

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - UFSJ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

**MARIA IZABEL OLIVEIRA DA SILVA**

**O EMPREGO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: Integrando diferentes mídias no espaço  
escolar**

**SÃO JOÃO DEL REI/MG**

**2019**

**MARIA IZABEL OLIVEIRA DA SILVA**

**O EMPREGO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: Integrando diferentes mídias no espaço  
escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para obtenção do  
Título de Especialista em Mídias na Educação  
da Universidade Federal de São João Del  
Rei. Orientador: Profa. Dra. Silvia Elena  
Ventorini

**SÃO JOÃO DEL REI/MG**

**2019**

MARIA IZABEL OLIVEIRA DA SILVA

**O EMPREGO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: Integrando diferentes mídias no espaço  
escolar**

Orientador: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Silvia Elena Ventorini  
Universidade Federal de São João Del Rei

Examinador: \_\_\_\_\_  
Professor  
Universidade Federal de São João Del Rei

Examinador: \_\_\_\_\_  
Professor  
Universidade Federal de São João Del Rei

São João Del Rei \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**DEDICO** este estudo aos meus pais por todos os esforços para minha formação cidadã e educacional e ao meu companheiro Antonio Valerio Netto pelo apoio incondicional à minha formação continuada.

**AGRADEÇO** a minha orientadora Professora Dra. Silvia Elena Ventorini, que me apoiou e auxiliou através de seu conhecimento. As tutoras: Elisandra e Kelly que acompanharam todo o meu percurso durante a realização do curso de Mídias na Educação. A todos os estudantes do ensino médio implicados nesta pesquisa pelo envolvimento com a proposta da disciplina de Língua Portuguesa no ano de 2017.

"Um fator precioso para o ser humano é a disposição de estudar e aprender, ato este muito mais importante do que o de obter fama e riqueza. Por mais que uma pessoa seja famosa, ela não é digna de respeito se não possui essa disposição. Continuar estudando ao longo do curso da vida – eis a atitude de uma pessoa respeitável."

Daisaku Ikeda (2016, p. 62)

## Lista de Figuras

Figura 1. Modelos de ensino híbrido.....	14
Figura 2. Rotação por estação.....	17
Figura 3. Laboratório rotacional.....	19
Figura 4. Rotação individual.....	20
Figura 5. Modelo flex.....	21
Figura 6. Modelo a la carte.....	22
Figura 7. Modelo virtual enriquecido.....	22
Figura 8. Salas virtuais criadas no Google Sala de Aula.....	27
Figura 9: Primeira atividade postada no Google Sala de Aula.....	28
Figura 10: Segunda atividade postada no Google Sala de Aula.....	29

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 - Vantagens oferecidas pela ferramenta *Google Sala de Aula* .....25



## RESUMO

SILVA, Maria Izabel Oliveira. O EMPREGO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Integrando diferentes mídias no espaço escolar. 2019. 38. f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São João Del Rei.

O presente trabalho descreve um estudo de caso relacionado à utilização de dispositivos digitais com estudantes do 3º ano do ensino médio visando o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto, utilizou-se a ferramenta Google Sala de Aula, além das redes sociais Facebook e WhatsApp tendo por objetivo incentivar o uso pedagógico dos telefones celulares dos próprios estudantes, além de propor a aprendizagem da língua portuguesa utilizando textos multimodais e diversas mídias presentes no cotidiano desses jovens. As aplicações se deram no decorrer do segundo semestre de 2017 por meio de observação participante e registros efetuados pela professora durante este período para compreender a percepção dos estudantes quanto à abordagem realizada. Também se buscou compreender a questão do comportamento desses alunos no uso de *tablets*, *notebooks* e aparelhos celulares, como meio para se conectar a uma plataforma de cunho educacional. Neste trabalho são apresentadas noções sobre o *mobile learning*, multiletramentos, processo de aprendizado híbrido, além da ferramenta Google Sala de Aula. Por fim, é descrita a metodologia utilizada no trabalho, suas aplicações em sala de aula e colhidos os resultados do estudo de campo realizados por meio de entrevistas com os estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de São Paulo. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre este estudo aplicado.

**Palavras-chave:** *Mobile learning*, multiletramentos, ensino híbrido, Google Sala de Aula.

## ABSTRACT

SILVA, Maria Izabel Oliveira. **Aplicação de ferramentas web para implantação do método de ensino híbrido:** ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais. 2018. 38. f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São João Del Rei.

This paper describes a case study related to the use of digital devices with students of the 3rd year of secondary education aiming at teaching and learning Portuguese. In order to do so, the Google Classroom tool was used, as well as the social networks Facebook and WhatsApp, with the aim of encouraging the pedagogical use of the students' own cell phones, as well as proposing the Portuguese language learning using multimodal texts and various media present in the of these young people. The applications were given during the second semester of 2017 through participant observation and records made by the teacher during this period to understand the students' perception of the approach taken. It was also sought to understand the behavior of these students in the use of tablets, notebooks and mobile devices, as a means to connect to an educational platform. In this work are presented notions about the mobile learning, multiletramentos, blended learning, besides the Google Classroom tool. Finally, the methodology used in the work, its applications in the classroom and the results of the field study are made through interviews with high school students of a public school in the city of São Paulo. Finally, the final considerations on this applied study are presented.

**Keywords:** Mobile learning, multiletramentos, blended learning, google classroom.

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	2
2. Mobile Learning .....	6
3. Ensino de língua portuguesa e os multiletramentos .....	10
4. Ensino híbrido.....	16
4.1 Sala de aula invertida.....	18
4.2 Rotação por estação.....	19
4.3 Laboratório rotacional .....	22
4.4 Rotação Individual .....	23
4.5 Modelo híbrido flex.....	23
4.6 Modelo híbrido a la carte .....	24
4.7 Modelo híbrido virtual enriquecido .....	25
5. Ferramenta web Google Sala de Aula.....	26
6. Metodologia .....	29
7. Resultados.....	33
Considerações finais .....	36
Referências bibliográficas .....	38

## 1. Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) transformaram profundamente as relações sociais, os modos de produção, a maneira como ensinar e, também, de aprender, principalmente àqueles que nasceram em um mundo conectado, dinâmico, no qual as informações e a própria comunicação ocorrem de forma veloz, jamais vista na história da humanidade. Para os jovens nascidos na sociedade da informação e do conhecimento, a sua relação de tempo e espaço são totalmente ressignificada.

Os computadores, *tablets* e, principalmente, os aparelhos telefônicos inteligentes (*smartphones*), bem como as diversas redes sociais fazem parte do cotidiano da nova geração de jovens. A maneira como os estudantes se comunicam, se expressam, se organizam em grupos de interesse, trabalham, assim como, obtém acesso ao conhecimento perpassam o ciberespaço. Os alunos do século XXI já não dependem exclusivamente da escola para terem acesso à informação, pelo contrário, a partir de 2004 a web 2.0 rompeu com o uso estático das páginas da internet para uma navegação interativa em que o consumidor de informação passou a ser também um potencial produtor de conteúdos.

Desde então, vê-se um crescente uso das TDIC por crianças e jovens que hoje criam redes de relacionamentos por meio virtual, publicam vídeos, imagens e textos em espaços digitais, utilizam a internet para aprender outros idiomas, jogos, terem acesso a outras culturas e aos acervos culturais do mundo entre outros. São inúmeras as possibilidades de aprender, ensinar, produzir, compartilhar, entretanto grande parte das escolas públicas estaduais de São Paulo se mantém distantes desse novo contexto social, reproduzindo seu ensino em um modelo tradicional desenvolvido no século XVIII a partir o Iluminismo.

Embora esse modelo tradicional de ensino que prioriza a transmissão de informação realizada pelo professor (detentor do conhecimento) e a sua consolidação pelo aluno (receptor passivo das informações) tenha sido amplamente criticado a partir da primeira metade do século XX, com o movimento de renovação do ensino intitulado Escola Nova ou Escola Progressista, o padrão de ensino tradicional resiste no interior de muitas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Diante de um novo contexto social e digital, em que a demanda de estudantes é totalmente diferente do atendido até o século XX, as escolas públicas estão diante

do grande desafio de incorporar as TDIC a favor da construção de conhecimento e utilizá-las como aliadas nesse processo, tanto no próprio espaço escolar, quanto em outros espaços fora da escola.

A rede paulista de educação, a maior do país, afirma em sua página na internet que 5,4 mil escolas estaduais têm laboratórios de informática. Certamente, estes espaços podem existir e serem designados como laboratórios ou salas de informática. No entanto, a situação de muitas das unidades escolares perpassam uma realidade desafiadora: espaços sem ou com número insuficiente de computadores/tablets/notebooks, falta de conexão com a internet, falta de manutenção dos equipamentos, carência de projetos pedagógicos que oportunizem a integração das mídias digitais no espaço escolar entre outros.

Comumente, observa-se uma relação antagônica entre as TDIC e o modelo tradicional de educação, principalmente no tocante ao uso dos *smartphones*, quando eles poderiam ser utilizados em prol da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o principal desafio das tecnologias aplicadas à educação é realmente promover a construção de conhecimento, promovendo a participação ativa dos estudantes, de modo a permitir o aumento da curva de aprendizado. O propósito é ensinar com uma dinâmica aplicada para, inclusive, prender a atenção do estudante. Para isto, algumas tecnologias apoiaram-se no *edutainment* (OKAN, 2003) que é uma metodologia criada a partir da junção das palavras *education* (educação) + *entertainment* (entretenimento), que utilizam elementos advindos, principalmente, dos jogos para construir ferramentas educativas. Dessa forma, o estudante tem acesso ao conteúdo organizado pelo professor o qual utiliza uma metodologia a qual une a pedagogia integrada aos jogos, conteúdos digitais, séries, filmes entre outros, com o objetivo de engajar e favorecer a aprendizagem do aluno.

Outro aspecto importante a considerar é o aprimoramento e o avanço da tecnologia que possibilitou trabalhar com plataformas educacionais desenvolvidas também para o uso do telefone móvel, dispositivo tão presente no cotidiano dos estudantes (KUKULSKA-HULM; TRAXLER, 2005). O *mobile learning* ou aprendizagem móvel que integra tecnologias digitais de informação e comunicação propicia a alunos e professores um ambiente digital de aprendizagem a distância valendo-se da utilização de dispositivos móveis e internet, o que gera uma rápida adoção pelo aluno. O *mobile learning* pode ser associado ao *microlearning* ou

aprendizagem em pequenas doses (GASSLER *et al.*, 2004) para aumentar a retenção das informações. Por fim, a *gamification* (KAPP, 2013) foi utilizada em muitas aplicações educacionais, para aumentar o engajamento desses estudantes no processo de aprendizado, visto que é uma metodologia que torna o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico para o aluno utilizando jogos para não apenas despertar seu maior engajamento, mas também melhorar a qualidade do ensino.

Diante disso, o desenvolvimento de conteúdo educacional adequado alicerçado em uma metodologia de ensino é fundamental para o sucesso da implantação das TDIC nas instituições de ensino. Uma das principais vantagens do uso do *edutainment* é tornar o professor um *designer* de planos de aulas. Não trabalhar de forma conteudista, mas sim utilizar a prática simulada para melhorar competências, ou seja, mudar a forma como a informação é passada ao estudante.

Para tanto, o uso adequado de uma ferramenta tecnológica para fins educacionais sustentados por uma metodologia é fundamental do ponto de vista de credibilidade e resultado real. Com isso, essas ferramentas precisam estar inseridas nos novos processos de aprendizagem. Ela não pode estar desconectada de uma metodologia de ensino. Assim, faz-se necessário uma modelagem madura do que vai ser ensinado, como e quando vai ser ensinado, qual o papel do professor neste processo de ensino e quais indicadores serão utilizados para levantar as informações de eficiência e capacidade de construção de conhecimento, junto ao aluno.

Muitas instituições de ensino privadas e algumas públicas têm amparado suas práticas em metodologias ativas em que os estudantes ocupam o centro do processo de aprendizagem, o professor tem o importante papel de mediador/facilitador nesse processo estimulando a pesquisa, o desenvolvimento da autonomia, a resolução de problemas, trabalho em equipe e aprendizagem baseada em projetos. Além disso, a integração das TDIC, especialmente, dos *smartphones* se dão por meio do ensino híbrido (*blended learning*) mesclando as práticas do ensino tradicional com atividades e/ou jogos on-line.

Na seção 2 do trabalho são apresentadas noções sobre *mobile learning* e suas aplicações na educação básica. Na seção 3 são abordados o ensino de língua portuguesa e os multiletramentos. Na seção 4 apresenta-se o conceito do ensino

híbrido (*blended learning*) e seus modelos. A ferramenta educacional Google Sala de Aula é abordada na seção 5. Na seção 6 é descrita a metodologia utilizada no trabalho de campo, com a aplicação do Google Sala de Aula. Na seção 7 são relatadas as experiências do uso dos *smartphones* dos estudantes em sala de aula e também fora do ambiente escolar, colhidos os resultados do estudo de campo por meio de entrevistas e aplicações práticas em uma escola pública de ensino médio. Por fim, na seção 8 são apresentadas as considerações finais sobre este estudo aplicado.

## 2. Mobile Learning

A aprendizagem mediada por computador ou *mobile learning* (WOODILL, 2011) compreende uma aprendizagem a qualquer tempo e espaço ampliando tal possibilidade nos mais variados espaços além dos de educação, dito de outro, modo é uma forma de aprender com mobilidade. Do ponto de vista tecnológico, o *mobile learning* (*m-learning*) é uma aprendizagem que se dá por meio do uso de dispositivos móveis, como o aparelho celular, *smartphone*, *notebook*, *tablets*, entre outros (TRAXLER, 2009).

Isso foi possível a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) presente em diversos setores da sociedade contemporânea e, na educação também tem ganhado espaço sendo o foco constante de estudo e discussões. Afinal, vivemos em um novo contexto social intitulado por Castells (2006) como “sociedade em rede”, e habitamos um lugar virtual comum definido por Levy (1999) como ciberespaço ou espaço de comunicação proporcionado pela intercomunicação mundial dos computadores.

Nesse novo contexto social, a escola já não detém o monopólio do conhecimento, visto que esta rede de pessoas conectadas no mundo inteiro produz e compartilha os mais diversos tipos de conteúdos ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, o processo de aprendizagem ganhou novos caminhos, como também uma perspectiva diferente diante dos recursos tecnológicos, uma vez que eles têm contribuído para difundir o conhecimento.

Diante disso, os professores imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) se deparam com novos desafios para atender os atuais estudantes da educação básica, os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001), e cada vez mais tem sido necessário aprender a gerenciar vários espaços tanto presenciais quanto virtuais e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora (MORAN, 2004). Isto porque os dispositivos móveis, em especial, os *smartphones*, já fazem parte do cotidiano dos estudantes nas mais diversas tarefas devido a sua acessibilidade e fácil manuseio (SANTAELLA, 2007), entretanto durante a última década presenciamos uma relação antagônica entre a escola e o celular.

Até o ano de 2017 vigorava a Lei 12.730/2007 que proibia os alunos utilizarem o telefone celular durante o horário das aulas, mas 06 de novembro de



2017 esta determinação foi alterada pela Lei 16.567 ressaltando o uso do dispositivo móvel durante as aulas somente para finalidades pedagógicas.

Embora o governo já considere o potencial dos *smartphones* no processo de aprendizagem, a carência de projetos, formação de professores e metodologias nas escolas públicas do Estado de São Paulo dificultam a sua integração.

A utilização do *smartphone* vai além da comunicação, pois esse único aparelho se transformou em um computador móvel capaz de nos conectar com pessoas e conteúdos de qualquer parte do planeta, onde quer que estejamos. É assim que vemos tantos jovens com os olhares atentos em seu *smartphones* seja dentro dos transportes públicos, nas vias públicas, no ceio familiar, como também, no espaço escolar.

Os *smartphones* se consolidaram no Brasil como o principal meio de acesso à internet, devido ao seu baixo custo de aquisição, comparado a outros dispositivos digitais como computadores de mesa (*desktops*), computadores portáteis (*notebooks/tables*), além de propiciar maior mobilidade aos usuários. A atual geração de estudantes da educação básica nasceu em meio a esse mundo digital e cada vez mais tem utilizado dispositivos digitais, principalmente, os *smartphones* para realizar as mais diversas atividades do cotidiano que vão do entretenimento à pesquisa.

No entanto, grande parte das escolas públicas brasileiras não consegue acompanhar o ritmo da atual sociedade do conhecimento. Para compreender o distanciamento da escola com as práticas sociais contemporâneas e o uso das tecnologias para atividades/projetos educativos on-line é apresentada a pesquisa TIC Kids Online Brasil realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br). Esta pesquisa objetiva compreender de que forma a população de 9 a 17 anos de idade utiliza a internet e como lida com os riscos e as oportunidades decorrentes desses usos.

Os dados de 2016 apontam que cerca de oito em cada dez (82%) crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários de internet. Entre estes, 91% acessaram a rede por meio de *smartphones* o qual se tornou o principal meio de acesso à internet. Também foi identificada a predominância do acesso à internet dos jovens de 15 a 17 anos (91%), o período correspondente ao ensino médio. Além disso, 80% dos usuários de Internet nessa faixa etária utilizaram Wi-Fi para se

conectar a rede, tendo como local mais frequente para acesso à própria residência (CETIC.br, 2018).

Esses dados demonstram o quanto os *smartphones* e a internet estão presentes no cotidiano dos jovens brasileiros podendo auxiliar e potencializar o processo de aprendizagem. Então, o principal desafio do professor está em desenvolver metodologias capazes de fomentar o uso desses dispositivos móveis para fins pedagógicos.

Cada vez mais o modelo tradicional de ensino, unidirecional do professor para o aluno tem perdido espaços na educação brasileira, pois se está diante de um novo perfil de estudantes, assim descrito por Prensky (2001):

Eles estão acostumados à rapidez do hipertexto, baixar músicas, telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus laptops, mensagens e mensagens instantâneas. Eles estiveram conectados a maior parte ou durante toda sua vida. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo, e instruções que “ditam o que se fazer”. (Grifo do autor)

Levy (1993) destaca que o ensino é melhor absorvido quando o sujeito tem participação ativa no processo de obtenção do conhecimento, logo, o professor já não se constitui como detentor e transmissor do conhecimento, mas sim, o seu principal mediador. A aprendizagem por meio de dispositivos móveis e tecnologias digitais requer uma mudança de paradigmas consolidados durante séculos chamados por Freire (2015) como educação bancária, pois exigem maior autonomia e responsabilidade do estudante, como também, esforços constantes dos docentes para propiciar uma aprendizagem significativa que estimule e desafie seus alunos.

O uso de plataformas e ferramentas digitais pode contribuir significativamente para que cada aluno desenvolva habilidades e competências compatíveis com as novas demandas sociais (SANTOS e WEBER, 2013). A empresa Google, por exemplo, oferece uma solução gratuita e intuitiva aos professores e estudantes que buscam inovação no processo de ensino e aprendizagem que vai desde a conta de e-mails, drive de armazenamento e organizador de tarefas, formulários, documentos, planilhas apresentações até a organização de salas de aula virtuais. O armazenamento de todos os conteúdos digitais fica em uma plataforma em nuvem acessível sempre que necessário e sem riscos de perda. Além disso, há plataformas educacionais gratuitas como o Kahoot, Khan Academy, *Geekie Games*,

*YouTube EDU*, EDU.app entre outros que podem ser utilizados como ferramentas para potencializar o aprendizado dentro e fora do espaço escolar tendo os dispositivos móveis como principal meio de acesso.

### 3. Ensino de língua portuguesa e os multiletramentos

A Lei de Diretrizes e Bases na Educação/96 define que o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa para os estudantes do ensino médio deve propiciar a construção gradativa de saberes sobre os textos de circulação social, recorrendo a diferentes universos semióticos, além de oportunizar o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, por meio de letramentos múltiplos como ferramentas de empoderamento e inclusão social (MEC, 2018).

O ponto principal das diretrizes curriculares para o ensino da língua portuguesa é criar condições de construção da autonomia dos estudantes diante das demandas da sociedade contemporânea globalizada e tecnologicamente complexa. Para tanto, se faz necessário incorporar nas práticas de ensino os múltiplos letramentos, integrando uma enorme variação de mídias que constroem-se de forma multissemiótica e híbrida, como, por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, entre outros (MEC, 2018).

A sociedade da informação e do conhecimento permite a interação com diversas práticas, além dos novos gêneros textuais e do crescente uso de imagens somadas aos textos digitais em detrimento aos textos verbais (NASCIMENTO, 2012, p. 530 e 531), conforme descrito por Rojo:

Novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas, não somente pelos computadores, mas também pelos celulares, televisores etc., mantendo-nos permanente e globalmente conectados, num mundo de informação e comunicação rápidos que alteram as barreiras de espaço e de tempo. Mais que isso, essas tecnologias tornaram-se as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades urbanas contemporâneas. Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermediática. Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual. (ROJO, 2010, p. 27/28)

Nesse sentido, Rojo (2013, p. 7) atenta para a necessidade das instituições escolares preparem os cidadãos para uma sociedade cada vez mais informatizada como também buscar no ciberespaço um lugar para se desenvolver de maneira crítica, assim enfatiza:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção de textos multissemióticos. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 135).

Nesse sentido, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) destacam a importância dos estudantes explorarem das diversas linguagens presentes no ciberespaço, possibilitando reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses, considerando que por efeito das TDIC, os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2018, p. 478). Assim, sugerem também sejam priorizadas as propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital, as práticas da cultura digital, e as novas práticas sociais de linguagem como os multiletramentos e os novos letramentos, devido ao seu grande impacto em vários campos de atuação social, por ser determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BNCC, 2018, p. 478).

Dentre as dez competências gerais definidas pela BNCC para o desenvolvimento de forma integrada aos componentes curriculares, há a Cultura Digital, a qual prevê compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autonomia (Porvir, 2017), características próprias do ensino médio:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos,

os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BNCC, 2018, p. 490)

ROJO (2010, p. 26) destaca que os novos estudos a respeito de letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas” (grifo da autora) e que são variáveis em diferentes comunidades e culturas. O ensino da língua portuguesa há tempos não se resume apenas na utilização de livros didáticos, obras clássicas e estudo de conceitos gramaticas muitas vezes desconectados da realidade e das práticas sociais dos estudantes. A aprendizagem se faz por meio de práticas significativas para o educando, levando em consideração que grande parte deles faz uso diário de redes sociais e da internet para se comunicar e ter acesso às informações, não dependendo exclusivamente da escola para tal, como ocorria em um passado recente.

Diante disso, ROJO (2010, p. 436) aponta que a escola de hoje necessita abranger em suas práticas um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados, possibilitando aos estudantes participar de várias práticas sociais que se valem da leitura e escrita, assim destaca que é preciso levar em conta:

[...] os multiletramentos ou letramentos múltiplos, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; [...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...]; os conhecimentos de outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos [...]; os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada. [...] Essa compreensão é extremamente importante

no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (ROJO, 2010, p. 437)

Promover a aprendizagem de língua portuguesa a partir dos multiletramentos diante do atual contexto hipermidiático requer a adoção de novas práticas pedagógicas, bem como de novas ferramentas segundo Rojo e Moura:

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO; MOURA, 2012, p. 21)

Dessa forma, Rojo e Moura (2012) destacam características essenciais dos multiletramentos diante dos novos hiper(textos), devido a sua interação em vários níveis do usuário, como também, de interlocutores:

Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Partido do pressuposto da presença das TDIC no cotidiano dos estudantes, a escola precisa atentar a essas práticas sociais e relacioná-las com o processo de ensino e aprendizagem escolar, superando a prática de ensinar a usar uma determinada ferramenta tal como editor de vídeo, imagem, áudio, texto entre outros. A prática pedagógica escolar deve pautar-se no que Rojo denominou de alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos, direcionando às possibilidades práticas de que os estudantes se transformem em criadores de sentidos (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Quanto às ferramentas que podem ser utilizadas para os multiletramentos os professores podem recorrer àquelas gratuitas, populares e/ou de uso intuitivo, tais como os blogs, vídeo-minuto, fanfic, meme/charge digital, aplicativos educacionais diversos disponível na rede, além das redes sociais Facebook, WhatsApp e Twitter.

O blog é um gênero textual digital, uma espécie de diário de bordo disponível na rede em que o professor pode criar de acordo com seu objetivo, personaliza-lo e integrar imagens, vídeos, textos, áudios e propor atividades.

O vídeo-minuto também pode ser adotado com o intuito de compartilhar acontecimentos ou informações de forma oral podendo utilizar editores de vídeos tanto no computador quanto em diversos dispositivos móveis.

Já o trabalho com Fanfics se caracteriza pela leitura e escrita de histórias, desenvolvendo tais habilidades, visto que o estudante pode criar as próprias narrativas possibilitando aos leitores a escolha do final da história.

Quanto ao Meme/charge digital é muito conhecido e utilizado na rede devido a sua "viralização". Nesse sentido, imagens, áudios, vídeos, músicas, frases, textos são compartilhados rapidamente por vários usuários, alcançando vasta popularidade. As ferramentas Canvas e Meme Mania podem ser ótimas opções para o professor adotar em suas práticas de multiletramentos.

Em relação aos aplicativos educacionais há diversos tipos para diversas áreas, sendo gratuitos ou pagos, voltados para estudantes ou instituições educacionais. Entre os mais populares para o ensino de língua portuguesa estão Manuel de Redação, Quiz de Português, Acentuando, Desafio Responder, Fabrica de Tirinhas, PalavrazBrasil, Nearpod, Nova Ortografia, Palavra Certa entre outros.

Os desafios da escola, principalmente no tocante ao ensino de língua portuguesa são muitos, pois exige a integrar as TDIC de forma a oportunizar a aprendizagem valendo-se dos multiletramentos para além dos gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e alguns poucos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária), sendo necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola



como o universo de textos que nela circula (ROJO, 2010, p. 438). Estudos, tais como de SILVA (2017) e MARCHEZAN (2018) aplicaram metodologias ativas na abordagem do ensino híbrido para o ensino de língua portuguesa para estudantes do ensino médio de escolas públicas, inserindo em suas práticas, os multiletramentos ancorados em plataformas gratuitas disponíveis na *web*, e obtiveram resultados positivos e maior engajamento e autonomia por parte dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

#### 4. Ensino híbrido

Desde as revoluções industriais do século XVIII, as escolas, preocupadas em preparar os indivíduos para atender os modos de produção da época, basearam seu processo de aprendizado por meio da transmissão do conhecimento e de um ensino massificado. O estudante passivo dependia total e exclusivamente, do professor para aprender, enquanto o professor, detentor do conhecimento, desenvolvia uma única metodologia de ensino para todos os alunos, independentemente das dificuldades individuais dos educandos.

No entanto, no final do século XX uma significativa e profunda transformação passou a operar os modos de produção e as relações sociais, com o advento da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), relativizando assim, as noções de espaço e tempo. Nesse novo contexto social de mobilidade e conectividade, os estudantes acessam inúmeras informações, em diversos formatos, além de ter a possibilidade de produzir conteúdos.

Pensando em atender as novas demandas dos estudantes do século XXI, o *Clayton Christensen Institute* propõe um aprendizado combinando chamado *Blended Learning (b-learning)* que busca romper com o modelo tradicional de educação consolidado há séculos nas escolas. O *blended learning* ou ensino híbrido é composto tanto pela aprendizagem presencial quanto on-line, potencializando as possibilidades de aprender, de inserir meios e linguagens digitais presentes na vida dos estudantes. Além disso, o ensino híbrido envolve aproveitar a Internet para proporcionar a cada aluno uma experiência de aprendizado mais personalizada, incluindo maior controle dele sobre o tempo, o local, o caminho e / ou o ritmo do seu aprendizado (Clayton Christensen Institute, 2019).

O desenvolvimento da autonomia do estudante tanto defendida por Freire (2016) toma contornos mais sólidos no ensino híbrido, considerando que o professor atua como mediador do processo de aprendizagem e não mais como detentor do conhecimento e responsável por sua transmissão aos estudantes. Por outro lado, o estudante é estimulado à pesquisa, à posturas mais ativas e responsável por sua própria aprendizagem tanto no espaço escolar quanto em outros espaços. Dito de outro modo, essa abordagem consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem do estudante e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza (VALENTE, *apud* Bacich, Netto e Trevisani, 2015).

Adotar o ensino híbrido como prática pedagógica requer um planejamento minucioso do professor para garantir uma aprendizagem significativa, colaborativa e que possa atender as necessidades individuais de cada estudante, conforme destacado por VALENTE (2014, p. 84)

No caso do *blended learning* o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet. Além disso, a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado.

Cabe ressaltar que a proposta do ensino híbrido não tem o propósito de substituir ou extinguir o ensino tradicional, mas o de reunir em um ambiente o melhor de ambos, tanto o on-line e também o tradicional, (SCHIEHL e GASPARINI, 2016). Esta abordagem pedagógica está ancorada nas metodologias ativas de aprendizagem, que visa o aprendizado a partir de problemas e situações reais que os alunos vivenciarão depois na vida profissional (Moran, 2015). A adoção de metodologias ativas propõe uma aprendizagem baseada em pesquisas, aula invertida, integração sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos (Moran, *idem*) tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para o estudante que assume uma postura ativa e não mais dependente do professor. Por outro lado, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o facilitador e incentivador da aprendizagem com propostas de ensino mais centradas no aluno, na colaboração e personalização da aprendizagem.

O ensino híbrido é uma opção para o professor que queira adotar metodologias ativas em suas práticas de ensino, visto que seus modelos híbridos e disruptivos têm como foco o estudante e não mais o conteúdo e o professor. Esta abordagem está estruturada em oito modelos sendo quatro que mesclam o ensino on-line com o tradicional, e outros quatro considerados disruptivos, por não contemplarem não contemplarem a sala de aula tradicional.

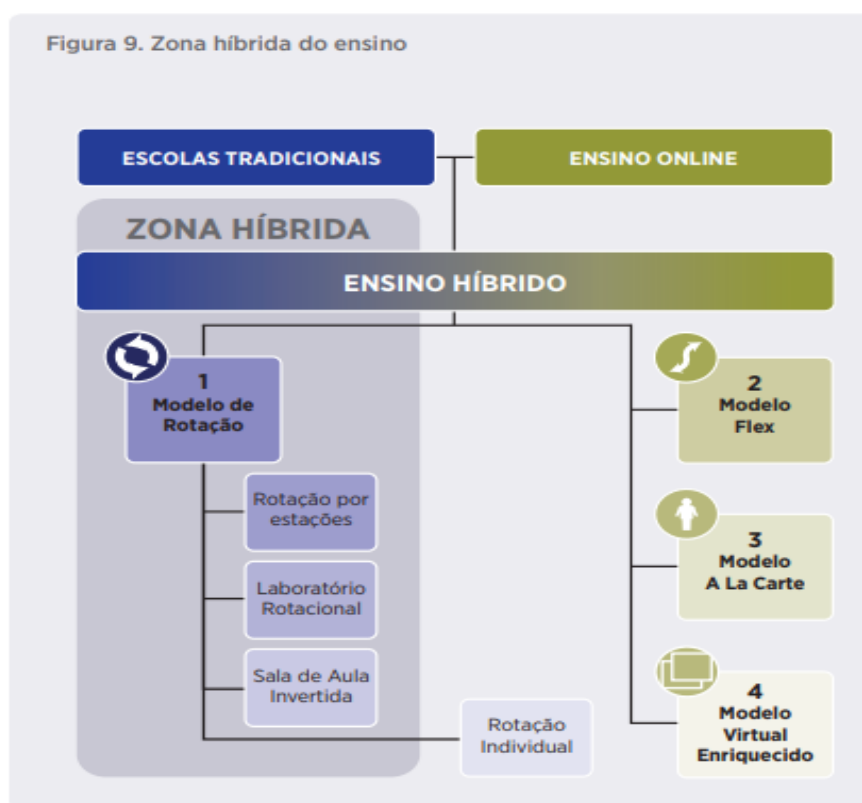


Figura 1. Modelos de ensino híbrido.

Fonte: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>

#### 4.1 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida nasceu em meados de 2007 de uma percepção do professor Aaron Sams onde ele identificou que os momentos em os alunos realmente precisavam da sua presença física não eram nas preleções das aulas tradicionais, mas sim quando careciam de uma ajuda individual. Foi quando ele fez a si mesmo a seguinte pergunta: “E se gravássemos todas as aulas e os alunos assistirem aos vídeos como dever de casa, e usássemos o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam?” A inversão da sala de aula também estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às necessidades individuais (BERGMANN; SAMS, 2017).

A sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, é uma estratégia que visa mudar os paradigmas do ensino presencial, alterando sua lógica de organização tradicional. O principal objetivo dessa abordagem, em linhas gerais, é que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso – impresso ou *on-line* – e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas tornado as aulas presenciais mais

colaborativas, dinâmicas e sem as tradicionais e exclusivas preleções do professor (SILVA, PESCE e NETTO, 2018).

Dessa forma, seu foco principal é estimular os estudantes a fazerem pesquisas, orientadas pelo professor, em suas casas e posteriormente, por meio de projetos ou de debates se discute o assunto pesquisado em sala de aula (SCHIEHL e GASPARINI, 2016).

VALENTE (2014) destaca as regras básicas para inverter a sala de aula segundo o relatório *Flipped Classromm Field Guide* (2014):

1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; 2) Os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

BACICH e MORAN (2015) destacam que diversos estudos demonstram que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes favorecendo a criticidade sobre os conteúdos ensinados. Nesse sentido, a integração das TDIC pode favorecer a inversão da sala de aula, valendo-se de plataformas educacionais adaptativas e de diversas mídias que não apenas introduzam os conteúdos a serem estudados, mas também auxiliar o professor na melhor organização da aula presencial, principalmente quando utilizado recursos que disponham de relatórios de desempenho dos alunos.

## **4.2 Rotação por estação**

O modelo rotação por estação é uma modalidade do ensino híbrido, no qual os estudantes percorrem por estações de trabalho fixas na sala de aula, compostas por atividades distintas, sendo que ao menos uma delas é realizada *online*. As demais estações versam sobre o mesmo conteúdo e podem ser compostas por atividades individuais ou em grupo, de leitura, escrita, resolução de problemas,

elaboração de pequenos projetos, pesquisas ou de tutoria para os alunos que assim necessitarem. BACICH e MORAN (2015) definem essa modalidade:

Os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante notar a valorização de momentos em que os alunos possam trabalhar colaborativamente e momentos em que trabalhem individualmente. Após determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos. As atividades planejadas não seguem uma ordem de realização, sendo de certo modo independentes, embora funcionem de maneira integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. (Bacich e Moran, 2015, p. 3)

A quantidade de estações de trabalho é determinada pela quantidade de alunos que compõem a turma e o tempo disponível por aula, garantindo, assim, que todos tenham possibilidade de transitar por todas as atividades propostas pelo professor. Nesse modelo de ensino, o estudante é estimulado a aprender de forma mais autônoma e colaborativa, em que educando-educando tenham o professor como tutor, no esclarecimento de dúvidas para a execução de suas tarefas. Além disso, a rotação por estação oportuniza que o professor trabalhe de forma individualizada e personalizada com os estudantes, visto que pode definir as estações que determinados educandos deverão percorrer, a depender da sua proficiência, ou não, relativa ao conteúdo estudado.

A figura 3 demonstra o rodízio que os estudantes fazem pelas estações de trabalho estabelecidas pelo professor. Cabe ressaltar que este modelo pode ser aplicado em diferentes disciplinas, com diversos conteúdos, exigindo recursos tecnológicos adequados aos objetivos propostos para a aula previamente planejada.



Figura 2. Rotação por estação.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LN6nwM6Dzws>

Esse modelo, ancorado em teorias construtivistas e interacionistas, tem o processo de aprendizagem centrado no aluno, nas quais o educador utiliza de diferentes estratégias visando à construção do conhecimento, da autoaprendizagem, da criatividade e da interação dos estudantes.

SOUZA e ANDRADE (2016, p.7) apresentaram três experiências dessa aplicação, no Brasil. A primeira, realizada com alunos do quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Coraly de Souza Freire, situada no interior do Estado de São Paulo, aplicada em aulas de matemática, utilizando em uma das estações a plataforma educacional *Khan Academy* (Khan Academy, 2018). A segunda, realizada no Colégio Albert Sabin, em São Paulo, na disciplina de química, onde os agrupamentos foram realizados em quatro estações distintas, sendo uma delas formatada para a realização de atividades *online*, por meio de tablets. Por fim, a aplicação de rotação em uma aula experimental de Ciências, com o conteúdo vegetais, realizada em uma Escola do Rio de Janeiro.

As autoras destacam diversos benefícios dessas experiências de rotação por estação na educação básica.

o aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos

recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender. (SOUZA e ANDRADE, 2016, p.8)

SCHIEHL e GASPARINI (2016) realizaram um levantamento sobre as potencialidades do *Google Sala de Aula* (*Google Classroom*, 2018) e a utilização de suas ferramentas, em uma proposta de ensino inicialmente de matemática, sob o modelo de rotação por estações, utilizando os celulares e *tablets* dos estudantes para pesquisas e realização de atividades. Após a aplicação desse método no Colégio Frederico Guilherme Giese, foi possível evidenciar maior engajamento dos estudantes durante as aulas, além do aumento da colaboração entre eles.

### 4.3 Laboratório rotacional

Este modelo do ensino híbrido compreende tanto o espaço da sala de aula quanto o laboratório de informática ou outro espaço que disponha de dispositivos móveis ou computadores conectados à internet. Segundo Bacich e Moran (2015) os alunos que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores individualmente, de maneira autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que considerar mais adequada. Dessa forma, os estudantes dirigem-se aos laboratórios, onde trabalharão individualmente nos computadores, sendo acompanhados por um professor tutor, no entanto este modelo é sugerido somente em escolas que contam com laboratórios de informática potencializando assim a sua utilização.



Figura 3. Laboratório rotacional.

Fonte: <https://aureapaes.wordpress.com/2016/09/02/praticas-de-atividades-virtuais-3/>



#### 4.4 Rotação Individual

Nesta modalidade cada estudante tem definido pelo professor as atividades a serem realizadas em sua rotina conforme suas necessidades individuais e os conteúdos a serem estudados. BACICH e MORAN (2015) destacam que os aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

Deste modo, os estudantes não passam por todas as estações de trabalho elaboradas pelo professor, mas são direcionados à realização de atividades de forma personalizada que contemplem da melhor forma suas necessidades individuais. Assim, o professor também estipula o tempo para a realização das atividades propostas de acordo com a necessidade de cada estudante.



Figura 4. Rotação individual.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5w61aiXPTsA>

#### 4.5 Modelo híbrido flex

Este modelo permite que os estudantes tenham maior autonomia em seu processo de aprendizagem definindo seus horários de estudo e atividades de aprendizagem que atendem as suas necessidades. A aprendizagem *on-line* é o cerne da aprendizagem do estudante neste modelo e os professores disponibilizam orientação numa base flexível, de acordo com a necessidade do estudante enquanto este trabalha através do currículo e do conteúdo do curso.

Assim, esta abordagem pode dar ao estudante um alto grau de controle sobre sua aprendizagem. Neste modelo, os estudantes também seguem uma agenda

determinada pelo professor, no entanto, as atividades propostas são realizadas *on-line* tendo o ritmo de cada estudante personalizado e o professor exerce o papel de orientador sendo acionado pelo aluno em caso de esclarecimentos e orientações para a execução das atividades. BACICH (2016) destaca que esse modelo, apesar de ser considerada uma possibilidade metodológica no modelo de Ensino Híbrido, requer uma modificação da estrutura de organização dos alunos no ambiente escolar, tendo no cerne dessa proposta a aprendizagem de forma colaborativa, com o uso dos recursos *on-line*, independente da organização por anos ou séries.

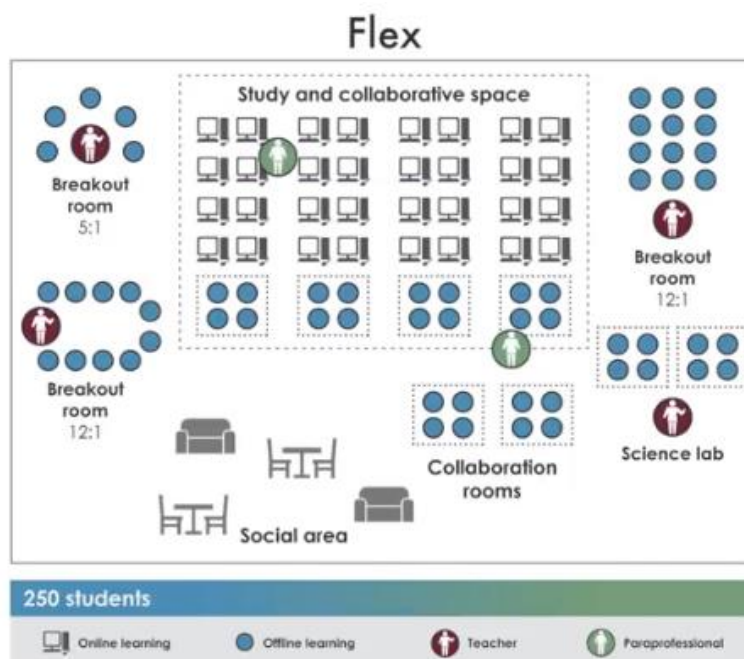


Figura 5. Rotação individual.

Fonte: <https://www.khanacademy.org/partner-content/ssf-cci/sscc-intro-blended-learning/sscc-blended-learning-models/v/sscc-blended-flex>

#### 4.6 Modelo híbrido a la carte

Diferente dos demais modelos apresentados até então, o modelo *à la carte* torna o estudante o protagonista da sua aprendizagem, visto que este organiza seus estudos sob a orientação do professor, mas com foco em seus objetivos serem atingidos. A aprendizagem se dá com maior flexibilidade, uma vez que o estudante tem maior autonomia neste processo, pois este define o momento e locais mais adequados para realizar seus estudos. Vale ressaltar que neste modelo, ao menos uma disciplina é realizada integralmente *on-line*.

PEREIRA e SILVA (2018) ressaltam que este modelo é comumente utilizado como ensino híbrido no ensino médio, diante de situações em que o/a aluno/a

frequenta algum curso *on-line* concomitantemente com disciplinas regulares cursadas no ensino médio. Assim, citam Horn e Staker (2015) que complementam que esse modelo “pode ter componentes presenciais, exatamente como ocorre nos cursos Flex”, mas se diferenciam nos papéis desempenhados pelos docentes tendo em vista que no “modelo à la carte, o/a professor/a tutor/a é o/a professor/a *on-line*, enquanto que no Flex, o/a professor/a tutor/a é o/a professor/a presencial”.

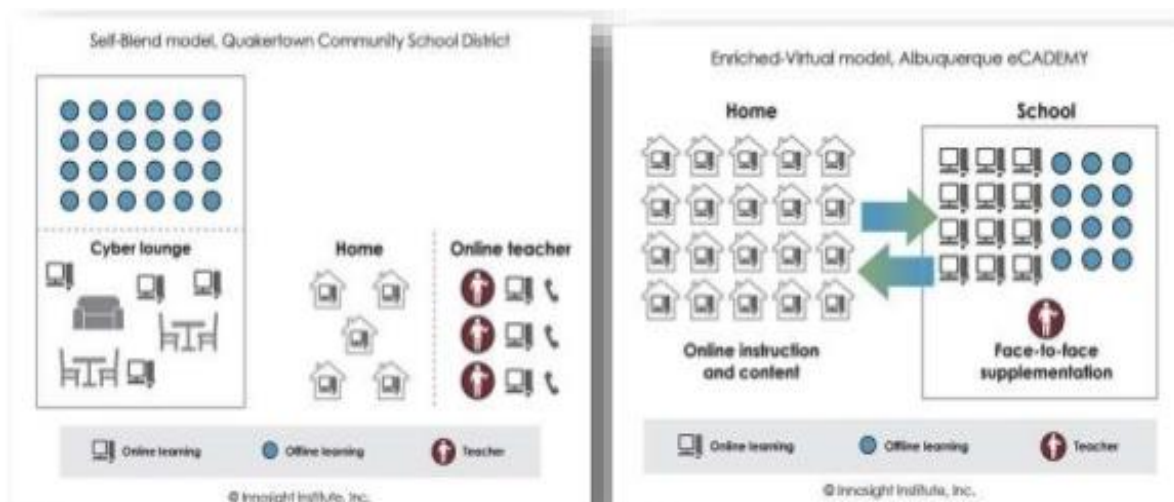


Figura 6. Modelo à la carte.

Fonte: <http://ensinohibridoiftm.blogspot.com/2016/11/modelo-la-carte.html>

#### 4.7 Modelo híbrido virtual enriquecido

Esta abordagem permite que os estudantes realizem e concluam a maioria das disciplinas de forma on-line fora do ambiente escolar, frequentando a escola para aulas presenciais obrigatórias com a presença de um professor. Este modelo não exige a frequência diária na escola, dependendo do programa o estudante pode comparecer de uma a duas vezes na semana para aulas presenciais.

Neste sentido, a escola passa a integrar uma abordagem majoritariamente on-line. BACICH (2016) destaca que de acordo com HORN e STAKER (2015), muitos programas deste tipo tiveram início como escolas on-line e, posteriormente, desenvolveram programas híbridos para proporcionar, aos estudantes, experiências de escolas consideradas tradicionais.

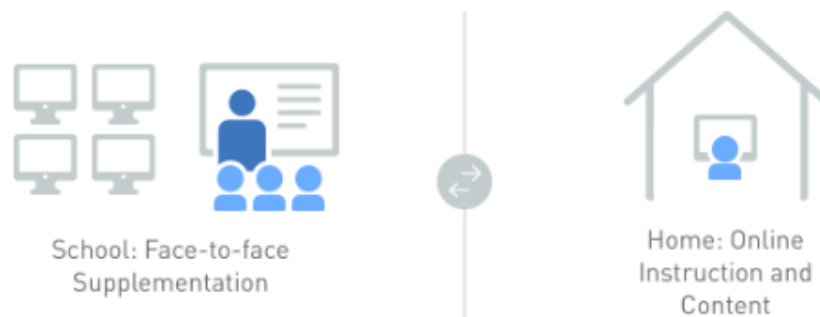


Figura 7. Modelo virtual enriquecido.  
Fonte: <https://www.blendedlearning.org/modelos/?lang=pt-br#flex>

## 5. Ferramenta web Google Sala de Aula

Para Coll & Monereo (2010), toda ferramenta relevante para educação, ao ser escolhida pelo professor, deve vislumbrar em seu horizonte a adaptabilidade, a mobilidade e a cooperação, ao ser utilizado pelos alunos. Pensando nesses pressupostos, alguns professores e instituições (ROMANI; CARDOZO, 2016) (SCHIEHL; GASPARINI, 2016), (ARAÚJO, 2016), (JUNIOR *et. al*, 2015), (IZENSTARK; LEAHY, 2015) começaram a adotar como uma plataforma de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) uma ferramenta chamada *Google Classroom*, para experimentações, envolvendo o ensino híbrido (PEREIRA, 2016). A ferramenta permite que escolas e universidades de todo o mundo possam utilizá-la para facilitar a comunicação entre alunos e professores, assim como estimular o interesse dos estudantes pelos assuntos propostos, a partir de atividades *on-line* (ALECRIM, 2014).

O *Google Sala de Aula* possui um design que segue os padrões adotados por outras ferramentas do Google, o que possibilita uma empatia e uma aceitação da usabilidade muito positiva junto aos alunos. Além disso, o professor consegue desenvolver tarefas, associando as outras ferramentas que compõem o *Google Apps for Education* (pacote de ferramentas de produtividade baseado em aplicativos para computador e celular gratuitos para colaboração em sala de aula). Além de outras funcionalidades, ele permite que o professor disponibilize formulários com exercícios para os alunos e, nesse sentido, permite a utilização do *Add-on*,

desenvolvido para auxiliar o professor na correção e envio do feedback do exercício ao aluno (NASCIMENTO; DANTAS, 2016). Para PROSPERI (2016) o *Google Sala de Aula* é uma plataforma web para *e-learning*. Em DICICCO (2016) é citado que o uso do *Google Sala de Aula* melhora a motivação e o nível de aprendizado dos estudantes. No entanto, o autor comenta que são necessários mais estudos, principalmente na adequação de metodologias com o uso da ferramenta.

Como plataforma na *web*, a ferramenta foi lançada em maio de 2014 e, como aplicativo, em janeiro de 2015 (JUNIOR *et al.*, 2017). Com o *Google Sala de Aula* é capaz de se criar cursos e salas de aula virtuais (MAGID, 2014). Trata-se de um espaço em que o administrador faz o gerenciamento de contas e controle dos aplicativos. Já os professores cadastrados podem, nesta sala, interagir com os alunos por meio de *chats*, disponibilizar material, receber trabalhos e devolvê-los corrigidos, além de entrega de notas (FORTES; ALMEIDA, 2016). Segundo Witt (2015) o “*G Suite for Education* oferece um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade destinadas a promover a colaboração e criatividade”. O autor ainda diz que o desenvolvimento das habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade são potencializados, ao utilizar este conjunto de ferramentas. Assim, todos os envolvidos no processo educacional desenvolvem a confiança com a tecnologia e possibilitam uma aprendizagem mais significativa e híbrida, no contexto de sala de aula.

Em linhas gerais, o *Google Sala de Aula* é uma sala virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do *Google Apps*. O professor acompanha o estudante no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas. A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem no *e-mail*, independentemente se o estudante compareceu nas aulas presenciais e se há a possibilidade do estudante participar ativamente das atividades complementares ou de pesquisa. Além disso, o professor pode convidar os responsáveis dos estudantes, cadastrando seus *e-mails*, para acompanharem o desenvolvimento de seus filhos nas atividades, agendas e avisos pertinentes - um vínculo que pode aproximar família e escola, desde que não seja utilizado como instrumento de controle (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

Na Tabela 1, são apresentadas algumas vantagens oferecidas pela ferramenta. É válido acrescentar que a mesma fornece soluções rápidas para facilitar as atividades rotineiras dos professores, além de possibilitar que eles possam mediar a construção do conhecimento, junto à integração oferecida de forma prática, por meio de outras ferramentas como: *Google Drive, Docs, Youtube, Gmail e Hangouts* (JUNIOR et al., 2017).

<b>Vantagens</b>	<b>Justificativa</b>
<b>Configuração simples e acesso restrito</b>	Os professores podem adicionar alunos diretamente e partilhar um código de adesão com a respectiva turma. Obrigatoriedade dos alunos possuírem um e-mail institucional
<b>Fluxo de atividades sem papel</b>	Migração de conteúdos impressos para os digitais podem reduzir custos e o impacto ambiental
<b>Melhoria na organização</b>	Atividades realizadas e que ainda serão concluídas em um único local, além de fornecer o histórico de revisão, o que torna difícil ser excluído acidentalmente
<b>Feedback imediato</b>	Os recursos facilitam a entrega de notas e a troca de informações por intermédio de debates entre alunos e professores
<b>Fácil acesso e seguro</b>	Não contém anúncios e não usa o material do professor ou os dados dos alunos para fins de publicidade, sendo gratuito

Quadro 1 - Vantagens oferecidas pela ferramenta *Google Sala de Aula*  
 Fonte: Junior *et al.*, 2017

## 6. Metodologia

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos publicados em revistas e em congressos, sobre a adesão do *smartphone* como ferramenta pedagógica, como também a aplicação do Google Sala de Aula e das redes sociais para os estudantes do ensino básico. A aplicação desse estudo de caso aconteceu por meio de observação participante e registro dos comentários dos alunos de quatro turmas do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual no município de São Paulo.

Objetivou-se com isso entender a percepção dos estudantes diante da introdução das TDIC, em especial, do próprio *smartphone* deles como ferramenta de aprendizagem no espaço escolar com a presença do docente, como também a sua extensão para outros espaços. A observação da professora também se deu nos grupos do aplicativo *WhatsApp*, criados para cada turma.

Cabe ressaltar que a unidade escolar em que se deu este estudo foi inaugurada em 2012 para atender exclusivamente estudantes do ensino médio e está situada em uma região carente da zona sul da cidade de São Paulo. Marcada pela criminalidade, os altos índices de violência, e o pior índice de qualidade de vida do município, resulta em taxas expressivas de evasão na última etapa da educação básica. O projeto político pedagógico da escola não prevê ações que integrem as TDIC como recurso de aprendizagem considerando que a escola não dispõe de qualquer aparato tecnológico para uso pedagógico, e o wi-fi é permitido somente para atividades administrativas.

Diante disso, realizou-se um levantamento junto aos alunos para identificar quais dispositivos digitais possuíam, tais como *smartphones*, *notebooks*, tablets ou computadores *desktops* com acesso à internet para realizar as atividades on-line fora da escola e os que tinham cadastro nas redes sociais *WhatsApp* e *Facebook*. Durante o terceiro bimestre de 2017 foi realizada uma sequência didática contemplando 165 estudantes e ancorada no modelo híbrido sala de aula invertida utilizando também as redes sociais.

O levantamento prévio constatou que 80% dos 165 estudantes possuíam *smartphone* sendo que 60% deles tinham acesso à internet fora da escola totalizando 80 estudantes. Os demais alunos contavam com dispositivos móveis de seus familiares e no caso dos que não dispunham de conexão de internet em casa,

utilizavam em locais com a rede wi-fi disponível gratuitamente ou por meio de compartilhamento por parte de familiares, amigos e/ou vizinhos.

Diante disso e após a manifestação de interesse dos estudantes, criou-se uma sala virtual para cada turma na plataforma Google Sala de Aula, cadastrando-os individualmente por meio de uma conta de e-mail Gmail dos alunos.

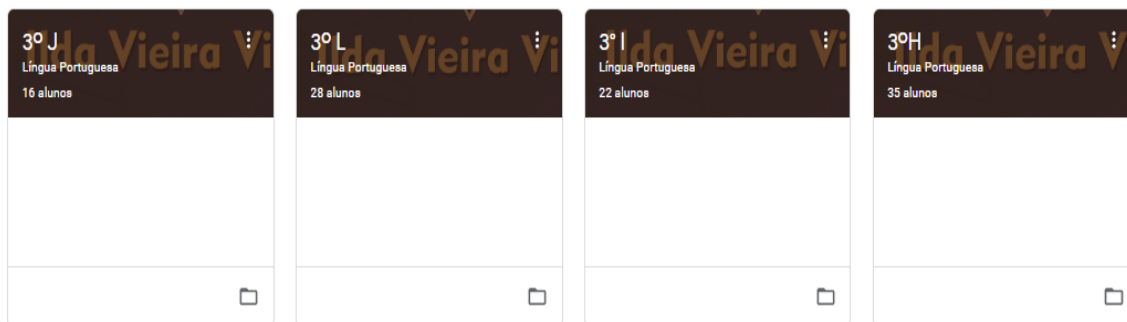


Figura 8: Salas virtuais criadas no Google Sala de Aula  
Fonte: Própria autora

Algumas aulas presenciais foram destinadas para explicar o passo a passo da utilização do aplicativo, todos os grupos de *WhatsApp* recebeu um tutorial em formato de vídeo para pudessem tirar dúvidas quando necessitassem sem depender da professora. Ressalta-se que a rede social *WhatsApp* foi utilizada como o principal meio de comunicação entre a professora e os estudantes e entre os próprios estudantes.

As primeiras atividades inseridas nas salas de aula virtuais contaram com imagens amplamente divulgadas na rede social *Facebook*, vídeos curtos disponibilizados no *Youtube* com o objetivo de elucidar o conceito sobre charges, tiras em quadrinhos e *cartoons*. Na sequência foram propostas questões de múltiplas escolhas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e uma atividade dissertativa para compreensão e interpretação de imagens.

Essa sequência exigiu que os estudantes realizassem a atividade fora do espaço escolar e antes da aula presencial. Eles foram orientados pela professora a assistirem ao vídeo para responder as questões que versaram desde a interpretação de imagens como também a resolução de conteúdos gramaticais. Foi permitido aos estudantes refazer sua resposta, após receberem o *feedback* ao término da atividade utilizando o comentário particular disponível no aplicativo.



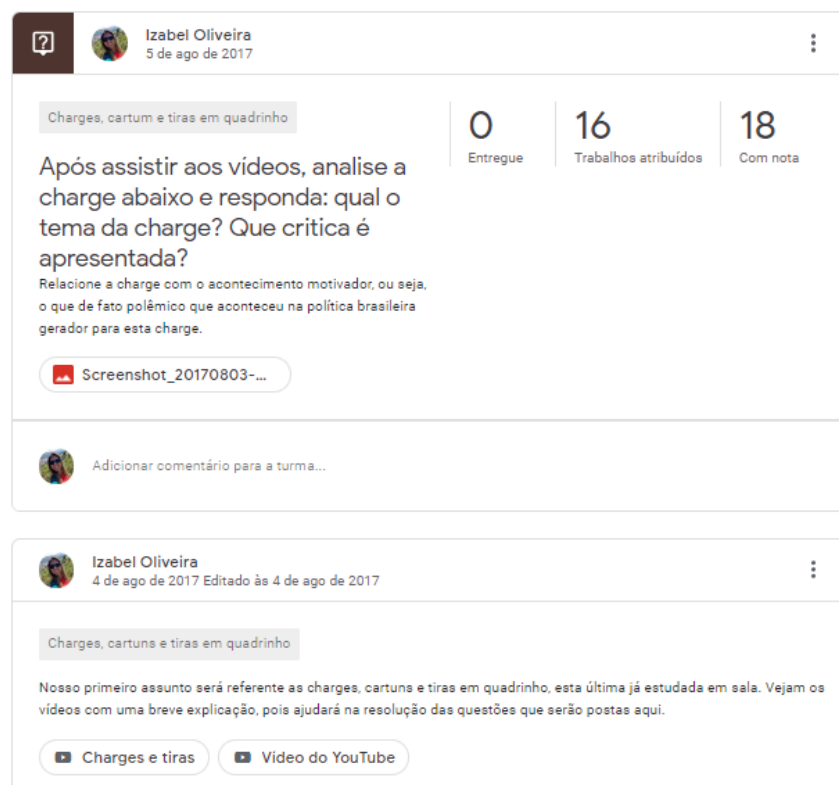


Figura 9: Primeira atividade postada no Google Sala de Aula  
 Fonte: Própria Autora

Devido o contato inicial com a temática estudada ter-se dado, primeiramente, por meio do Google Sala de Aula, as respostas dos estudantes foram elementos essenciais para a professora adaptar conteúdo para a aula presencial com atividades diferenciadas, visto que foi possível identificar os pontos de maior dificuldade de compreensão.

Além disso, foi possível organizar melhor a disposição física da sala de aula considerando a proficiência dos estudantes que foram agrupados conforme os objetivos estratégicos da professora da disciplina de língua portuguesa. Buscou-se intensificar o estudo dos conteúdos constantes no Currículo de Língua Portuguesa utilizando conteúdos das redes sociais *WhatsApp*, *Facebook* e *Youtube* inseridas na plataforma Google Sala de Aula, mas durante as aulas presenciais, a discussão era aprofundada com materiais compartilhados pelos próprios estudantes.

Constatou-se a grande maioria dos estudantes realizou as atividades on-line disponibilizadas no Google Sala de aula por meio do próprio *smartphone* ou de familiares e a internet de suas residências ou de seus pacotes de dados 3G ou 4G.

Em alguns casos, os estudantes que não dispunham de dispositivos digitais

e/ou de acesso à internet realizaram as atividades on-line no espaço escolar, tendo o notebook ou tablet da professora e a rede Wi-fi da escola autorizado pela direção como única forma de acesso.

Quanto à regularidade de envio das atividades on-line na plataforma Google Sala de Aula variou conforme o conteúdo estudado, o grau de dificuldade e também de engajamento dos estudantes. No entanto, conforme a adaptação dos estudantes com a nova metodologia e com a própria plataforma digital, o ritmo de resposta a cada postagem foi se apresentando cada vez mais rápido.



Figura 10: Segunda atividade postada no Google Sala de Aula  
Fonte: Própria autora

Durante a realização da sequência didática com atividades on-line, a professora registrou a percepção dos estudantes tanto durante as aulas presenciais quanto os registros na rede social *WhatsApp* onde expuseram a experiência referente ao uso de dispositivos móveis e redes sociais para aprimorar a aprendizagem da língua portuguesa.

## 7.0 Resultados

As quatro turmas implicadas neste estudo de caso totalizaram 165 estudantes matriculados os quais 124 foram cadastrados nas salas virtuais do Google Sala de Aula por meio de uma conta Gmail, no entanto apenas 60% dos alunos cadastrados (75 estudantes) realizaram as atividades on-line. Desses 75 estudantes, 31 realizaram todas as atividades postadas na plataforma Google e os demais 44 alunos realizaram ao menos uma das atividades on-line.

Considerando que apenas 25% dos estudantes realizaram 100% das atividades on-line e questionado os alunos durante as aulas presenciais o porquê da não realização, identificaram-se alguns aspectos que elucidam a baixa adesão de grande parte do grupo.

A primeira hipótese se concentra na dificuldade em inserir a cultura digital dentro do contexto escolar, visto que os estudantes considerados nativos digitais apresentam total destreza na utilização das redes sociais, entretanto no que se refere ao uso de uma conta de e-mail, bem como do aplicativo Google Sala de Aula se mostrou desafiador para muitos deles. Todas as postagens via *WhatsApp* de imagens, vídeos e discussões tinham ampla participação dos estudantes, diferentemente das postagens inseridas na plataforma Google Sala de Aula. Por vezes, a professora enviava lembretes nos grupos de *WhatsApp* para a realização das atividades on-line, mas que não refletiram impactos significativos.

A ausência de um projeto estruturado no âmbito escolar incentivando o uso de ferramentas digitais segue como segunda hipótese para a dificuldade dos estudantes integrarem uma plataforma educacional para aprendizagem de língua portuguesa, visto que apenas uma única disciplina propôs um trabalho diferenciado integrando mídias digitais na educação. Criar uma cultura digital escolar significa integrar as TDIC no cotidiano das práticas pedagógicas, utilizar recursos midiáticos de forma crítica estimulando os estudantes a refletirem sobre o uso e conteúdos das tecnologias presentes em suas vidas.

Importante ressaltar que cinco estudantes que realizaram as atividades on-line na plataforma Google Sala de Aula sequer dispunham de dispositivos móveis com acesso à internet e recorreram ao empréstimo de *smartphones* ou outros dispositivos digitais de familiares, colegas, da própria professora-pesquisadora, e dois casos, o acesso se deu por meio de uma lan house.

Os demais 49 estudantes não realizaram nenhuma das atividades on-line, alegaram falta de hábito em usar plataformas educacionais, esquecimento e até mesmo a falta de interesse, visto que tais atividades não impactariam na nota final da disciplina.

Já os estudantes que realizaram as atividades on-line por meio da plataforma Google Sala de Aula destacaram pontos positivos em utilizar o próprio *smartphone* para aprender sozinho o conteúdo de língua portuguesa antes da aula presencial. A autonomia foi destacada como ponto principal, pois exigiu maior esforço pessoal para aprender e melhor organização do tempo. Foi perceptível a mudança de postura e maior engajamento deles durante as aulas presenciais.

Em alguns comentários, esses estudantes também ressaltaram a flexibilidade tanto de tempo quanto de espaço para estudarem, pois alguns utilizavam o tempo gasto no trajeto realizado entre o trabalho/curso e a escola ou de casa para o trabalho/curso em sua grande maioria das muitas vezes dentro de transportes públicos sem acesso a rede Wi-Fi.

Grande parte dos estudantes, mesmo os que realizaram as atividades on-line destacaram a falta de conectividade com a internet como um ponto crítico, considerando que nem sempre tinham disponível tal conexão fora do ambiente escolar.

Para os que realizaram ao menos uma única atividade on-line consideraram positivo usar as tecnologias disponíveis em seu cotidiano para aprender, bem como valerem-se das redes sociais e de conteúdos das redes sociais para ampliar as possibilidades de aprendizagem. O uso da internet para a realização de pesquisas e trabalhos escolares já são práticas do cotidiano dos estudantes, no entanto, utilizar de ferramentas digitais pode favorecer a aprendizagem segundo os próprios jovens, pois esta se torna mais interessante, moderna e próxima de seus interesses.

Outro aspecto observado foi o *feedback* dado após a realização das atividades on-line que deram uma noção do quanto haviam aprendido ou não do conteúdo estudando. Em alguns comentários os alunos destacaram que se sentiam mais confiantes durante as aulas presenciais por já terem certo domínio do assunto abordado nas aulas presenciais, bem como na resolução das atividades colaborativas em sala de aula.

Além disso, enfatizaram que a utilização de vídeos curtos do *Youtube* e imagens de grande circulação nas redes sociais Facebook e WhatsApp facilitaram a compreensão dos conceitos estudados em língua portuguesa e passaram a analisar melhor e de forma mais críticas tais conteúdos disponíveis na internet.

Referente ao manuseio da plataforma Google Sala de Aula não foi observada nenhuma dificuldade, uma vez que as ferramentas da referida empresa já fazem parte do cotidiano dos estudantes em diversos contextos, com destaque para o *Youtube*, pesquisas o ambiente buscador do Google, seguidos do *Gmail* e *Google Drive*.

Uma dificuldade identificada pela professora por meio da observação participante foi adequar à aula presencial tanto por nível de proficiência indicado no relatório do Google Sala de Aula a partir da realização das atividades on-line como organizar atividades colaborativas que contemplassem tanto aqueles que realizaram as atividades on-line e chegavam às aulas com os conceitos esclarecidos, quanto àqueles que não tiveram acesso a plataforma.

Diante disso, buscou-se organizar os estudantes em grupos em que os alunos com os melhores desempenho no Google Sala de Aula fossem uma espécie de monitores para auxiliar os alunos com maior dificuldade de compreensão.

Ao final do terceiro bimestre, os estudantes sugeriram que mais disciplinas adotassem esse método, integrando os celulares inteligentes dentro e fora do ambiente escolar como uma ferramenta para potencializar a aprendizagem de conteúdos escolares como, também, facilitar a comunicação entre professores e alunos.

## Considerações finais

A integração de dispositivos digitais para o ensino de língua portuguesa corroborou com algumas hipóteses levantadas nesse estudo de caso. A primeira hipótese é a possibilidade de integrar o *smartphone* como ferramenta pedagógica no ambiente escolar como também em outros espaços, além de apoiarem-se em metodologias ativas, tais como o modelo híbrido sala de aula invertida que visa o desenvolvimento da autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

Diante da desafiadora realidade da escola em questão que não dispõe de recursos tecnológicos para uso pedagógico, esse estudo de caso pôde verificar que mesmo as unidades escolares desprovidas de aparatos tecnológicos, podem utilizar dos *smartphones*, visto que quase a totalidade dos estudantes dispõe deste aparelho, em detrimento aos tablets, notebooks ou computadores de mesa (*desktop*).

Além disso, os estudantes estão habituados a realizarem diversas atividades de pesquisa, interatividade, diversão, registros entre outros em tal dispositivo, e podem ser estimulados a utilizarem o *smartphone* como ferramenta de aprendizagem tornando-o mais autônomo nesse processo.

Embora apenas 25% dos estudantes tenham utilizado a ferramenta para a realização das atividades fora do ambiente escolar, observou-se maior engajamento dos estudantes quando as atividades on-line ocorreriam em sala de aula durante as aulas presenciais, seja por meio dos *smartphones* deles conectados à internet da escola ou do notebook ou tablets disponibilizados pela professora.

Entretanto, a aplicação do modelo híbrido de sala de aula invertida, devido ser uma abordagem nova e realizada em uma única disciplina da grade curricular do terceiro ano, dificultou a consolidação da cultura digital no processo de aprendizagem, pois esta exige maior autonomia dos estudantes. Além disso, a falta de infraestrutura para acessarem a plataforma na internet fora do ambiente escolar passou a ser para muitos estudantes uma justificativa para não realizar as atividades on-line. Esta falta de equipamentos eletrônicos e de conexão com a internet alegada por alguns estudantes, no entanto se traduziu em falta de interesse, por parte de muitos deles, uma vez que a realização destas atividades não iria contribuir para a

complementação da nota do bimestre. Ou seja, não havia uma contrapartida para que justificasse realizar as atividades on-line.

Em diversos momentos durante as aulas presenciais os estudantes apontaram as vídeo-aulas inseridas do *Youtube* como facilitadores para a compreensão dos conteúdos estudados. Nesse sentido, o conceito de *micro learning*, uma estratégia didática em que são oferecidos processos de aprendizagem em doses menores e mais facilmente assimilados exigindo menos tempo e esforço em sua realização, se mostrou muito eficaz.

Este trabalho pôde contribuir para compreender que a integração das redes sociais, bem como de seus conteúdos podem ser utilizados na aprendizagem de conceitos exigidos pelo currículo de língua portuguesa, ampliando essas possibilidades integrando diferentes mídias digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Além disso, a utilização da ferramenta educacional Google Sala de Aula pode favorecer o processo de ensino aprendizagem, desde que esteja ancorado em uma projeto pedagógico que envolva a escola e não aplicado de forma isolada em apenas uma disciplina.

A partir da revisão bibliográfica compreende-se que não basta disponibilizar ferramentas tecnológicas de cunho educacional, sem que haja uma mudança cultural relacionada à metodologia de ensino e de sua percepção para o uso efetivo.

Em linhas gerais, este trabalho analisou que é possível inserir as TDIC à educação, mesmo em ambientes escolares desprovidos de aparatos tecnológicos, no entanto, sendo necessária a disponibilidade de conexão de internet adequada para o uso pedagógico e disponível aos estudantes.

## Referências bibliográficas

ALECRIM, E. **Google classroom, ambiente online para alunos e professores, é lançado globalmente**, disponível em <<https://tecnoblog.net/163116/google-classroom-global/>>, acesso em 12/12/2018.

ARAÚJO, H. M. C. **O uso das ferramentas do aplicativo Google sala de aula no ensino de matemática. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (RC)**, disponível em <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6470>>, acesso em 11/12/2018.

BACICH, Lillian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida, uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Ed. LTC, 2017.

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em 10/02/2019.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**. In: A Sociedade em rede. Belém: Imprensa Nacional. 2006. p. 17-31. Disponível em: [http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_-\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf) (Acesso em 06/02/2019)

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., Staker, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, pp. 1-52, 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Armed, 2010.

DA SILVA, Maria Izabel Oliveira; PESCE, Lucila; NETTO, Antonio Valerio. **Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública**. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, v. 5, n. 1, p. 100-119, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FORTES, F. A. M.; ALMEIDA, A. L. **A implantação de ferramentas de ead em instituição de ensino superior de pequeno porte: uma experiência com aplicativos do google**, disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/109.pdf>>, acesso em 09/11/2018.



GASSLER, G., HUG, T., GLAHN, C. **Integrated Micro Learning—An outline of the basic method and first results**. Interactive Computer Aided Learning, n. 4, pp. 1-7, 2004.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Penso Editora, 2015.

IZENSTARK, A.; LEAHY, K. L. Google classroom for librarians: features and opportunities. **Library Hi Tech News**, n. 32, pp. 1-3, 2015.

JUNIOR, A. S., OLIVEIRA, C., BRAGA, E., LIMA, V. A. **Google Suite for education: trazendo o Google Classroom como uma perspectiva para as salas de aula usando os dispositivos móveis**. II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017), Universidade Federal da Paraíba, disponível em <[http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017\\_AC\\_11\\_19.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AC_11_19.pdf)>, acesso em 09/11/2018.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice**. John Wiley & Sons, 2013.

KHAN Academy. Disponível em <https://pt.khanacademy.org>. Acesso em 15/02/2019.

KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER, J. **Mobile learning: A handbook for educators and trainers**. Psychology Press, 2005.

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

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAGID, L. **Google classroom offers assignment center for students and teachers**. **Forbes**, 2014. disponível em <<http://www.forbes.com/sites/larrymagid/2014/05/06/google-classroom-offers-controlcenter-for-students-and-teachers/>>, acesso em 02/11/2018.

MARCHEZAN, Marileia da Silva. **Desenvolvimento de Material Didático Digital para o Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva de Gêneros e Multiletramentos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MEC, Ministério da Educação, disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>, acesso em 19/02/2019.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: Chanpagnat. 2004. p. 245-253. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educom-tec/artigos/os%20novos%20espacos%20de%20atuacao%20do%20educador.pdf> (Acesso em 01/02/2019).

NASCIMENTO, E. H.; DANTAS, A. **Usando o EducService Feedback Manager para apoiar a criação e correção de exercícios online**, disponível em <[http://ceur-ws.org/Vol-1667/CtrlE\\_2016\\_MS\\_paper\\_62.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-1667/CtrlE_2016_MS_paper_62.pdf)>, acesso em 18/12/2018.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

OKAN, Z. **Edutainment: is learning at risk?** **British Journal of Educational Technology**, v. 34, pp. 255-264, 2003.

PEREIRA, I. D. S. D. **Uma experiência de ensino híbrido utilizando a plataforma google sala de aula**. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, disponível em <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1005>>, acesso em 12/12/2018.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**, v. 9, 2001.

PORVIR Inovações em Educação. Disponível em <http://porvir.org/>. Acesso em 01/11/2018.

PROSPERI, P. **Google Classroom per la scuola digitale: Un nuovo modo di assegnare e correggere i compiti**, v. 2, Ed. Kindle, 2016.

ROJO, Roxane. **Protótipos didáticos para os multiletramentos**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editora, 2012, p. 07-10

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol, v. 19, p. 15-36, 2010.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

ROMANI, R.,; CARDOZO, R. M. C. Sistema de carga e sincronização de docentes e alunos no google classroom. Sínteses: **Revista Eletrônica do SIMTEC**, v. 6, pp. 100-120, 2016.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. **RENOTE**, v. 14, n. 2, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013.

SOUZA, Pricila Rodrigues; DE ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.

SILVA, Edsom Rogério. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017.

TRAXLER, John. Learning in a mobile age. **International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014.

WOODILL, Gary. **A borda do aprendizado móvel: ferramentas e tecnologias para desenvolver suas equipes**. Nova York: McGraw-Hill, 2011.