacional não é diferente: temos, hoje em dia, muito mais ferramentas disponíveis do que antes. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo central investigar e refletir sobre a possibilidade de adoção do *Blended Learning* – ou Ensino Híbrido – no ensino de línguas no contexto da educação básica.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que o Ensino Híbrido a ser explorado aqui não está relacionado à experiência de ensino que vigorou nos últimos dois anos a nível mundial. Durante boa parte da pandemia de Covid-19, escolas, cursos e universidades precisaram se adaptar rapidamente, transformando cursos antes presenciais em cursos oferecidos exclusivamente on-line devido às medidas sanitárias que proibiam a aglomeração de pessoas em ambientes fechados, como salas de aula; a isso, denominou-se, no Brasil, Ensino Remoto. Por ambos os sistemas utilizarem tecnologias digitais, ocorre, por vezes, confusão entre os termos. Em vista disso, faz-se necessária a distinção desde já: o presente trabalho abordará o Ensino Híbrido como uma mescla entre ensino presencial e ensino on-line.

Válido destacar que a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, inflamou a discussão sobre o ensino com auxílio das tecnologias digitais, no entanto, o debate já ocorre há anos com a contribuição de diversos estudiosos. Apesar dos benefícios das ferramentas digitais, ainda há certo receio de incorporá-las no sistema educacional.

Nesse sentido, através de uma revisão bibliográfica que contempla diversos estudiosos do campo educacional e linguístico, busca-se, neste trabalho, apresentar definições, modelos e outras conceituações acerca do *Blended Learning* – ou Ensino Híbrido –, além das vantagens obtidas com sua adoção. Fala-se, ainda, sobre o papel do professor nesse sistema, os desafios na implementação e possibilidades práticas.

## 2. O QUE É BLENDED LEARNING?

Hrastinski (2019), à luz de Olliver e Trigwell (2005), explicita que *Blended Learning* é um termo comumente utilizado, porém que carrega certa ambiguidade. Quando mencionado, algumas perguntas acerca do termo podem surgir: a palavra “*blended*” deriva do verbo “*to blend*” em inglês, traduzido para português como “misturar”. Hrastinski questiona, portanto, o que está sendo “misturado” nesse tipo de ensino, bem como o motivo e a forma com que isso é feito. Nesse sentido, Olliver e Trigwell afirmam que o *Blended Learning* requer apenas duas ou mais coisas diferentes que possam ser misturadas (OLIVER; TRIGWELL, 2005 apud HRASTINSKI, 2019), o que ainda faz da expressão algo muito abrangente e genérico, conforme os próprios autores indicam.

Na mesma linha, encontra-se Driscoll, ao mostrar que o termo possui diversos significados, tais como a combinação de modelos baseados no uso da Web, abordagens pedagógicas, entre outros. Segundo a autora, *Blended Learning* significa coisas diferentes para pessoas diferentes, o que demonstra o seu grande potencial (DRISCOLL, 2002 apud HRASTINSKI, 2019).

Hrastinski afirma que, apesar da ambiguidade, há duas definições que se destacam em relação às outras, sendo as mais utilizadas na literatura acerca do tema. A primeira é a de Graham (2006), o qual afirma que os sistemas de *Blended Learning* combinam instruções em ambientes presenciais e instruções mediadas através de computadores<sup>1</sup>. A outra é dos autores Garrison e Kanuka (2004), os quais referem-se ao Ensino Híbrido como uma integração fundamentada entre experiências de aprendizagem em salas de aula presenciais e ambientes on-line<sup>2</sup>. Baseando-se nessas duas definições, Hrastinski conclui que os elementos-chave para o Ensino Híbrido seriam os fatores aprendizagem/instrução on-line e presencial.

No entanto, o autor destaca três diferenças entre as definições. Segundo Hrastinski (2019), para Graham, a definição se torna um pouco mais abrangente, e o foco está na combinação; para Garrison e Kanuka, estreita-se a ideia, e a ênfase se dá em uma integração cuidadosa entre o on-line e o presencial. Além disso, para aquele, trata-se de uma instrução mediada por um computador; para estes, utiliza-se o termo “on-line”, garantindo a presença da

---

<sup>1</sup> “Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.” (GRAHAM, 2006, p. 5 apud HRASTINSKI, 2019, p. 2)

<sup>2</sup> “a thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences.” (GARRISON e KANUKA, 2004, p. 96 apud HRASTINSKI, 2019, p. 2)

Web. Por fim, Graham usa a palavra “instrução”; ao passo que Garrison e Kanuka optam por “experiência de aprendizado”. Interessante pontuar o que diz Hrastinski a respeito dessas escolhas: nas pesquisas sobre o *Blended Learning*, não é comum separar “instrução” de “aprendizagem”, pois, segundo o autor, ambos são lados de uma mesma moeda, portanto, a pesquisa no campo do Ensino Híbrido debruça-se tanto sobre a instrução quanto sobre a aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, cunhada no final da década de 90, a expressão *Blended Learning* é relativamente nova. Afirma-se que, antes disso, o termo *Hybrid Learning* era utilizado com maior frequência; no entanto, atualmente, ambos são usados como sinônimos (GRAHAM, 2009 apud HRASTINSKI, 2019; WATSON, 2008 apud HRASTINSKI, 2019).

Outros autores trouxeram sua contribuição quanto à definição do termo *Blended Learning*. Allen e Seaman (2010), por exemplo, focam no aspecto quantitativo: para eles, na mescla entre on-line e presencial, grande parte do conteúdo é entregue on-line, havendo apenas um número reduzido de encontros “*face-to-face*” (ALLEN; SEAMAN, 2010 apud HRASTINSKI, 2019). Já Hall e Davison (2006) falam sobre a combinação entre o presencial e as ferramentas de aprendizagem on-line (HALL; DAVISON, 2006 apud HRASTINSKI, 2019). Para Anderson (2001), trata-se de uma metodologia que combina os melhores aspectos da sala de aula presencial e da eletrônica para reforçar o aprendizado<sup>3</sup>. Consoante a esse pensamento, encontram-se Dziuban, Moskal e Hartman (2004), os quais afirmam que o *Blended Learning* deveria ser encarado como uma abordagem que combina a eficiência e as oportunidades de socialização da sala de aula com as possibilidades de aprendizagem ativa tecnologicamente aprimoradas do ambiente on-line<sup>4</sup>. Bacich, Neto e Trevisani (2015) se juntam ao debate reafirmando a existência de múltiplas definições do termo “Ensino Híbrido”. Destacam também que

todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 74).

Bacich, Neto e Trevisani falam sobre os ambientes tradicional e virtual tornarem-se gradativamente complementares. Nesse sentido, aponta-se que não se trata de substituir um pelo

---

<sup>3</sup> “the best attributes of electronic and traditional classroom experiences to present and reinforce learning.” (ANDERSON, 2001, p. 12 apud PEDRA; LAMA, 2013, p. 2)

<sup>4</sup> “should be viewed as a pedagogical approach that combines the effectiveness and socialization opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment.” (DZIUBAN; MOSKAL; HARTMAN, 2004, p. 3 apud PEDRA; LAMA, 2013, p. 2).

outro, mas sim de aproveitar o que cada sistema tem de melhor para oferecer, conforme comentam apoiando-se em propostas de modelos encontradas na literatura:

Os autores apresentam as propostas híbridas como concepções possíveis para o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea, enfatizando que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode-se aproveitar ‘o melhor dos dois mundos’. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 75).

Considerando as visões apresentadas, compreende-se que esse modelo de ensino, em princípio, possibilita mesclar os benefícios do ambiente real (“*face-to-face*”) às oportunidades trazidas com as novas tecnologias on-line, visando enriquecer e aprimorar a aprendizagem.

### 3. MODELOS DE *BLENDED LEARNING*

Se são várias as definições encontradas para o Ensino Híbrido, diversas também serão as formas de colocá-lo em prática. Seguindo a proposta de Staker e Horn, 2014 (apud BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) são quatro os modelos de *Blended Learning*.

**a) Modelo *Blended Learning* de Rotação:** nele, há um revezamento de atividades entre os estudantes, de acordo com um horário fixo ou conforme estipulado pelo professor. Dentro dele, são encontradas quatro propostas.

Na **Rotação por Estações**, os alunos são divididos em grupos e cada grupo realiza uma atividade, podendo ser relacionada à escrita, leitura etc. Um grupo atuará em uma proposta on-line, o que dá ao professor certa liberdade para acompanhar mais de perto outro grupo. Depois de um tempo, os estudantes trocam de grupo, e assim ocorre até que todos os estudantes tenham circulado e atuado em todas as estações. A diversidade de recursos utilizados contribui também para a personalização do ensino, tendo em vista que nem todos os alunos aprendem determinado assunto da mesma forma.

No **Laboratório Rotacional**, inicia-se a aula no ambiente de sala de aula tradicional e, em seguida, há uma rotação para o laboratório. Conforme apontado, há ainda o incentivo à autonomia dos estudantes na operação.

Os estudantes que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores, de forma individual e autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que achar mais adequada. A proposta é semelhante ao modelo de rotação por estações, em que os alunos fazem essa rotação em sala de aula, porém, no laboratório rotacional, eles devem se dirigir aos laboratórios, onde trabalharão individualmente nos computadores, acompanhados por um professor tutor. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 79).

Na **Sala de Aula Invertida**, aprende-se a teoria em casa, no ambiente on-line, e a sala de aula tradicional passa a ser apenas um espaço dedicado a atividades, discussões mediadas pelo professor etc.

Por fim, a proposta de **Rotação Individual** baseia-se na criação de uma lista de propostas feitas pelo professor, as quais devem ser cumpridas pelos estudantes a fim de que sejam aprendidos os temas estudados. Nesse modelo, é importante que haja uma avaliação prévia por parte do docente para personalizar as listas de acordo com as dificuldades e facilidades de cada aluno.

**b) Modelo Flex:** também pressupõe a existência de uma lista personalizada a ser cumprida. No entanto, a divisão de alunos não é feita por séries ou ciclos. Desse modo, os estudantes do sexto ano podem interagir e realizar projetos junto com aqueles do oitavo, por exemplo. Trata-se de um modelo tido como bastante disruptivo, visto que trabalha com uma organização escolar incomum no Brasil.

**c) Modelo à la Carte:** a organização dos estudos é de responsabilidade do estudante, sempre consoante aos objetivos gerais estipulados pelo professor. Além disso, a aprendizagem, também personalizada, ocorre no momento e local mais apropriados. Nessa proposta, ao menos um curso é feito integralmente no ambiente on-line, que pode ocorrer na própria escola, em casa ou em outros locais.

**d) Modelo Virtual Enriquecido:** nele, explora-se “uma experiência realizada por toda a escola, em que em cada disciplina (como a de matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial.” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 82). Além disso, nele, a visita presencial do aluno à escola pode ocorrer apenas uma vez por semana. Trata-se também de uma proposta disruptiva, por desviar-se da organização escolar básica comum no Brasil.

Conforme apontam Bacich, Neto e Trevisani, não há hierarquia entre os modelos, e alguns podem ser, inclusive, combinados, posto que “alguns professores utilizam essas metodologias de forma integrada, propondo uma atividade de sala de aula invertida para a realização, na aula seguinte, de um modelo de rotação por estações” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 83), indicando o potencial existente no Ensino Híbrido.

#### 4. CONCEITUAÇÕES

Referente às definições de *Blended Learning*, existem as conceituações extraídas dessas definições. Baseando-se nas ideias de Graham (2006), Garrison and Kanuka (2004) e Allen e Seaman (2010) e outros autores, Hrastinski (2019) apresenta diferentes perspectivas acerca do tema.

**a) Conceituação Inclusiva<sup>5</sup>:** refere-se à definição proposta por Graham (2006 apud HRASTINSKI, 2019), a qual pressupõe apenas a combinação do presencial e o uso de computadores. Desse modo, trata-se de uma perspectiva bastante abrangente e inclusiva, visto que, de acordo com Hrastinski, todos os tipos de educação que combinam algum aspecto do ambiente presencial ou da instrução mediada por computador poderiam ser rotulados de *Blended Learning*<sup>6</sup>.

**b) Conceituação Qualitativa<sup>7</sup>:** enfatiza as melhorias obtidas com o Ensino Híbrido, conectando-se à definição de Garrison e Kanuka (2004, apud HRASTINSKI, 2019), a qual pressupõe uma relação cuidadosa entre o on-line e o presencial.

**c) Conceituação Quantitativa<sup>8</sup>:** ocupa-se da quantidade de tempo investido no on-line e nos encontros presenciais, apoiando-se na ideia de Allen e Seaman (2010, apud HRASTINSKI, 2019), os quais afirmam que grande parte do conteúdo deve ser entregue on-line, reduzindo, assim, a participação presencial dos alunos.

**d) Conceituação Síncrona<sup>9</sup>:** o foco é dado no ensino e aprendizagem que ocorrem em ocorrem em tempo real, tanto no presencial quanto no on-line. No on-line, podem ser utilizadas tecnologias como videoconferências, por exemplo, o que possibilita a interação ao vivo entre os alunos e professores. Trata-se de utilizar diferentes suportes tecnológicos, que variam em sua complexidade, para discussões em sala de aula, resolução de problemas e atividades colaborativas, o que abrange desde convidar alunos a participarem, de modo on-line, de aulas ocorridas no *campus* via *Skype* (CUNNINGHAM, 2014 apud HRASTINSKI, 2019) à

---

<sup>5</sup> (HRASTINSKI, 2019, p. 3, tradução nossa)

<sup>6</sup> “all types of education that combine some aspect of face-to-face or computer-mediated instruction could be labelled blended learning.” (HRASTINSKI, 2019, p. 3)

<sup>7</sup> (HRASTINSKI, 2019, p. 3, tradução nossa)

<sup>8</sup> (HRASTINSKI, 2019, p. 4, tradução nossa)

<sup>9</sup> (HRASTINSKI, 2019, p. 5, tradução nossa)

aprendizagem colaborativa em ambientes físicos e virtuais (BOWER et al, 2017 apud HRASTINSKI, 2019).

e) **Conceituação da Sala de Aula Digital<sup>10</sup>**: enfatiza o uso de tecnologias on-line na própria sala de aula. Smith e Suzuki (2015 apud HRASTINSKI, 2019) exemplificam tal uso com tablets e fones de ouvido que alunos podem receber ao entrarem na sala de aula, para o acesso a lições multimídia.

Considerando as definições e conceituações apresentadas anteriormente, no presente trabalho compreenderei o *Blended Learning* como a mistura entre o ambiente presencial e ferramentas on-line tendo como objetivo o aprimoramento e enriquecimento da experiência de aprendizagem para o aluno, o que nos aproxima da conceituação qualitativa e das ideias apresentadas por Anderson (2001, apud PEDRA; DE LAMA, 2013), Garrison e Kanuka (2004, apud HRASTINSKI, 2019), Dziuban, Moskal e Hartman (2004, apud PEDRA; DE LAMA, 2013), Hall e Davison (2006, apud HRASTINSKI, 2019) e Babich, Neto e Trevisani (2015). No escopo da pesquisa bibliográfica, o foco será dado à possibilidade da utilização do Ensino Híbrido exclusivamente no ensino de línguas na educação básica. Quanto aos modelos apresentados, não será dada preferência exclusiva a nenhum deles, pois, conforme visto, é possível utilizá-los de forma integrada, o que se conecta com a proposta do presente trabalho.

---

<sup>10</sup> (HRASTINSKI, 2019, p. 5, tradução nossa)

## **5. BLENDED LEARNING NA PRÁTICA: BENEFÍCIOS, O PAPEL DO PROFESSOR, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

### **5.1. DO PASSADO AOS TEMPOS ATUAIS: O AVANÇO TECNOLÓGICO**

Pode-se afirmar que o avanço tecnológico digital teve grande papel na ascensão do Ensino Híbrido. Conforme aponta Graham (2006), no passado, havia uma distância muito grande entre o ambiente de aprendizagem virtual e o tradicional, pois, além de utilizarem metodologias diferentes, ambos buscavam atender diferentes necessidades dos estudantes.

Antes, no cenário tradicional (*face-to-face*), o aprendizado, geralmente, era guiado pelo professor, com interação entre os alunos, ao vivo. Já no ensino não presencial, os sistemas enfatizavam um aprendizado no ritmo do estudante – o qual autorregulava seus estudos –, geralmente de forma assíncrona e baseado somente em textos. Desse modo, não era possível realizar encontros síncronos e interações ricas no ambiente virtual, portanto esse tipo de ensino focava em uma relação aluno-material, enquanto, no ambiente tradicional, o foco era na interação entre pessoas, no entanto, o avanço tecnológico no mundo digital possibilitou novas formas de aprendizado, levando ao ambiente virtual aquilo que antes era possível somente no ambiente presencial. Graham (2006) aponta que, atualmente, as tecnologias de comunicação permitem que as interações aconteçam em tempo real, com quase ou a mesma fidelidade que ocorrem presencialmente, *face-to-face*. Houve também a inserção de elementos da aprendizagem virtual no ambiente tradicional, e é justamente nessa interseção que se encontra o *Blended Learning*.

Camargo e Silva (2015) apontam o desenvolvimento tecnológico como fator de grande importância para a mudança no ensino tradicional. Segundo eles, tal avanço “tornou inevitável o confronto da escola com a cultura digital, em função do modo como esta afeta a interação entre as pessoas, os processos de comunicação e a produção e a transmissão de conhecimento.” (CAMARGO; SILVA, 2015, p. 263). Os autores destacam a presença do digital na vida de cada indivíduo como algo que não pode ser desconsiderado pela escola. Para eles, “nesse novo cenário, a tecnologia digital aparece como parte essencial da cultura escolar, pois permeia a vida de alunos, professores e pais, que interagem na internet por meio de dispositivos.” (Id., 2015, p. 263). Nesse sentido, quanto ao uso da tecnologia, Camargo e Silva afirmam que a instituição escolar deve se posicionar sobre duas questões: uma no âmbito comportamental e outra no âmbito pedagógico.

Do ponto de vista comportamental, trata-se de dispor de abordagens e de entendimento para lidar com as novas gerações, que têm chegado à escola sabendo manipular dispositivos eletrônicos e atuar em ambientes digitais. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de dispor de estratégias de aprendizagem que correspondam às condições de produção, acesso e transmissão do conhecimento em nossa época.

Entretanto, conforme argumenta Masetto (2006), há uma desvalorização das novas tecnologias por parte das escolas, embora, com o desenvolvimento digital, tenham surgido novas possibilidades para alunos e professores, tais como

a oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todas as áreas; a oportunidade de desenvolver a auto-aprendizagem e a interaprendizagem a distância. (MASETTO, 2006, p. 136).

Souza e Pereira (2020) apontam uma falha no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que este tende a ignorar o contexto do qual o aluno faz parte, isto é, uma sociedade imersa em tecnologia. Segundo as autoras, “as tecnologias estão em nossa casa, nas praças, nas igrejas, nos restaurantes, na própria escola, porém, muitas vezes, é nessa última que ela é menos utilizada ou mais ignorada.” (SOUZA; PEREIRA; 2020, p. 3). À luz de Bacich, Neto e Trevisani (2015), Souza e Pereira afirmam que “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47 apud SOUZA; PEREIRA, 2020, p.3), ideia que enfatiza a importância de haver uma transformação no sistema escolar, sendo o uso das novas tecnologias – as quais já fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes – uma possibilidade a contribuir nessa jornada a caminho da mudança.

Destaca-se também o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas mudanças ocorridas no ensino. A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens basilares que todos os alunos devem estar aptos a desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (SOUZA; PEREIRA, 2020, p. 3). De acordo com as autoras, hoje todas as escolas brasileiras buscam adequar-se ao documento. Através de “dez competências gerais, que consubstanciam os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento” (Id., 2020, p. 3), o documento busca dar suporte aos estudantes. Nesse sentido, é importante enfatizar o que diz a BNCC a respeito da inserção de novas tecnologias no ensino, informação encontrada na 5ª competência geral do documento:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Ministério da Educação, 2018, p. 9).

Trata-se de uma proposta em que a escola está “em harmonia plena com as mídias digitais, de forma que possam concretizar uma inteira formação docente e discente.” (SOUZA; PEREIRA, 2020, p. 3).

Outros autores também apresentam os aspectos positivos do uso das tecnologias digitais no ensino. Hermenegildo e Pina (2014), ao discutirem o uso de redes sociais como ferramentas para aprendizagem, afirmam, à luz de Araújo (2010) que

Face a expansão do uso das redes sociais, o processo educativo em si não pode ficar alheio ao papel que estas exercem nas formas de se expressar e relacionar da geração net; se é fato que estamos em uma configuração social diferente de todas as anteriores, então a educação também deve se renovar para atender as novas demandas formativas que estão surgindo neste contexto. (ARAUJO, 2010, apud, HERMENEGILDO; PINA, 2014).

Considerando os argumentos apresentados à luz de diversos estudiosos, entende-se que as tecnologias digitais estão presentes no dia a dia da maioria dos indivíduos. Desse modo, é interessante que a escola considere o contexto em que está inserida e tente abraçar novas ferramentas digitais, posto que muitos estudantes já utilizam as novas tecnologias em seus processos de aprendizagem (PEDRA; LAMA, 2013). Deve-se destacar também que, ao inserir a tecnologia na aprendizagem e permitir que os alunos façam parte da cultura das tecnologias digitais, a escola contribui para o desenvolvimento profissional dos alunos, os quais estarão aptos para, posteriormente, trabalharem no modelo de produção atual, o da informação (SILVA, 2005, apud CARVALHO; SUNAGA, 2015).

## **5.2. VANTAGENS DO *BLENDED LEARNING* NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Um dos benefícios na adoção do *Blended Learning* é a possibilidade de personalização do ensino, conforme apontado por Bacich, Neto e Trevisani (2015) à luz de Marc Prensky (2010), que discute as diferenças entre as gerações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Prensky (2010 apud BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), há dois grupos: o dos nativos digitais e o grupo dos imigrantes digitais. O primeiro refere-se aos indivíduos nascidos em uma cultura digital; já o último grupo está associado à maioria dos professores, que são vistos pelo autor como pessoas que se inseriram no mundo tecnológico no decorrer de suas vidas. O embate entre as gerações está centrado no fato de que estes “têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem

melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 70), visto que ensinam da mesma forma que aprenderam no passado. Os autores afirmam que para a geração dos nativos digitais “aprender passo a passo, em coletivo e concomitantemente, tendo o professor como transmissor de conhecimentos, com sua explicação partindo da teoria para a prática” (Id., 2015, p. 70) – abordagem mais tradicional, ainda utilizada em algumas instituições – pode não ser o modo mais adequado sempre. Alguns estudantes preferem “aprender em paralelo, em seu próprio ritmo, solicitando ajuda individual quando necessário e, muitas vezes, tendo interesse em saber, por meio da prática, a teoria que está por trás dela.” (Id., 2015, p. 70). É exatamente nesse ponto que as tecnologias podem ser benéficas, pois expandem as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo mais interessante e eficiente para cada tipo de aluno, que tem a chance de assumir uma postura mais autônoma no seu aprendizado.

A modificação da relação espaço-tempo também pode ser destacada como um benefício. Moran (2013) afirma que, com o auxílio das tecnologias móveis, cria-se, de modo presencial e a distância, uma aprendizagem mais participativa e integrada, diferentemente do que ocorre no modelo tradicional em que, por vezes, o professor é visto como o centro do conhecimento e quem toma todas as decisões. Tais tecnologias estão desafiando o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado, fazendo com que aprendizagem seja “ampliada pela intensificação do uso das tecnologias digitais móveis, sendo possível aprender em qualquer lugar, a qualquer tempo, juntos digitalmente e separados fisicamente.” (MORAN, 2013, apud ARAGÃO; LEMOS, 2017, p. 74).

Consoante a isso, encontram-se os resultados da UNESCO (2014) a respeito da aprendizagem móvel, os quais apontam diversos aspectos positivos, como

a expansão do alcance e a equidade da educação; a facilidade de individualizar a aprendizagem; a possibilidade de fornecer retorno e avaliação imediatos; a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; a garantia do uso produtivo do tempo em sala de aula; o apoio da aprendizagem fora desse espaço; o auxílio a estudantes com deficiências; a criação de novas comunidades de estudantes; a minimização da interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; o estabelecimento de uma ponte entre educação formal e não formal. (ARAGÃO; LEMOS, 2017, p. 78).

Interação, socialização e colaboração também aparecem como possíveis benefícios do Ensino Híbrido, segundo Pedra e Lama (2013). Para as autoras, à medida que os alunos colaboram entre si, eles ganham a oportunidade de se conhecerem, estabelecendo relações. Quanto à comunicação e interação, estas podem ocorrer tanto presencialmente quanto

virtualmente, via e-mail, fóruns, videoconferência etc – ambientes utilizados para um aprendizado colaborativo e resolução de atividades.

Há também vantagens relacionadas diretamente ao professor, que “pode ganhar mais tempo para se dedicar a melhorar suas estratégias de ensino e se relacionar com seus alunos.” (CARVALHO; SUNAGA, 2015, p. 212). Com as tecnologias digitais à disposição, o professor pode “potencializar suas aulas com diferentes tarefas e alcançar os alunos de uma forma que a metodologia tradicional, com suas aulas expositivas e o conhecimento centrado no docente, não permitia.” (Id. 2015, p. 212). Nesse sentido, Carvalho e Sunaga (2015) apontam que plataformas adaptativas podem ser grandes aliadas à medida em que auxiliam os docentes a perceberem as dificuldades dos alunos com mais eficiência. Tais plataformas inteligentes são capazes de reconhecer as características dos usuários, oferecendo a eles atividades personalizadas, de modo a satisfazer as necessidades de cada indivíduo. Nelas, há também a personalização de avaliações virtuais, que podem ser corrigidas de forma automatizada, no caso de questões objetivas, o que economiza o tempo do professor, visto que não precisará aplicar e corrigir tantas avaliações.

Ademais, Graham e Dziuban (2007) reúnem uma série de estudos que advogam a favor da implementação do *Blended Learning*. Segundo os autores, de acordo com pesquisadores da *University of Central Florida*, cursos feitos no modelo híbrido apresentaram uma taxa de sucesso similar ou superior quando comparados a programas presenciais ou totalmente on-line (DZIUBAN et al., 2006 apud GRAHAM; DZIUBAN, 2007). Comprova-se também que o Ensino Híbrido pode facilitar o acesso para estudantes com deficiências. Como exemplo, menciona-se o caso da *Rochester Institute of Technology*, o qual demonstra que cursos híbridos podem aumentar as oportunidades educacionais e a eficiência no aprendizado de pessoas com problemas de audição (STARENKO et al., 2007 apud GRAHAM; DZIUBAN, 2007).

Especificamente quanto aos benefícios do *Blended Learning* no ensino de línguas, é necessário, antes de apresentá-los, falar sobre o conceito de *CALL: Computer-Assisted Language Learning* ou Aprendizado de Línguas Assistido por Computador (tradução nossa), disciplina situada no campo da Psicologia, Aquisição de Segunda Língua e Linguística Computacional (MURPHY; MCTEAR, 1997 apud PEDRA; LAMA, 2013), que, com os avanços tecnológicos, passou por diversas mudanças e, atualmente, refere-se a um ambiente virtual em que os estudantes podem colaborar e interagir com uma variedade de falantes nativos (SCHWIENHORST, 2012 apud PEDRA; LAMA, 2013). Com essa evolução, as novas possibilidades de atividades assíncronas podem auxiliar os estudantes em sua capacidade de

recepção de uma língua. Os alunos podem, por exemplo, acessar textos escritos em diferentes formatos, bem como materiais em áudio ou vídeo. Já no contexto de atividades síncronas, encontra-se o dinamismo e interatividade que podem ser deficientes nas ferramentas assíncronas.

Apoiando-se em estudos de Liu (2011), Pedra e Lama (2013) declaram que interações em aulas presenciais bem como o uso de áudios e videoconferências aumentam a motivação do estudante e melhoram suas habilidades linguísticas, pois permitem que o aluno pratique e aprimore suas capacidades de recepção e produção oral, de forma integrada e com um propósito real e significativo. Nesse sentido, entende-se que mesclar o presencial e o on-line pode ser benéfico para o aprendizado de uma língua.

Egbert e Hanson-Smith (2007 apud PEDRA; LAMA, 2013) contribuem para a lista de vantagens ao apontarem uma série de benefícios no Aprendizado de Línguas Assistido por Computador. Segundo os autores, as tecnologias digitais promovem um contato maior com a língua de estudo, visto que facilitam a comunicação entre diferentes públicos, o que pode levar à interação com falantes nativos do idioma; além disso, a língua pode ser praticada através de diversos exercícios. Quanto a estes, com o *CALL*, as tarefas podem ser realizadas em um contexto autêntico, posto que a tecnologia possibilita a obtenção – *input* – bem como a produção – *output* – de um material genuíno, com interações reais.

Outro ponto positivo apontado por Egbert e Hanson-Smith (2007 apud PEDRA; LAMA, 2013) refere-se ao *feedback* e reforço. Aquele, afirmam os autores, é quase imediato através das tecnologias digitais, ao passo que, em sala de aula, nem sempre é possível fornecê-lo individualmente de forma rápida. Os computadores – ou os ambientes virtuais – são capazes de fornecer *feedbacks* apenas com um clique, permitindo que o estudante confira as respostas corretas e explicações do conteúdo.

O direcionamento proporcionado pelas tecnologias é outro fator importante, pois os estudantes são guiados durante seu processo de aprendizagem e, nele, são considerados os diferentes estilos de aprendizagem. Segundo os autores, o *CALL* é capaz de orientar os alunos e atender a diferentes necessidades, pois oferece muitas possibilidades de adaptação das atividades, de acordo com a especificidade de cada aluno.

Afirma-se também que, com o *CALL*, cria-se um ambiente de aprendizagem menos estressante, pois a pressão das interações presenciais diminui. Egbert e Hanson-Smith (2007 apud PEDRA; LAMA, 2013) apontam que os computadores fazem com que os estudantes se

sintam menos expostos do que nos ambientes tradicionais, o que pode favorecer alunos mais tímidos.

A variedade de tarefas é outro aspecto positivo apontado por Egbert e Hanson-Smith (2007 apud PEDRA; LAMA, 2013), pois aumenta a motivação do aluno devido ao estímulo e desafios promovidos com atividades em diversos formatos, como áudio, vídeos e imagens. Tal abordagem multissensorial enriquece o processo de aprendizagem e motiva o aluno, que passa a se empenhar mais em seu processo, melhorando performance.

Outro ponto favorável ao uso das tecnologias digitais no aprendizado de línguas é que essas ferramentas fornecem novos espaços para produção textual, seja na língua nativa, seja em uma segunda língua. Em um estudo apresentado por Soares e Aguirre (2020) sobre o Ensino Híbrido, foi comprovado que, ao utilizar a rede social *Facebook* como espaço de compartilhamento de atividades e interação entre os alunos em uma turma de Espanhol, os estudantes se mostraram mais participativos e puderam praticar a língua de estudo, desenvolvendo criatividade e apresentando uma melhora gradativa durante a experiência.

Já Souza e Pereira (2020), ao discutirem sobre o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa, entrevistaram alguns professores da rede pública do Rio Grande do Norte. Um dos docentes entrevistados afirma que tais tecnologias têm sido benéficas para as aulas de Língua Portuguesa pois seus recursos tornam as aulas mais interativas, além de proporcionarem um trabalho mais amplo com gêneros textuais – orais e escritos – e leituras de hipertextos.

Consoante a isso, Aragão e Lemos (2016) apontam que o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* também pode contribuir com o aprendizado de línguas. Considerando especificamente o ensino de Língua Inglesa, para os autores, são diversos os benefícios: a ferramenta expande o espaço/tempo da aprendizagem; os recursos multimodais possibilitam o trabalho com diferentes linguagens; ocorre uma naturalização do processo de aprendizagem devido às práticas autênticas, motivadoras e situadas que ocorrem na plataforma; o processo é colaborativo e contínuo; promove-se um contato maior do aluno com a língua; entre outras vantagens.

Enfatizando o potencial do trabalho colaborativo das ferramentas digitais, Dantas e Lima (2019) exploram a ideia da escrita colaborativa on-line para ensino de gêneros textuais.

Quando as tecnologias digitais são inseridas no ensino de escrita, as fronteiras de tempo e espaço, que porventura poderiam limitar os diálogos, expandem por meio de pesquisas que podem ser feitas, da comunicação instantânea entre os pares e do armazenamento e compartilhamento de informações, tornando a interação entre o que já foi lido e o que as outras pessoas dizem sobre aquele tema uma constância no processo (DANTAS; LIMA, 2019, p. 166).

Costa (2015) também se posiciona a favor do uso das tecnologias como ferramentas de leitura e escrita, posto que são recursos que potencializam as habilidades dos alunos.

O uso de tablets, telefone celular, Ipod, notebook, computador como ferramentas de leitura e escrita; e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e a hiperdialidade presentes nos textos da web possibilitaram aos estudantes desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos a partir das tecnologias, valorizando a diversidade cultural e as diversas linguagens no contexto escolar. (COSTA, 2015, p. 4).

Considerando os argumentos acima, entende-se que o uso das tecnologias digitais pode contribuir de diversas formas no ensino de línguas: o espaço-tempo não é mais limitado, de modo que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar; o *feedback* ocorre de forma mais rápida e precisa; os estudantes se sentem mais confortáveis e seguros na realização de suas produções escritas e orais; ferramentas de pesquisa podem ser utilizadas para a realização das tarefas; além disso, as interações realizadas nos ambientes virtuais são práticas de comunicação contextualizadas. Tais fatores geram um aprendizado mais dinâmico, eficaz e integrado com a vida real do aluno. Ademais, conforme aponta Costa (2015), no mundo atual,

as pessoas têm autonomia e sabem buscar como e o que aprender, são colaborativas, solidárias, pesquisadoras, têm iniciativa para empreender, dentro e fora da escola, local no qual não permanecerão eternamente, e, portanto, precisam estar aptas a continuar aprendendo sempre. (COSTA, 2015, p. 4).

Sendo assim, é interessante que a escola considere as vantagens do uso de ferramentas digitais no processo de aprendizagem de línguas, podendo, inclusive, optar pela adoção do Ensino Híbrido, para que o aprendizado seja mais eficiente e contextualizado.

### 5.3. O PAPEL DO PROFESSOR NO *BLENDED LEARNING*

Importante destacar que a adoção de um Ensino Híbrido não significa, de forma alguma, a exclusão ou substituição do professor no processo aprendizagem. Conforme apontado nas seções anteriores, as tecnologias digitais surgem, no *Blended Learning*, como um auxílio ao professor e aos alunos, otimizando o tempo de ambos e ampliando as possibilidades na aprendizagem, no entanto, de acordo com Lima e Moura (2015), há uma falha na formação docente brasileira, que não procura capacitar os professores em relação às novas tecnologias, resultando em um processo falho na inserção de tais ferramentas digitais no ensino.

Nesse sentido, diversos autores declaram que não se trata apenas da substituição de ferramentas antigas por atuais, como muitas vezes é feito, mas sim de inserir as tecnologias digitais de forma intencional e significativa. Além disso, o professor precisa acompanhar tais mudanças também em sua prática pedagógica, assumindo um novo papel (LIMA; MOURA, 2015; MASETTO, 2006).

Quanto a esse novo papel do docente, para Lima e Moura (2015), o professor passa a ser um “arquiteto do conhecimento” (LIMA; MOURA, 2015, 129), que deve mostrar ao aluno as diversas formas de construção do saber, ensinando-os como utilizar as ferramentas com senso crítico e de forma produtiva. Além disso, ele deve promover discussões nas salas de aula, a fim de estimular o protagonismo dos alunos. Para Masetto (2006), com o uso das novas tecnologias, o professor, na maioria das vezes, deve atuar como orientador das atividades, uma espécie de consultor e facilitador da aprendizagem.

Quanto ao uso eficaz das ferramentas digitais, aponta-se que o docente deve conhecê-las, testá-las, escolhê-las e validá-las.

Testar implica pesquisar e estar em contato constante com o que é desenvolvido em tecnologia, procurando instrumentos cada vez mais simples e concisos. Escolher implica definir que determinada ferramenta será útil para cumprir o objetivo de aprendizagem em questão e, conseqüentemente, deve ser experimentada pelos alunos. A validação é o processo mais complexo, pois exige que o professor verifique se o instrumento causou impacto no processo de aprendizagem. (LIMA; MOURA, 2015, p. 135).

É importante que o docente elabore um planejamento que contemple as etapas mencionadas acima. Sendo assim, não se trata apenas de saber utilizá-las; o professor precisa compreender o potencial pedagógico das ferramentas e inseri-las em um planejamento estruturado, além de propor um uso direcionado a situações autênticas, da vida real (LIMA;

MOURA, 2015). Consoante a esse pensamento, Masetto (2006) destaca que a tecnologia “somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem.” (MASETTO, 2006, p. 144).

Entende-se, portanto, que o professor no Ensino Híbrido possui um papel de mediador, pois é ele que apresenta e incorpora ferramentas digitais ao ensino. Para que isso ocorra, segundo Souza e Pereira (2020), o docente deve repensar sua prática pedagógica, estando disposto a fazer mudanças significativas, pois, conforme apontam Lima e Moura (2015), inovar exige disposição. Ademais, é interessante que haja uma formação docente que seja capaz de preparar o professor para o uso de novas tecnologias.

#### **5.4. DESAFIOS DO *BLENDED LEARNING***

Além da falha na formação docente no quesito tecnologias digitais, há outros desafios na implementação do *Blended Learning*. Para o presente trabalho, apresentarei alguns obstáculos apontados por Graham (2006) na adoção desse sistema de ensino.

Dentre eles está a interação ao vivo. Segundo Graham, estudos apontam que alunos preferem as interações *face-to-face* às interações realizadas em ambientes virtuais. Nesse sentido, o autor questiona se a diminuição das interações presenciais poderia afetar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Outro fator refere-se à preocupação acerca da autonomia do aluno. Para acompanhar os conteúdos on-line sem um professor por perto, o estudante precisa ter disciplina. Nesse sentido, o Ensino Híbrido deve ser formulado de modo a incentivar a maturidade do aluno e desenvolver sua capacidade de autorregulação nos estudos.

Outro aspecto apontado por Graham refere-se às capacidades dos alunos em relação às tecnologias digitais: tanto o estudante quanto o docente devem estar preparados para lidar com tais ferramentas. Nesse sentido, para o autor, deve haver um treinamento específico para o professor que implementa o Ensino Híbrido, seja para que ele aprenda a utilizar as novas tecnologias, seja para que ele possa ensinar os alunos como utilizá-las no contexto pedagógico.

A disparidade de acesso ao mundo digital também é mencionada, posto que, por motivos socioeconômicos, nem todos os indivíduos possuem as mesmas condições no âmbito do acesso

tecnológico. À vista disso, segundo Graham, alguns defendem que o Ensino Híbrido privilegia os já privilegiados; no entanto, acredita-se também que esse sistema de ensino possibilita o acesso à educação para diversas pessoas, incluindo as menos favorecidas, sobretudo devido à sua capacidade de ampla distribuição.

No contexto brasileiro, podemos observar os pontos abordados por Graham, principalmente o que diz respeito ao acesso digital, que pode ser precário não apenas nas residências dos alunos como também nas próprias escolas, dificultando o processo de aprendizagem. Bacich, Neto e Trevisani (2015) apresentam a fala de um professor, segundo o qual não há uma realidade brasileira, mas sim várias. Os autores concordam com a fala do docente e expõem seus argumentos.

Sabemos que há, em nosso país, escolas nas quais as tecnologias digitais estão presentes em maior intensidade, com uma certa obrigatoriedade de uso por parte dos docentes; outras em que estão presentes e seu uso é facultativo; aquelas que não contam com tecnologias digitais, mas que dispõem de entusiastas em seu uso; e, ainda, existem escolas em que não há nem sinal da presença ou do uso de tais tecnologias. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 87).

Em vista disso, os autores afirmam que é necessário pensar em uma prática de Ensino Híbrido que seja possível dentro daquele contexto escolar. Lima e Moura (2015) destacam o papel do professor nesse sentido. Segundo os autores, o docente precisará ter disposição para inovar, pois “será necessário criar, testar e adaptar metodologias especiais para a realidade heterogênea das escolas brasileiras” (LIMA; MOURA, 2015, p. 137).

Camargo e Silva (2015) comentam sobre outro desafio na implementação do Ensino Híbrido: a resistência do corpo docente. Para os autores, além da disponibilidade das tecnologias, deve haver o interesse e engajamento dos educadores. No entanto, alguns professores ignoram ou até mesmo “demonizam” as ferramentas tecnológicas oferecidas pela escola. De acordo com Camargo e Silva,

São profissionais que há décadas se habituaram a resumir pontos de um manual didático na lousa, para que os alunos os copiem e, na sequência, façam exercícios. Seu conteúdo está pronto, e eles reproduzem o mesmo esquema de aula em todas as classes ao longo dos anos letivos. (CAMARGO; SILVA, 2015, p. 268).

Além disso, Camargo e Silva afirmam que, por muitas vezes, as escolas inserem as ferramentas tecnológicas de forma inadequada, apenas como um bônus na grade curricular, sem de fato efetuarem grandes transformações no plano pedagógico. Isso gera uma sobrecarga de trabalho para o professor e também para o aluno, que precisam se adaptar à nova realidade sem

nenhum preparo. Os autores acreditam que esse fator contribui para uma mentalidade que associa o uso de tecnologias a algo trabalhoso, o que favorece o sentimento de rejeição.

Apesar dos desafios, a mudança, se desejada, é possível. Para haver essa transformação, segundo Camargo e Silva (2015), é necessário, primeiramente, voltar a atenção ao projeto pedagógico da escola, bem como para sua equipe, possibilidades de treinamentos e infraestrutura, a fim de se compreender o que de fato é possível dentro daquele contexto escolar específico. É importante ressaltar também que cada escola possui uma realidade, conforme mencionado anteriormente, por isso deve-se entender quais modelos de ensino a escola tem condições de implementar.

## **5.5. POSSIBILIDADES PRÁTICAS PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUAS**

Nem sempre é fácil aplicar a teoria à prática. Por isso, esta seção se dedica a apresentar exemplos práticos de atividades baseadas no Ensino Híbrido que podem ser aplicadas na educação básica, no contexto do aprendizado de línguas.

A primeira delas é mencionada por Graham (2006 apud HRASTINSKI) e lembra a ideia dos fóruns on-line. O autor sugere que o professor inicie uma breve discussão sobre um assunto presencialmente a fim de gerar o interesse e preparar os alunos para um debate mais profundo em um ambiente on-line. A sugestão requer apenas uma plataforma que possibilite o compartilhamento de ideias: pode ser uma rede social ou até mesmo uma sala de aula virtual, como o *Google Classroom*. No contexto de aprendizagem de línguas, diversos temas podem ser explorados servindo como base para um debate. Este, por sua vez, se feito de forma escrita, contribuirá para a produção textual do aluno, seja em Português ou qualquer outra língua de interesse.

O contrário também é possível, como no Modelo de Sala de Aula Invertida. Lima e Moura (2015) apresentam o caso de Thaís Arten, professora de Ciências do ensino fundamental que viu seu curso ser transformado com o uso de plataformas virtuais. A docente publicava vídeos encontrados na Internet para que os alunos se preparassem para debates presenciais em sala de aula. O exemplo refere-se a aulas de Ciências, mas é possível adaptar para o contexto que nos interessa aqui: os estudantes podem assistir aos vídeos – os quais podem ser sobre variados temas –, e praticarem, no debate presencial, a argumentação em Língua Portuguesa, por exemplo, ou a conversação em línguas estrangeiras.

Já Schneider (2015) apresenta uma proposta baseada no Modelo de Rotação por Estações. A autora comenta sobre uma atividade realizada no IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –, em um curso Técnico de Informática, na qual os alunos deveriam passar por quatro estações, por um tempo previamente determinado, para a aula de Inglês. Na primeira estação, os estudantes deveriam ouvir uma música na língua de estudo; na segunda, a atividade consistia em destacar as palavras-chave, procurar seus significados e compreender seu sentido dentro do contexto; na terceira, ainda com o auxílio do dicionário, com foco no sentido, os estudantes deveriam buscar palavras desconhecidas; a quarta estação era extra e destinada à leitura de textos em Inglês. Nesse exemplo, a aula se torna mais dinâmica com a rotação de estações, e os alunos utilizam recursos variados – música, pesquisa e textos.

Outra ideia baseada no Modelo de Rotação por Estações encontra-se no plano de aula elaborado por um professor do grupo de experimentações de Bacich, Neto e Trevisani (2015). Destinado a uma turma de 25 alunos do 5º ano de Língua Portuguesa, o professor teve como objetivo focar nos conteúdos de pesquisa, treino da oralidade e produção de texto. Na primeira aula, os alunos deveriam trabalhar em duplas, a fim de pesquisar e compreender a estrutura do texto encontrado. Em seguida, eles deveriam redigir uma notícia relacionada ao assunto, a qual seria gravada. Na segunda aula, o foco era treinar a oralidade e gravar, para uma rádio, o texto que fora produzido na aula anterior. Como recursos, foram utilizados o site *YouTube* (acesso a vídeos), *Google* (para pesquisa), computador (para editar textos), *Moodle* (para envio dos textos produzidos e publicação do material final), estúdio de rádio, textos impressos, entre outros.

Seguindo o Modelo de Rotação por Estações, cada aula foi dividida em quatro estações. Na primeira estação da aula 1, os estudantes assistiram a um vídeo no *YouTube*, refletiram sobre e discutiram, com a mediação do professor, respondendo algumas perguntas orientadoras elaboradas pelo docente. Na segunda estação, escolheram um tema de pesquisa referente ao vídeo assistido. Na terceira estação, realizaram a pesquisa e redigiram o texto (notícia). Na quarta estação, visitaram o estúdio da rádio para conhecer sua estrutura. Na primeira estação da aula número dois, foi feita a leitura das notícias produzidas. Na segunda, analisaram e fizeram ajustes no texto. Na terceira, houve a gravação no estúdio. Na quarta estação, as duplas que ainda não haviam gravado no estúdio puderam fazer ensaios no pátio da escola. Importante ressaltar que, através da Rotação por Estações, os alunos têm acesso a diferentes formas de aprendizado e variados recursos, o que pode ser visto como uma grande vantagem, visto que os

estudantes aprendem de formas diferentes, logo, quanto mais possibilidades dentro das estações, maiores as chances de se contemplar o modo de aprender de cada aluno.

Conforme já mencionado, plataformas adaptativas também podem ser grandes aliadas na implementação do *Blended Learning*. Carvalho e Sunaga (2015) destacam que, “nelas, os estudantes têm acesso a diversas experiências de aprendizagem, tais como vídeos, textos, dicas, exercícios e games. Além disso, professores e alunos podem receber em tempo real relatórios de desempenho.” (CARVALHO; SUNAGA; 2015, p. 222). Tais plataformas também analisam o comportamento dos usuários e propõem atividades personalizadas para os alunos.

Um exemplo de plataforma adaptativa é a *Khan Academy*, para o conteúdo de Língua Portuguesa. Nela, é possível encontrar videoaulas e exercícios, e “os professores podem organizar seus alunos em classes virtuais e analisar o desempenho geral e individual, facilitando intervenções específicas” (Id., 2015, p. 222). O sistema de pontuação e medalhas ajuda a motivar os alunos, que podem avançar gradualmente partindo de conteúdos mais simples a mais complexos. Ferramentas como esta podem, em alguns momentos, substituir os deveres de casa tradicionais, servindo como um reforço mais dinâmico no aprendizado do aluno.

Ademais, temos os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), espaços destinados à interação síncrona ou assíncrona entre os usuários. Dentro do AVA, a troca de mensagem pode ser

de um-para-todos (uma mensagem compartilhada com todos que estão no ambiente, por exemplo, um aviso enviado pelo tutor aos estudantes), de um-para-um (uma mensagem privada enviada a uma pessoa específica, por exemplo, de um aluno para seu tutor) ou de todos-para-todos (mensagens que podem ser enviadas e visualizadas por todos, por exemplo, as discussões via fórum). (CARVALHO; SUNAGA; 2015, p. 221).

Além disso, em um AVA, pode-se disponibilizar diversos tipos de materiais, tais como vídeos, textos, avaliações etc. Dentro desses ambientes, a comunicação entre alunos e professores é facilitada e ainda é possível estimular o compartilhamento do conhecimento entre os alunos, através de discussões, por exemplo. Válido ressaltar que debates no ambiente virtual podem incentivar a participação de alunos mais tímidos, que não se sentem confortáveis para expressarem suas opiniões na sala de aula presencial. Ademais, com o auxílio das ferramentas on-line, o aluno pode buscar mais referências e informações para embasar seus argumentos, enriquecendo, assim, as discussões no ambiente virtual.

Demonstrando o potencial do uso das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa, professores entrevistados por Souza e Pereira (2020) comentam sobre suas práticas pedagógicas. Entre elas está o uso das ferramentas digitais para produção de textos, utilização de vídeos e *slides*, leituras de livros virtuais, pesquisa através dos *smartphones* com acesso à internet, entre outras. Comenta-se também sobre o uso de grupos em redes sociais para o compartilhamento de materiais e interações. Sendo assim, as autoras afirmam que o objetivo para os dias atuais é

envolver os alunos em atividades de interação em rede, a partir de pesquisas, da utilização de aplicativos que possibilitem ao aluno desenvolver habilidades de escrita, como o Word; de leitura, como o Kindle; de produção e reflexão sobre a língua, a partir dos hipertextos, dos gêneros digitais, dos recursos de imagem e som, das páginas informativas sobre o ensino de Língua Portuguesa, dos sites sobre literatura, das WebQuests, e dos inúmeros recursos que podem ser utilizados em prol do ensino, como o Google Meet, o Google Class room, o Podcast, o Youtube, as Redes Sociais e os sistemas e ferramentas de ensino que estão sendo utilizados para assessorar as práticas de ensino na atualidade. (SOUZA; PEREIRA; 2020; p. 6)

Quanto às redes sociais, apontam, à luz de Weissheimer e Leandro (2016 apud SOUZA; PEREIRA, 2020) que, no *Facebook*, por exemplo, pode haver uma interação produtiva entre os alunos, expandindo, assim, os horizontes da sala de aula. Segundo os autores, a rede social contribui para o compartilhamento de informações e fornece, ao professor, um novo meio de partilhar o conhecimento e, ao aluno, uma possibilidade a mais para estudar e aprender de forma mais flexível.

Pina e Hermenegildo (2014), alguns anos antes, já discutiam acerca do potencial do *Facebook*. Em seu trabalho, as autoras apresentam diversos projetos que consistiram na criação de grupos na rede social mencionada para discussão de temas pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa. Um deles é o da professora Andreia Agenor, a qual enxergou no *Facebook* uma ferramenta que a aproximava da nova geração e um espaço virtual para debates sobre Literatura, por exemplo. Similarmente, temos o caso da docente Maria José do Vale, que criou um grupo focado na troca de experiências relacionadas aos conhecimentos adquiridos sobre Língua Portuguesa e Literatura. Nele, era possível postar, curtir e comentar tudo o que fosse conectado à Arte, Comunicação e Linguagem.

Nessa mesma linha, Soares e Aguirre (2020) apresentam relatos sobre uma experiência de ensino com o *Facebook* como ambiente de aprendizagem complementar ao livro didático nas aulas de Espanhol. Na turma em questão, os alunos tinham aulas de Língua Espanhola apenas uma vez por semana. Em vista disso, uma das autoras, professora em formação na época, criou um grupo na rede social com o objetivo de inserir atividades extras a fim de que os alunos

pudessem entrar em contato com a língua e praticá-la também em outros dias da semana, no seu dia a dia. Além de conteúdos relacionados aos assuntos vistos nas aulas, no grupo era possível encontrar músicas, memes, vídeos e outros materiais relacionados à cultura hispânica. Segundo as autoras, o foco das atividades era a escrita, mas existiram também tarefas relacionadas à produção de fotos e vídeos. Importante destacar que as produções escritas eram corrigidas e devolvidas aos estudantes, que tinham a oportunidade de aprender com seus erros e editar os textos de acordo com os apontamentos da professora. Algumas vezes, as produções criadas no grupo eram apresentadas oralmente em sala de aula, o que conectava mais ainda o ambiente virtual ao presencial.

O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* também é mencionado como aliado no ensino. Um dos professores entrevistados por Souza e Pereira (2020) comenta sua experiência em um projeto que visava a produção de um documentário com os alunos. De acordo com o professor, o *WhatsApp* permitiu a criação de um grupo no qual os estudantes dialogavam a respeito do projeto. Criou-se também um *blog* para postagens a respeito do progresso do documentário. Já o material – áudio e vídeo – era captado através dos celulares dos próprios estudantes. Através dessa experiência, o professor conseguiu motivar a participação dos alunos e inovar o ensino da Língua Portuguesa, utilizando os recursos possíveis em sua escola.

Já Dantas e Lima (2019) propõem o uso de ferramentas digitais para a escrita colaborativa entre os alunos da disciplina de Inglês. Trata-se de proporcionar oportunidades de práticas de planejamento, tradução e reescrita através de um documento compartilhado entre os estudantes, em um ambiente virtual, o que os autores chamam de Escrita Colaborativa Online (ECO). Aponta-se, ainda, que o uso de tecnologias digitais no processo da escrita expande as fronteiras de tempo e espaço, além de possibilitar pesquisas, armazenamento e compartilhamento de informações de forma mais rápida.

Importante destacar que tal proposta tem como base a Competência 7 da BNCC, que fala sobre trazer o universo digital para a escola, considerando a parte operacional das ferramentas e a participação dos estudantes no uso consciente das mesmas. Dentro da Competência 7, a atividade se situa nas habilidades 1 e 3, as quais se ocupam da exploração das tecnologias digitais de modo ético, criativo e responsável e da utilização das diferentes linguagens e mídias em produções coletivas, colaborativas e autorais (DANTAS; LIMA, 2019).

Dantas e Lima (2019) sugerem o uso do *Google* e suas ferramentas para a atividade de produção textual colaborativa, pois uma de suas vantagens é a possibilidade de interação entre os alunos, através de *chats* e comentários, o que é necessário em uma prática colaborativa, tendo em vista que nela ocorrem negociações e escolhas. Além disso, o *Google*, através do *Google Drive*, permite o armazenamento das informações em nuvem, sistema que concede o acesso aos dados armazenados em qualquer dispositivo com Internet. Para a escrita em si, sugere-se a ferramenta *Google Docs*, a qual fornece possibilidade de revisão e edição do documento por qualquer pessoa que tenha acesso a ele. O papel do professor, nesse contexto, seria prestar esclarecimentos, além de observar a participação dos estudantes tanto na produção textual quanto nas interações realizadas.

A sugestão dada pelos autores está em consonância com o que Sunaga e Carvalho (2015) destacam como uma boa prática, visto que a atividade desenvolve a reciprocidade e cooperação entre os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais interessante por ser resultado de um trabalho colaborativo.

Outra possibilidade é o uso da Gamificação como refração, que se refere ao “deslocamento dos recursos dos games para outros objetivos” (LEFFA, 2020, p. 6). Leffa (2020) afirma que a gamificação no ensino tem sido considerada um fator de engajamento do aluno, que, ao fazer uma coisa, acaba, por refração, aprendendo outra, isto é, “enquanto busca o prazer de jogar, pode estar aprendendo uma língua estrangeira, revisando um conteúdo de História ou decorando os símbolos da tabela periódica dos elementos químicos” (Id., 2020, p. 6). Trata-se de tornar o aprendizado dos conteúdos mais interessante para o aluno, com elementos característicos de jogos, como fases, desafios, pontuações, barras de progresso, avatares de personagens, *ranking* e recompensas.

O autor cita como exemplo o sistema ELO – Ensino de Línguas Online –, disponível no site <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Aponta-se que a ferramenta “permite que o professor produza atividades de ensino, contextualizadas para seus alunos, levando em consideração seus interesses e necessidades, usando versões com ou sem gamificação.” (Id., 2020, p. 6). Outra ferramenta bastante conhecida e utilizada é o Duolingo, um aplicativo de ensino de línguas baseado na gamificação, com fases, recompensas, medalhas, níveis, entre outros fatores, que pode ser utilizado como complemento ao aprendizado formal de línguas estrangeiras.

Considerando as atividades propostas acima, nota-se, portanto, que há uma infinidade de possibilidades para a aplicação prática do Ensino Híbrido no aprendizado de línguas na

educação básica. Tendo em vista que as escolas e seus alunos possuem realidades diversas, se cogitada a inserção de novas tecnologias no ensino e a adoção do *Blended Learning*, é interessante que professores e instituições reflitam sobre quais práticas são possíveis dentro de suas particularidades.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi apresentado nas seções anteriores, conclui-se que, embora existam diversas definições para o termo *Blended Learning*, o principal fator em comum entre elas é a mescla existente entre o ensino presencial e o on-line. Trata-se de unir o que há de melhor nesses dois mundos, como a riqueza interacional dos encontros presenciais e a infinidade de recursos disponíveis no digital.

Diversos também são os modelos de Ensino Híbrido existentes, tais como o Modelo por Rotação, Modelo Flex, Modelo à la Carte e Modelo Virtual Enriquecido, no entanto, é possível utilizá-los de forma integrada, ampliando ainda mais as possibilidades de implementação desse tipo de ensino, um grande indicativo acerca do seu potencial pedagógico.

Quanto às razões para se considerar a adoção do *Blended Learning* como possibilidade no ensino de línguas, tem-se o avanço tecnológico digital como força motriz. Com o desenvolvimento das tecnologias, a sociedade se deparou com mudanças em vários aspectos, como comunicação, entretenimento, âmbito profissional e educação. Entretanto, neste último ponto, ainda se encontra certa resistência: apesar de a tecnologia ser uma grande aliada do conhecimento por expandir as possibilidades de pesquisa e troca de informações, suspender a limitação espaço-tempo e disponibilizar uma infinidade de atividades, a escola possui uma postura reticente à sua adoção na aprendizagem formal, o que torna o ensino, muitas vezes, defasado. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, documento que define e orienta o aprendizado da Educação Básica, dispõe que a escola deve estar apta a inserir as tecnologias digitais no ensino de modo a contribuir para a disseminação de informações e produção de conhecimento. Dessa forma, é interessante que escola considere o uso das novas tecnologias no campo educacional de modo estratégico.

Tal inserção, conforme visto no decorrer do presente trabalho, pode ser feita através da adoção do Ensino Híbrido, o qual apresenta vários benefícios. Um deles é a personalização do ensino, visto que o sistema compreende a utilização de diversos recursos, contemplando as mais variadas formas de se ensinar um mesmo conteúdo. Outro fator positivo refere-se ao professor, que, com o uso das ferramentas digitais, passa a ter mais tempo para outras atividades docentes.

Em relação, especificamente, ao ensino de línguas, o *Blended Learning* é benéfico a alunos mais tímidos, os quais se sentem mais confortáveis para interagir em um ambiente

virtual, de forma assíncrona, ou através de uma tela, nas videoconferências. Há também a possibilidade de acesso a diversos tipos de materiais na língua de estudo, como áudios, vídeos e textos, incluindo aqueles produzidos por falantes nativos do idioma no caso de línguas estrangeiras. A acessibilidade a essa diversidade de recursos aumenta a motivação do aluno e melhora suas capacidades de produção oral e escrita.

O *feedback* e o reforço são outros benefícios obtidos no Ensino Híbrido, sobretudo através de plataformas inteligentes, que possuem correções automatizadas e diversas atividades para a prática do aluno. A autonomia do estudante também é considerada como uma vantagem na adoção desse tipo de ensino, visto que, em muitos momentos, o aprendizado é regulado pelo próprio aluno. Ademais, com a variedade de recursos digitais, as aulas se tornam mais dinâmicas e interessantes, além de as práticas comunicativas no ambiente virtual tornarem-se mais contextualizadas e ocorrerem de modo menos estressante para os estudantes.

Quanto ao papel do professor nesse sistema, conclui-se que sua postura é de mediador, pois ele conecta o estudante às ferramentas digitais dentro de um planejamento pedagógico. Caberia ao docente, ainda, avaliar e testar os recursos de forma estratégica, a fim de utilizá-los de forma eficiente e com propósito definido. Nesse sentido, encontra-se um dos desafios da implementação do Ensino Híbrido: a formação docente brasileira não prepara os educadores para o uso eficaz das novas tecnologias no campo educacional. Conforme visto, é interessante que os cursos de licenciatura se debrucem sobre essa questão, posto que, no caso de adoção de sistemas como o *Blended Learning*, o professor precisa estar preparado para utilizar as ferramentas e orientar os alunos nesse sentido.

Outros obstáculos apontados neste trabalho são a resistência da escola em relação ao novo e disparidade de acesso às ferramentas tecnológicas, bem como a desigualdade referente à estrutura das escolas brasileiras, as quais possuem realidades distintas. Nesse sentido, conclui-se que é interessante que escola e o professor compreendam o potencial das novas tecnologias, sem demonizá-las, e verifiquem as particularidades do seu ambiente escolar, para que, caso haja a implementação do Ensino Híbrido, esta seja feita de acordo com o que é viável dentro desse contexto.

Por fim, pensando na aplicação prática do Ensino Híbrido no ensino de línguas na educação básica, são apontadas diversas possibilidades, tais como o uso de redes sociais como o *Facebook* para compartilhamento e discussões mediadas pelo professor, a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), a inserção de plataformas adaptativas inteligentes,

utilização do *WhatsApp* para promover interações contextualizadas, a gamificação através de sistemas como o ELO e aplicativos e o *Google* como fonte de pesquisas e recurso para produção colaborativa de textos, através do *Google Docs*.

Conclui-se, portanto, que apesar dos obstáculos encontrados na educação brasileira, é válido refletir sobre a adoção do *Blended Learning* como possibilidade no ensino de línguas, visto que é um sistema adaptável que pode ser utilizado de várias formas, a depender do que é viável em cada contexto. Trata-se de uma alternativa ao ensino tradicional que possui grande potencial na aprendizagem de línguas por enriquecer o aprendizado, motivar o aluno, estimular o senso de autonomia, dinamizar as aulas e desenvolver no estudante suas capacidades dentro da cultura digital.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, R.; LEMOS, L. **WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio**. Polifonia, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 73-94, jan-jun. 2017.

BACICH, L; NETO, T. A.; TREVISANI, F. M. (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, E. A. **Fanfics: um jeito de aprimorar letramentos**. Na Ponta do Lápis, São Paulo, p. 1-10, 01 jul. 2015.

DANTAS, S. G. M.; LIMA, S. C. de. **A escrita colaborativa no Google Docs: uma proposta de ensino do gênero textual factual recount no ensino técnico de nível médio integrado**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 157-176, set-dez. 2019.

GRAHAM, C. R.; Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: BONK, C. J; GRAHAM, C. R. **Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**; São Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006.

GRAHAM, C. R.; DZIUBAN, C.; Blended Learning Environments. In: **Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology**. 2007, p. 269-276.

HRASTINSKI, S.; **What Do We Mean by Blended Learning?** TechTrends. 63, 2019.

LEFFA, V. J.; **Gamificação no ensino de línguas**. Perspectiva, v. 38, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2006.

PEDRA, M. G.; LAMA, M. T. M. de. Can Blended Learning Aid Foreign Language Learning? **Language Learning in Higher Education**, v.3, n.1, p. 127-149, oct. 2013.

PINA, P. P. G. do N.; HERMENEGILDO, G. M. dos S.; Usando a rede social (Facebook) como ferramenta de aprendizagem. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Anais I. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

SOARES, M.; AGUIRRE, C. O Facebook nas Aulas de Espanhol: Uma Experiência de Ensino Híbrido. In: **CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E)**, 5., 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 266-275.

SOUZA, J. C. M. M. de; PEREIRA, C. C. **O uso das TICs e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-20, 2020.