



ANA PAULA SALVADOR RAMOS

**O ENSINO HÍBRIDO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA BRASILEIRA (2011-2021)**

CANOAS, 2022

ANA PAULA SALVADOR RAMOS

**O ENSINO HÍBRIDO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA BRASILEIRA (2011-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Dr. Fabrício Pontin

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175e Ramos, Ana Paula Salvador.

O ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica [manuscrito]: um estudo a partir da produção científica (2011 -2022) / Ana Paula Salvador Ramos – 2022.
79 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Prof. Dr. Fabrício Pontin”.

1. Ensino aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Educação básica. 4. Ensino híbrido. 5. Tecnologias digitais da informação e comunicação. I. Pontin, Fabrício. II. Título.

CDU: 802.0:37

ANA PAULA SALVADOR RAMOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Universidade La Salle Canoas/RS



Profa. Dra. Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle Canoas/RS



Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS



Profª. Drª. Tatiana Vargas Maia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Fabricio Pontin
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 31 de agosto de 2022.

À minha filha, Ana Beatriz, cuja curiosidade e criatividade me inspiram.

À memória da minha avó, Dalila Góes, pelo incentivo à minha carreira acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço gostaria de agradecer a todos que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

À minha mãe, Rosa Maria, por seu amor incondicional, compreensão e paciência devido a minha ausência durante o período de dedicação a este trabalho.

Ao meu esposo e amigo, Jorge Eduardo, por seu amor, companheirismo, incentivo e apoio que não me deixaram desanimar.

Às minhas irmãs, Ana Maria e Ana Cláudia, por suas palavras de incentivo e orgulho.

Ao Prof. Dr. Fabrício Pontin, meu orientador, pela inspiração, compreensão, dedicação, direcionamento e incentivo à pesquisa.

Aos professores que participaram das bancas do exame de qualificação e defesa desta dissertação, Dra. Luciana Backes, Dra. Dirleia Sarmiento, Dra. Hildegard Jung, Dra. Tatiana Maia, Dra. Denise de Sordi e Dr. Cleber Ratto, por suas importantes contribuições a este estudo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle que contribuíram com minha formação acadêmica e incentivo à pesquisa.

RESUMO

RAMOS, A. P. S. **O ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica**: um estudo a partir da produção científica brasileira (2011-2021). 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas - Rio Grande do Sul.

O presente estudo intitulado: “O ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica: um estudo a partir da produção científica brasileira (2011-2021)”, está inserido na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas (RS). Tem como objetivo compreender como está sendo abordado, o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica pelos autores das dissertações e teses defendidas no espaço temporal entre 2011 e 2021, em programas de pós-graduação situados no Brasil. Para isso, realizou-se uma investigação do tipo bibliográfica, de caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa. As bases de coleta de dados foram o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Usaram-se as palavras-chave: “inglês *AND* híbrido”, “inglesa *AND* híbrido”, “*english AND blended*”. A partir daí, o *corpus* foi constituído por 08 (oito) dissertações que seguiam os critérios de inclusão e exclusão propostos. Para a análise destes dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). O resultado da pesquisa mostrou um panorama das produções acadêmicas sobre o tema no recorte temporal proposto, que é composta, em sua maioria, por: pesquisa-ação de abordagem qualitativa, com alunos de escolas públicas, do ensino médio, em turmas heterogêneas; com referencial teórico baseado, principalmente, em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); com uma abordagem da língua sociointeracionista e de língua estrangeira, em relação a outras línguas; as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) mais usadas foram os *smartphones* com acesso à internet, foram citados 15 (quinze) diferentes ambientes virtuais, mas sem menções repetidas; no geral, os objetivos e resultados alcançados foram de produtos educacionais fruto das pesquisas, entre eles guias de orientações pedagógicas e aplicativos; e as habilidades desenvolvidas foram, em sua maioria, a compreensão e a produção escrita com foco no multiletramento, com base nos PCNs (BRASIL, 1998). Os

resultados do estudo apontaram lacunas nestes trabalhos que podem ser exploradas em pesquisas futuras. O número reduzido de produções no tema de estudo já evidencia a necessidade de mais investigação na área. Os estudos focaram sobretudo no ensino híbrido na sala de aula, nos papéis de professores e alunos, em que pouco se mencionou sobre os outros aspectos deste modelo de ensino, como a personalização e avaliação da aprendizagem. Quanto ao referencial teórico, esta pesquisa baseou-se , principalmente, em: Leffa (2016) e Paiva (2003, 2010, 2015) quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa em contexto nacional e seus documentos legais; LDB (BRASIL, 1996), PCNs (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a), PCN – EJA (BRASIL, 2002b), e BNCC (BRASIL, 2018), principais documentos norteadores da educação básica brasileira; em Christensen, Horn, Staker (2013), Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) e Moran (2015) quanto ao ensino híbrido na educação básica; em Marsh (2012) relativo ao ensino híbrido no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: ensino híbrido; língua inglesa; ensino-aprendizagem; educação básica; TDICs.

ABSTRACT

This study is named "Blended learning in the process of teaching-learning English in basic education: a study from the Brazilian scientific production (2011-2021)". It is part of the research line Cultures, Languages and Technologies in Education of the Graduate Program in Education of La Salle University Canoas (RS). It aims to understand how the blended learning in the process of teaching-learning English in basic education is approached by the authors of the dissertations and thesis defended between 2011 and 2021 in postgraduate programs located in Brazil. For this purpose, bibliographical research was carried out, of descriptive nature, with a qualitative approach. The bases of data collection were the theses and dissertations catalogs of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), and of the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). The keywords used in the search were "English AND hybrid", "English AND hybrid", "English AND blended". The corpus consisted of 08 (eight) theses that followed the proposed inclusion and exclusion criteria. The content analysis technique of Bardin (2016) was used to analyze this data. The result of the research presents an overview of the academic productions on the theme, which is composed mostly of action research of qualitative approach, with participants of public high schools students with different English proficiency levels; the theoretical framework was based predominantly on Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015); with a social interactionist approach of the language and a foreign language view of other languages; the smartphones with internet access were the most used ICTs, and there were mentions to 15 (fifteen) virtual environments, but there were not dual reference; the objectives and results achieved were mainly educational products resulting from the research, including pedagogical guidelines and apps; reading and writing were the most developed skills, based mostly on the PCNs (BRASIL, 1998). The results points out at some gaps in these works to be explored in future research. The small number of productions in the theme sharply evidences the need for further research in the area. The studies focused primarily on blended learning in the classroom context, in the roles of teachers and students, mentioning little about the other aspects of this learning model, such as personalization and assessment of the learning process. The theoretical framework of this study is based mostly on Leffa (2016) and Paiva (2003, 2010, 2015) regarding the

use of digital technologies in the teaching-learning of English in Brazil and its legal documents; LDB (BRASIL, 1999), PCNs (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a), PCN - EJA (BRASIL, 2002b), and BNCC (BRASIL, 2018), the main documents of Brazilian basic education; Christensen, Horn, Staker (2013), Horn and Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) and Moran (2015) regarding blended learning in basic education; Marsh (2012) about blended learning in English language teaching-learning.

Keywords: blended learning; English language; teaching-learning; basic education; ICTs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Documentos oficiais norteadores do ensino-aprendizagem da LI na educação básica.....	34
Figura 1 – Modelos de ensino híbrido e as zonas híbrida e disruptiva do ensino híbrido.....	37
Figura 2 – Engrenagens do ensino híbrido.....	40
Quadro 2 – Trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa.....	48
Quadro 3 – Delineamento das pesquisas, abordagens e participantes.....	51
Quadro 4 – Referencial teórico da pesquisa e artefatos tecnológicos.....	54
Quadro 5 – Os objetivos e principais resultados dos estudos analisados e seus documentos norteadores.....	59

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Novo Coronavírus
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Ensino Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares ao Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	15
1.1.1 <i>Relevância pessoal-profissional</i>	15
1.1.2 <i>Relevância acadêmico-científica</i>	17
1.1.3 <i>Relevância social</i>	18
1.2 Problema da pesquisa	19
1.3 Objetivo geral e objetivos específicos	20
1.3.1 <i>Objetivo geral</i>	20
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 As TDICs e o ensino-aprendizagem da LI na educação básica	21
2.1.1 <i>As TDICs e o ensino-aprendizagem da LI</i>	21
2.1.2 <i>A LI na educação básica</i>	26
2.2 O ensino híbrido	35
3 METODOLOGIA	45
3.1 Caracterização do estudo	45
3.2 Constituição do <i>corpus</i> investigativo	46
3.3 Técnica de análise de dados	49
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Vivemos imersos em um mundo digital onde as Tecnologias Digitais da Informação (TDICs¹) estão muito presentes em diversos aspectos das nossas vidas, seja nos sistemas bancários e de saúde, nos meios de comunicação, lazer, entretenimento, compras, e principalmente, nas nossas relações. Estamos todos conectados ao que Castells (1999) chama de Sociedade em Redes. A língua inglesa, considerada uma língua global (CRYSTAL, 2003) também é muito presente nesta sociedade, sendo a sua principal língua de comunicação².

Porém, mesmo dentro deste novo cenário, tanto o uso das TDICs quanto a aprendizagem da língua inglesa são negligenciados por muitas instituições de ensino de educação básica. Além disso, continuam presas a um modelo tradicional de ensino centrado ainda no professor, falhando em desenvolver as habilidades e competências necessárias para esta sociedade emergente.

Ademais, a educação básica está em momento de mudanças, causadas principalmente pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos da educação básica. A BNCC traz novas demandas a este nível de ensino, entre elas a inclusão do uso das novas tecnologias para apropriação das linguagens da cultura digital. Visto isso, o ensino híbrido, por ser um modelo de ensino que mescla o ensino-aprendizagem presencial e *on-line*, fazendo o uso das TDICs, pode atender a essas demandas.

Minha motivação pelo tema da pesquisa deu-se para que eu possa pesquisar como adaptar as minhas práticas pedagógicas a esse novo contexto da educação atual que estou me deparando, e em especial ao meu novo perfil de alunado, composta, em sua maioria, possuem grande acesso às tecnologias digitais. Sou professora de língua inglesa desde 2001, iniciei minha prática pedagógica ainda durante a graduação em Letras³, como bolsista em um projeto de extensão de cursos de línguas para comunidade. Em seguida, trabalhei em escolas de idiomas, escolas

¹ Não há consenso entre os autores sobre o uso da sigla destas tecnologias. Alguns usam os termos Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC ou TICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC ou TDICs) como sinônimos. Neste trabalho será utilizado o termo TDICs por ser o mesmo presente na BNCC e não será usado como sinônimo de TIC ou TICs por entendermos que estas não agregam as tecnologias digitais.

² O inglês é a língua com o maior número de falantes na internet, conforme pesquisa realizada pela Internet World Stats em 2020, evidenciando que 25.9% dos usuários da rede são falantes deste idioma.

³ Licenciatura plena em letras - língua e literatura inglesa, cursada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de 2000 a 2004.

públicas e particulares, além de instituições de nível superior. Em todo este período, o perfil do meu alunado tem mudado bastante e para atender este novo público, preciso estar em formação contínua.

A presente pesquisa intitulada: “O ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica: um estudo a partir da produção científica brasileira (2011-2021)”, insere-se na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas (RS) em parceria com a Faculdade La Salle Manaus (AM).

Objetivou-se com este estudo compreender como está sendo abordado pelos autores das dissertações e teses defendidas no espaço temporal entre 2011 e 2021, em programas de pós-graduação situados no Brasil, o Ensino Híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica. Esta pesquisa também permite ajudar outros professores ao mostrar experiências prévias dentro deste contexto de ensino da língua inglesa, assim como os recursos utilizados, habilidades e competências desenvolvidas, entre outras. Com isso, esses profissionais terão uma base para nortear suas práticas pedagógicas caso se interessem por este modelo de ensino.

Para esse fim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa que fará uso da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) para análise e interpretação dos dados. Quanto ao referencial teórico, o estudo baseou-se principalmente em: Leffa (2016) e Paiva (2003, 2010, 2015) na abordagem do uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa em contexto nacional e seus documentos legais; na LDB (BRASIL, 1999), PCNs (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a), PCN – EJA (BRASIL, 2002b), e BNCC (BRASIL, 2018), principais documentos norteadores da educação básica brasileira; em Christensen, Horn, Staker (2013), Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) e Moran (2015) quando ao ensino híbrido na educação básica; em Marsh (2012) em relação ao ensino híbrido no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro é este introdutório em que a pesquisa é contextualizada com uma apresentação do seu tema, motivação para o estudo, assim como sua justificativa, relevância, o problema e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica da

investigação, versando sobre o ensino-aprendizagem da LI mediadas pelas TDICs na educação básica, revelando alguns paradigmas relacionados ao tema. Também será contextualizado o cenário atual do ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica, além de expor seus documentos norteadores. Ademais, será apresentado o conceito de ensino híbrido, bem como seus modelos de ensino e suas contribuições para o ensino-aprendizagem da LI na educação básica. No terceiro capítulo, apresentam-se as questões metodológicas da pesquisa, a caracterização do estudo, constituição do *corpus* investigativo, os percursos e técnicas da pesquisa, assim como os procedimentos de análise dos dados. Na quarta parte expõe-se um recorte da análise dos dados da pesquisa, mostrando suas categorizações e tabelas com os resultados do estudo. Por fim, nas considerações finais será elucidado se os objetivos foram alcançados e se foi possível responder às perguntas do estudo. Também serão expostos os possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas.

1.1 Justificativa

A justificativa é um dos elementos essenciais de uma pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2017, p. 144), a justificativa do estudo:

É o único item do projeto que apresenta respostas à questão por quê? De suma importância, geralmente é o elemento que contribui mais diretamente na aceitação da pesquisa pela(s) pessoa(s) ou entidades que vão financiá-la. Consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa.

A partir desta premissa, justifica-se a presente pesquisa por sua relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, conforme será apresentado nos parágrafos a seguir:

1.1.1 Relevância pessoal-profissional

O estudo é de relevância pessoal-profissional. Atualmente sou professora efetiva de língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Manacapuru, onde atuo desde 2015 lecionando para os cursos técnicos em administração, secretariado, vendas, informática, e recursos pesqueiros, nas modalidades de ensino médio integrado, com formação do ensino

médio integrado à profissional — regular e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos) — e na modalidade de ensino subsequente, cursos com formação somente profissional.

Já fazia uso das novas tecnologias em minhas aulas, mas de modo pontual. Foi somente com a estrutura oferecida pelo *campus* em nossa sede própria inaugurada em 2018, com laboratórios de informática com acesso à internet, e *wi-fi* disponível para os alunos, que foi possível fazer uso das TDICs de maneira mais sistemática utilizando aplicativos, sites, plataformas de aprendizagem de LI, entre outros recursos. Com essas experiências pude perceber que, em geral, os alunos se tornaram mais motivados e participativos nas aulas, e ainda havia alguns que iam além do que lhes era proposto.

Com esses resultados positivos em sala de aula, comecei a pesquisar mais sobre o uso dessas novas tecnologias para o ensino da língua inglesa e tomei conhecimento sobre o Ensino Híbrido. Ao me aprofundar sobre esse tema, pude perceber como essa modalidade de ensino pode beneficiar muito a aprendizagem de língua inglesa dos meus alunos, principalmente por desenvolver sua autonomia. Contudo, precisava investigar mais a fundo sobre a temática para poder utilizá-las com mais propriedade em minhas turmas,

Meus alunos têm, em média, entre 15 e 18 anos, e a maioria destes tem o seu dia a dia imerso pelas TDICs. Ao fazer uso dessas tecnologias digitais em minhas aulas, já percebi um aumento no interesse de meus alunos pela aprendizagem da língua, principalmente porque aproxima o idioma ao seu cotidiano. Entretanto, somente o uso destes artefatos no processo de ensino-aprendizagem não é o suficiente para potencializar esse processo, e o ensino híbrido pode contribuir para que isso seja possível, uma vez que ele proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, que de acordo com Leffa (2003a), é uma capacidade imprescindível para a aprendizagem de uma outra língua.

Além disso, com esta pesquisa, pude aprofundar meus conhecimentos sobre o uso dessas novas tecnologias no ensino, além de aperfeiçoar minha prática pedagógica e, conseqüentemente, proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem mais eficaz da língua inglesa. Ao aprender a língua alvo, meus alunos estarão mais preparados para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho, uma vez que o idioma é imprescindível neste contexto tão competitivo dos dias de hoje, ou

seja, também poderei contribuir com a formação profissional desses indivíduos, o que é uma das principais propostas da EPT.

Também, preciso adaptar minha práxis para as novas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos da educação básica. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC trata da ampliação da autonomia e do protagonismo do aluno, além da apropriação das linguagens da cultura digital. Já sobre as competências específicas em língua inglesa, propõe “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.” (BRASIL, 2018, p. 246). Com isso, constata-se que o ensino híbrido pode ser de grande ajuda no ensino da língua inglesa na educação básica para atender estas novas demandas.

Ademais, a pandemia causada pelo COVID-19 trouxe mudanças significativas em diversos aspectos da nossa sociedade, principalmente na educação. Mesmo com o fim da pandemia, a escola não pode voltar aos mesmos modelos tradicionais é preciso aprender novos modelos de ensino-aprendizagem para este novo cenário.

Por fim, este estudo me trará benefícios pessoais uma vez que terei mais fundamentação teórica para realizar futuramente uma pesquisa mais aprofundada sobre este tema em um curso de doutorado, e com isso poderei cada vez mais ascender profissionalmente.

1.1.2 Relevância acadêmico-científica

O contexto acadêmico de discussão sobre o ensino híbrido no Brasil está em ampla expansão e consolidação. No contexto da educação básica, já há pesquisas científicas sobre o tema voltadas para diferentes disciplinas curriculares⁴. Entretanto, é preciso realizar mais pesquisas científicas específicas sobre o ensino híbrido no ensino-aprendizagem de língua inglesa devido às especificidades relacionadas à

⁴ No Brasil, a Fundação Lemann, em parceria com o Instituto Península, ambas organizações sem fins lucrativos com iniciativas voltadas para a qualidade da educação brasileira, realizaram um estudo exploratório na modalidade pesquisa-ação com dezesseis professores da educação básica de diferentes estados e disciplinas curriculares, tanto de escolas públicas quanto particulares. Como fruto dessas pesquisas, há publicações relatando os resultados desses estudos e as experiências exitosas que obtiveram.

aprendizagem de uma nova língua, fazendo com que ela não possa ser pesquisada como as demais disciplinas curriculares.

Há ainda um número reduzido de publicações científicas sobre o ensino híbrido na aprendizagem da língua inglesa, menor ainda no contexto da educação básica. Ao realizar um mapeamento preliminar sobre o assunto no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em junho de 2020, foram encontradas somente sete dissertações e uma tese que abordam o tema, e nenhuma das pesquisas com o foco de investigação ora proposto. Tal fato reforça ainda mais a relevância acadêmico-científica do presente estudo.

1.1.3 Relevância social

O ensino da língua inglesa é ofertado obrigatoriamente ao aluno na educação básica a partir do sexto ano do ensino fundamental de acordo com a Lei N° 13.415, de fevereiro de 2017. Em geral, são ofertadas pelas escolas em duas aulas semanais de 50 minutos. As turmas possuem, em média, 40 alunos com conhecimento heterogêneo da língua. Infelizmente, esse modelo não proporciona ambiente e tempo adequado para a aprendizagem do idioma. Como consequência, muitos alunos, mesmo após os 7 anos de ensino da língua na educação básica, não conseguem se comunicar na língua, nem mesmo em nível básico.

Assim, os alunos que desejam aprender a língua inglesa de fato precisam recorrer a cursos pagos, no entanto há aqueles que não têm condições de arcar com este custo, o que pode ocasionar em futura desvantagem acadêmica e profissional para estes indivíduos. O ensino híbrido pode ser um modelo importante para evitar essa desigualdade visto a necessidade da fluência na língua inglesa no mundo globalizado em que vivemos hoje. Isso é possível já que o ensino híbrido propõe o desenvolvimento da autonomia dos alunos ao mostrar-lhes caminhos para que possam continuar com seu processo de aprendizagem da língua dentro e fora da sala de aula, e até mesmo após a conclusão desta etapa de ensino.

Além disso, o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa pode contribuir com a formação cidadã dos alunos da educação básica, por possibilitar a aprendizagem de uma língua global (CRYSTAL, 2003), além da inserção desses indivíduos ao mundo digital que tem o inglês como principal língua de

comunicação. Para Moran (2012, p. 9), “os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais”. Corroborando esta ideia, Leffa e Botelho (2009) versam sobre a importância de fazer uso dos recursos digitais no ensino de línguas para diminuir tanto a exclusão digital quanto a linguística. “Se for verdade que cada vez que se introduz uma nova tecnologia cria-se uma nova legião de excluídos, também é verdade que com as novas tecnologias se criam novas possibilidades de inclusão” (LEFFA; BOTELHO, 2009, p. 122).

Diante do exposto, o estudo mostra-se de grande relevância social, pois ao proporcionar aos alunos da educação básica acesso ao mundo digital e à esta língua global, fará com que estes sujeitos estejam mais preparados para enfrentar os desafios futuros, sejam eles de cunho profissional, acadêmico ou até mesmo pessoal. Como resultado, estes terão mais oportunidades de ascender no âmbito acadêmico, profissional e, conseqüentemente, social. Assim, contribuirá com a—ascensão econômica dessas pessoas, e com a diminuição do abismo social da sociedade brasileira, ainda mais evidenciado pela pandemia do COVID – 19.

1.2 Problema da pesquisa

O problema é o ponto de partida de uma pesquisa. Trata-se de uma pergunta a qual busca-se responder com o estudo. Gil (2019, p. 10) aponta algumas regras básicas para a formulação de problemas científicos, tais como: “(a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável”.

Seguindo esse pressuposto, a presente pesquisa se baseia na pergunta norteadora: Como está sendo abordado pelos autores das dissertações e teses defendidas no espaço temporal entre 2011 e 2021, em programas de pós-graduação situados no Brasil, o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica?

A investigação foi conduzida de modo a responder tal pergunta objetivando obter um panorama destes trabalhos. Para isso, foca em um grupo de objetivos que delinearão a pesquisa e serão apresentados em seguida.

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

Sobre os objetivos de uma investigação, Gil (2019) expõe a necessidade de especificá-los para que a pesquisa seja desenvolvida com a precisão que se almeja. Ademais, acrescenta que o objetivo geral é o ponto de partida que norteia o estudo, já os objetivos específicos apontam como maior clareza os rumos a serem seguidos. Assim sendo, foram delineados os seguintes objetivos:

1.3.1 *Objetivo geral*

Compreender como está sendo abordado pelos autores das dissertações e teses defendidas no espaço temporal entre 2011 e 2021, em programas de pós-graduação situados no Brasil, o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica.

1.3.2 *Objetivos específicos*

- a) Realizar um levantamento das dissertações e teses defendidas no espaço temporal entre 2011 e 2021, em programas de pós-graduação situados no Brasil, que tenham como foco de pesquisa o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica.
- b) Descrever os enfoques teóricos e metodológicos além de outros elementos importantes adotados pelos autores das dissertações e teses para a abordagem do ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica.
- c) Estabelecer aproximações e distanciamentos entre os estudos realizados, indicando possíveis lacunas para serem abordadas em novos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo expõe a fundamentação teórica na qual se baseia a realização desta pesquisa. A exposição da fundamentação é organizada em dois tópicos. Inicialmente, apresentaremos as principais abordagens de ensino-aprendizagem da LI no Brasil, e a relação entre as tecnologias e estes paradigmas, retratando os principais documentos norteadores da educação básica no Brasil que refletem no ensino-aprendizagem da LI. O segundo tópico versa sobre o ensino híbrido e suas contribuições para um processo de ensino-aprendizagem personalizado às necessidades do aluno, visando a sua autonomia e protagonismo.

2.1 As TDICs e o ensino-aprendizagem da LI na educação básica

2.1.1 As TDICs e o ensino-aprendizagem da LI

O uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de outras línguas não é recente; teve início ainda com os renascentistas em 1578 e está em constante evolução. O emprego de tais artefatos reflete o paradigma de ensino-aprendizagem de línguas presentes neste processo.

Paiva (2015) assevera que a primeira tecnologia com esta finalidade foi o livro, que eram gramáticas usadas na abordagem⁵ da gramática e tradução, por esta dar ênfase à língua escrita. De acordo com Leffa (2016), esta é a abordagem com mais tempo de uso na história do ensino de línguas. Surgiu ainda na época do renascimento para o ensino-aprendizagem do latim e do grego. Nesta, o aluno aprende por meio da tradução de palavras ou de textos inteiros e com a memorização de vocabulário e de regras gramaticais da língua. Este recurso continua sendo usado nos dias de hoje, mesmo que de modo esporádico e com diversas adaptações

Na abordagem audiolingual a ênfase está em ouvir e falar, por isso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) já estão presentes, tais como rádios, TVs, videocassetes, além do computador. Leffa (2016) explana que nesta

⁵ Apesar da polêmica quanto a distinção entre abordagem e método, esta dissertação fundamenta-se em de Brown (1997). O autor se refere à abordagem como “posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas em um contexto pedagógico.” Enquanto o método é compreendido como “um conjunto geral de especificações da sala de aula para alcançar objetivos linguísticos.” (p. 16, tradução nossa).

abordagem a aprendizagem consiste em ouvir e repetir estruturas da língua de maneira automática, sem explicações de regras, e não dá oportunidade para os aprendizes gerarem frases novas. A abordagem surge durante a Segunda Guerra, fundamentando-se no behaviorismo, com a necessidade do exército americano de falantes fluentes em diversas línguas. No Brasil foi popular nas décadas de 70 e 80 do século 20, mas ainda é aplicada na atualidade.

A abordagem comunicativa surgiu na década de 70, baseando-se nas Teorias Sociointeracionistas, mas ganhou força no Brasil somente a partir da década de 90 e é popular até hoje. Leffa (2016) afirma que nesta abordagem a língua não é analisada como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, fazendo uso de materiais autênticos⁶ e situações comunicativas de uso real da língua, integrando, igualmente, as quatro habilidades linguísticas que são ouvir, falar, ler e escrever. Ademais, há a aprendizagem centrada no aluno, por isso, os cursos devem ser planejados a partir de seus interesses e necessidades. Além das tecnologias já mencionadas, agregam-se ao ensino-aprendizagem as novas tecnologias digitais ou TDICs, tais como *notebooks*, lousa digital, data show, *tablets*, celulares, entre outras que possam ser utilizadas para desenvolver a competência comunicativa⁷ dos alunos. Ainda sobre esta abordagem, Leffa (2016) acrescenta:

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo (p. 37).

Estas três abordagens de ensino-aprendizagem de línguas são as que mais se sobressaíram em contexto nacional e ainda estão presentes hoje nas salas de aula,

⁶ Será usado o termo 'autêntico' proposto por Kramsch (1993, p. 175 apud BENGZEN, 2010, p. 57) como aquele em oposição "à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica, de uso da linguagem em situação natural de comunicação".

⁷ Segundo Canale e Swain (1980), para se comunicar na língua alvo é necessário o desenvolvimento da competência comunicativa, que requer quatro subcompetências diferentes: **gramatical** (conhecimento dos códigos linguísticos para compreender e produzir enunciados); **sociolinguística** (conhecimento de regras socioculturais que regem o uso da língua para entender e expressar enunciados socio-linguisticamente apropriadas); **estratégica** (conhecimento de estratégias verbais e não verbais para resolver problemas durante a comunicação); **discursiva** (conhecimentos de regras de discurso para produzir enunciados coerentes e coesas).

enquanto outras surgiram e desapareceram antes mesmo de chegar ao Brasil. Larsen-Freeman (2000) ressalta que, no entanto, todas fracassam ao explicar o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em sua integralidade.

Nesse sentido, o paradigma emergente no ensino-aprendizagem de línguas é o pós-método. De acordo com Leffa (2016), o termo foi criado por Kumaravadivelu em 1994, e foca na autonomia do professor, que deve guiar suas ações e não ser guiado por teóricos, pois é ele quem melhor conhece a sua realidade, a qual precisa ser vista e analisada por sua reflexão e pesquisa. “Há três aspectos que caracterizam, de modo especial, o pós-método: (1) a busca da autonomia do professor, (2), a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica”. (LEFFA, 2016, p. 40).

Este paradigma surgiu a partir de indagações sobre a busca do ‘melhor método’ de ensino-aprendizagem de línguas. Prabhu (1990) trata sobre a sua inexistência, uma vez que não há um método que seja indicado para todas as pessoas. Isso porque há que se considerar um conjunto de variáveis neste processo, como para quem, por que e para que o método é direcionado, além de considerar fatores culturais, sociais, educacionais e outros.

Independente do paradigma abordado, faz-se essencial o uso das TDICs neste processo de ensino-aprendizagem, uma vez que elas fazem parte de nossas vidas, principalmente os celulares⁸, devido à sua praticidade e acessibilidade. Estes são ainda mais presentes no cotidiano dos jovens, incluindo aqueles em idade escolar. Então, ao agregá-los à sala de aula estaremos nos aproximando da realidade dos alunos e seguindo o que Freire (1996) propõe. O teórico afirma que ensinar exige bom senso e apreensão da realidade, além de respeito aos saberes dos educandos e à sua autonomia. Ao se distanciar desta proposta, o professor também distanciará sua sala de aula da realidade do aluno, podendo causar resultados negativos ao processo de ensino-aprendizagem, trazendo desinteresse, indisciplina, entre outros problemas.

O computador e seus periféricos, incluindo o telefone digital, em conexão com à internet funcionam, hoje, como máquina de escrever, gráfica, editora,

⁸ De acordo com pesquisa realizada pela Agência Brasil em 2021, 82% dos lares brasileiros tem acesso à internet. Porém, essa porcentagem varia de acordo com a classe social. Na classe A, 100% dos domicílios têm acesso, enquanto entre as classes D e E apenas 61%. Quanto as regiões, a com menor acesso é o Nordeste, onde a internet é presente em 77% dos lares, já o Sudeste em 84%, sendo a região com maior acesso. A pesquisa também aponta que, em média, 99% dos usuários usam aparelhos celulares para acessar a internet, e que os jovens entre 10 a 18 anos, ou seja, aqueles que estão em idade escolar, possuem uma média de 92% de acesso. (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

caderno, livro, arquivo, gravador, filmadora, câmera fotográfica, câmera de vídeo, telégrafo, telefone, videoconferência, correio, retroprojetor, cinema, rádio, televisão, jornal, tocador de música, videogame, biblioteca, diário pessoal, agenda e até mesmo escola e sala de aula. Isso não significa que as velhas mídias tenham morrido, mas que evoluíram e se reconfiguraram com as tecnologias digitais e estão, cada vez mais, presentes no computador e, de forma especial, no celular, devido à mobilidade e à portabilidade desse equipamento (PAIVA, 2010, p. 595).

Há um número significativo de plataformas, *sites* e aplicativos para o ensino-aprendizagem de línguas que podem ser utilizados com essas tecnologias. Alguns são específicos para isso, outros podem ser adaptados para esse uso. Em 2020 foi lançada a série de livros “Mão na massa” (BRAGA; SILVA, 2020a e 2020b). Nos dois volumes da série é possível conhecer diversos aplicativos, plataformas, *softwares* e *sites* que podem ser usados nas aulas de línguas estrangeiras. As obras são disponibilizadas para *download* gratuito no *site* da sua editora, e contam sobre 50 opções de recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem de línguas. Porém, estes estão em constante mudança, daí a importância da formação contínua do professor para conseguir acompanhar essas transformações e poder usá-los de forma exitosa com os alunos.

As TDICs geralmente fazem uso da internet para fins de comunicação e distribuição de informações e podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. De acordo com a pesquisa realizada pela W3Techs Statistics em janeiro de 2022, 63.6% de todo o conteúdo da internet é em inglês. Com isso, é possível ter acesso na rede a diversos materiais autênticos, tais como: *blogs*, rádios *on-line*, vídeos, músicas, jornais e revistas eletrônicas, *posts* em redes sociais, *e-mails*, entre outros. Assim, a internet pode proporcionar um ambiente favorável ao contato com a língua do mundo real, usada em contextos reais, possibilitando aprendizagem significativa aos alunos por permitir que eles associem o uso da língua-alvo com sua própria língua, indo ao encontro do que propõe a teoria cognitiva de aprendizagem de Ausubel. Sobre esta teoria, Moreira e Masini (2006, p. 7) afirmam que:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. [...] A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

A internet mostra-se como um ambiente favorável para a interação entre falantes da língua inglesa, pois como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, é a língua com maior número de falantes na rede. Esta comunicação do aprendiz com pessoas falantes da língua inglesa é muito importante para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, já que só os tempos em sala de aula não são suficientes para isso.

Corroborando esta ideia, Rego (2011, p. 64) afirma que, para Vygotsky, “a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação.” Isto fundamenta-se no pensamento de Vygotsky em relação à linguagem. Conforme o teórico, “A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade.” (REGO, 2011, p. 54).

Tais ideias são reflexo da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Para o teórico, o homem constitui-se a partir da apropriação de suas experiências históricas e culturais, construídas por meio de suas interações sociais (REGO, 2011). A importância dessas interações vai refletir também no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo neste contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras.

O reflexo do interacionismo no ensino de línguas revelava que, ao contrário do que pensavam os defensores do behaviorismo, os aprendizes não necessitavam de input, mas da interação com outras pessoas e da possibilidade de negociar significados, para efetivamente se comunicarem, pois acreditavam na originalidade e na flexibilidade da produção oral dos aprendizes (MOREIRA apud LIMA, 2016, p. 79).

Além disso, Krashen (1989) afirma que o professor de línguas precisa criar situações de comunicação autênticas para que o ensino da língua estrangeira seja eficiente. Essas situações não precisam ser necessariamente dentro da sala de aula, mas enfatizam a necessidade de intercâmbio entre pessoas de culturas distintas. A internet pode proporcionar esta comunicação autêntica com falantes nativos ou não nativos, possibilitando o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Este intercâmbio pode ser feito de diversas maneiras, podendo ocorrer por meio de *chats*, web conferências, transmissões digitais ao vivo, em *blogs*, fóruns, *e-mails*, *posts* em redes sociais, entre outros.

O uso da internet em sala de aula não significa o enfraquecimento da interação professor-alunos e alunos-alunos; pelo contrário, estas interações devem permanecer próximas e harmoniosas. O que se agrega são novos personagens a esse processo de ensino-aprendizagem. Paiva (2001, p. 292) ressalta que “a interação virtual rompe as paredes da sala de aula e permite que novos atores passem a fazer parte do ambiente educacional, propiciando a cada aprendiz, inclusive ao professor, uma experiência ao mesmo tempo coletiva e única”. Por outro lado, o simples emprego desses recursos, não significa novas práticas pedagógicas, pois o professor pode estar fazendo uso deles com práticas ainda tradicionais, como a audiolingual ou, até mesmo, a gramática e tradução.

A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora [...] devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas (KENSKI, 2013, p. 97).

Assim, as tecnologias digitais devem estar presentes nas aulas de LI, seja em aulas presenciais ou remotas, integrando-as por meio de práticas pedagógicas inovadoras que refletem o paradigma de ensino-aprendizagem presente neste processo. Dessa forma, poderá otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao desenvolver suas competências comunicativas com autonomia, por meio de uma aprendizagem significativa e rica em materiais autênticos.

2.1.2 A LI na educação básica

O ensino-aprendizagem da LI na educação regular brasileira iniciou ainda no período imperial em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Sua trajetória não é linear, pois é marcada por muitas mudanças como: abordagens aplicadas, carga horária, as séries em que o ensino era oferecido, quanto a sua obrigatoriedade curricular e outras (SCAGLION, 2019).

Neste percurso houve muitos documentos que nortearam seu ensino, porém a LDB foi um marco, assim como foi na educação brasileira. Ela não trata diretamente

do ensino da LI, mas de LE⁹ como um todo. A primeira LDB foi promulgada em 1961 com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Contudo, a ainda vigente é a nova LDB de 1996, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Esta lei tornou o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, como dispõe o art. 26, § 5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Em relação ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

A nova LDB, desde a sua promulgação, passou por algumas atualizações. Uma delas foi a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) que ampliou o ensino fundamental para nove anos. Com isso, o ensino de LE tornou-se obrigatório a partir do 6º ano, a nova série equivalente ao antigo 5º ano. Mesmo ainda sem a obrigatoriedade da língua inglesa, este idioma já era predominantemente ofertado por grande parte das instituições de ensino. Algumas razões para esta situação são apontadas por Maciel (2013):

[...] por questões de poder, de tradição e de oferta de professores nessa área, a língua inglesa ocupou o lugar majoritário comparado com as outras línguas estrangeiras que não detêm o mesmo destaque. Esse prestígio também se dá em função do status que ocupa como língua franca no contexto da globalização. (p. 36-37)

Porém, foi somente com a alteração feita com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que a LI se tornou a única LE obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, esta lei trouxe outras alterações à LDB, trazendo mudanças na estrutura do ensino médio e na sua organização curricular.

De acordo com Leffa (2016), o ensino na LDB (BRASIL, 1996) está baseado no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (art.3º, Inciso III),

⁹ Irala e Leffa (2014) explanam sobre a dificuldade em se conceituar as línguas aprendidas depois da língua materna ou primeira língua – L1. Os autores citam alguns exemplos, tais como: segunda língua ou língua segunda – L2, estrangeira, franca, internacional, adicional, entre outras. Além disso, há também controvérsias quanto ao peso semântico dessas conceituações. Visto isso, como nesta dissertação trataremos de diversos documentos e produções científicas desenvolvidos por profissionais e instituições com abordagens distintas, usaremos os mesmos termos aplicados por eles e será esclarecido, quando necessário, essa diferenciação de conceitos.

dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no art. 24, § 4º que permite que as instituições “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.”

Contudo, tal organização dificilmente acontece com as turmas de LE, principalmente em escolas públicas, entre as poucas exceções estão os colégios militares e alguns colégios de aplicação de universidades. Já em instituições particulares a exceção são aquelas consideradas de elite, algumas chegam a fazer convênios com escolas de idiomas. No entanto, Paiva (2013) critica tal modelo ao afirmar que:

Alguns colégios e até mesmo faculdades têm delegado a escolas de idiomas a competência para ensinar, aos seus alunos, a língua estrangeira, um dos componentes curriculares de seu projeto pedagógico. Essa terceirização faz com que o ensino de LE fique descolado do projeto educacional, impedindo-se um trabalho integrado com os demais conteúdos. (p. 16).

Além disso, nos últimos anos vem crescendo o número destas instituições que estão apostando em modelos de educação bilíngue, porém algumas destas escolas iniciaram a sua implantação sem o planejamento e formação dos educadores adequados para seu êxito. Assim, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, pelo parecer CNB/CEB nº/2020 de 9 de julho de 2020, ainda aguardando a homologação do MEC. O documento conta com uma série de definições e regulamentações para que a escola venha a ser considerada bilíngue.

Outros documentos que norteiam a educação básica são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Estes não possuem caráter obrigatório, mas são diretrizes que complementam a LDB para orientar os educadores em alguns aspectos fundamentais referentes a cada componente curricular. Assim como a LDB, eles versam sobre o ensino de LE em geral, não especificamente quanto a LI.

Em 1998 foram lançados os primeiros PCNs que tratam do ensino de LE, são os parâmetros referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, atual 6º aos 9º anos do ensino fundamental, para língua estrangeira (BRASIL, 1998), tendo como temas centrais fomentar:

[...] a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (p. 24)

Quanto a este documento, Leffa (2016, p. 60) aponta que: “Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem”.

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Paiva (2003) critica este documento por minimizar a importância do ensino das habilidades orais em favor somente da leitura. Isso expressa preconceito contra as classes populares ao negar-lhes o direito de ser sujeito de sua própria história, pois não considera as demandas do mundo tecnológico e do mundo do trabalho, além das necessárias para o exercício da sua cidadania. Também ressalta sua inquietação quanto a um documento oficial do MEC expor uma justificativa conformista e determinista ao mostrar as más condições de ensino do país em vez de propor políticas para sua melhoria, como é exposto a seguir:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Em 1999 foram lançados os PCNs para o Ensino Médio – PCNEM. Este documento está dividido em áreas de conhecimento, estando a LE inserida em linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 1999). Além de ter como um dos objetivos o desenvolvimento da seguinte competência: “Conhecer e usar língua(s) estrangeiras moderna(s) como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais”. (BRASIL, 1999, p.11). Estes parâmetros expressam uma concepção pedagógica distinta do anterior. Apesar de também apresentar uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, não foca somente no desenvolvimento da leitura, mas em um grupo de habilidades e competências

linguísticas a serem desenvolvidas pelo aluno objetivando uma comunicação real. Aliás, não expressa o preconceito exposto nos PCNs prévios uma vez que incentiva a formação integral do indivíduo ao versar sobre sua formação profissional, acadêmica e pessoal, preparando-o também para o mundo tecnológico, além das questões culturais envolvidas no processo de aprendizagem de LE.

Em síntese: é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de formação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (BRASIL, 1999, p. 30).

Ademais, visando complementar os PCNEM (BRASIL, 1999), principalmente em aspectos mais práticos aos professores, foram publicados em 2002 as Orientações Educacionais Complementares aos PCNs, os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a). Este documento propõe que os conteúdos sejam articulados com as competências, incluindo o uso de novas tecnologias, e de forma contextualizada para que seja possível alcançar a seguinte finalidade: “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significado, meta última do ato da linguagem.” (BRASIL, 2002a, p. 93). Ainda quanto a abordagem de ensino-aprendizagem da LE, Silva (2021) argumenta que este tem:

[...] o objetivo de apresentar conceitos estruturantes, conteúdos, competências, habilidades e possibilidades metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. O texto ratifica a realidade do ensino de LE que se caracteriza, na maioria das escolas públicas, por poucas aulas semanais e classes heterogêneas devido a diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro. O documento sugere que o professor enfatize o ensino das estruturas linguísticas, do repertório vocabular, da leitura e da interpretação de textos, já que a maioria das escolas brasileiras não oferece salas-ambiente e agrupamento dos alunos de acordo com o conhecimento do idioma. (p. 17).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA – há duas situações, uma em relação ao ensino médio e outra quanto ao ensino fundamental. O ensino médio não possui documentos específicos para este tipo de educação, então se norteia pelos demais parâmetros curriculares deste nível de ensino, os PCNEM (BRASIL, 1999) e os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a) que tratam também desta educação. Por outro lado, quanto ao ensino fundamental, existe a Proposta Curricular para o EJA do

segundo segmento do ensino fundamental, atual 6ª a 9ª séries (BRASIL, 2002b), que surgiu da necessidade de se considerar os PCNs (BRASIL, 1999) com as especificidades do EJA, uma vez que este último não contempla esta modalidade de ensino em seu texto. Paiva (2003) expõe que nesta proposta há um incentivo ao desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas já que estas são necessárias para o desenvolvimento de outras habilidades e competências citadas no documento, pois são necessárias “Para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar.” (BRASIL, 2002b, p. 67). Aqui também já se percebe que não há o mesmo preconceito exposto nos PCNs de 1999, pois argumenta sobre a importância da LE para a formação integral de todos os indivíduos para se preparar para as demandas do mundo atual:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. A língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea. BRASIL, 2002b, p. 67)

Os PCNs foram elaborados por profissionais da área, porém de instituições distintas e com paradigmas diversos. Como resultado, houve tanto consequências positivas, como dar pluralidade aos textos, quanto negativas, como uma política de ensino de LE contraditória (PAIVA, 2003).

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação (ex. a segunda língua será ensinada dependendo das condições) ou contribuem para a manutenção do *status quo* (ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas). (PAIVA, 2003 p.15).

Em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio – OCEM (Brasil, 2006), e em 2008 as orientações referentes ao ensino fundamental (BRASIL, 2008). Tais documentos não são normativos e objetivam ampliar as discussões presentes nos PCNs, apontando sugestões didático-pedagógicas com temas transversais e que considerem os conceitos de letramento, multiletramentos e multimodalidade. Leffa (2016) expõe que estes documentos aliam o ensino de línguas ao letramento digital para se chegar à ampliação da aprendizagem cultural, intercultural e crítica do aluno. Além disso, não deve enfatizar somente no

desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, como em cursos de idiomas, mas sim na função educacional da língua e sua relevância na aprendizagem de uma LE para inclusão do aluno no mundo atual e exercício de sua cidadania.

Outro documento de alta relevância para o ensino-aprendizagem da LI na educação básica é a Base Nacional Comum – BNCC (BRASIL, 2018). Esta é normativa e orienta as secretarias de estados e municípios a elaborarem seus currículos a partir de seus princípios e de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Estas aprendizagens estão divididas em competências¹⁰ gerais a todas as etapas, competências específicas de cada área de conhecimento, e de cada componente curricular, determinando claramente os objetivos do ensino-aprendizagem de cada ano escolar. A BNCC se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2013). Estes são igualmente normativos, também orientam as redes e suas instituições em seu planejamento curricular, porém focando na estrutura do ensino, fazendo com que os documentos sejam complementares.

Quanto à LI, este documento já trata especificamente sobre o ensino-aprendizagem desta língua, que permanece na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Ela não é mais vista como uma língua estrangeira, ou seja, uma língua que pertence somente aos seus falantes nativos, em geral de países influentes, e que precisam ser usados de modelo para um inglês considerado correto. Agora é vista como uma língua franca, que considera que ela pertence a todos os seus falantes no mundo inteiro, sejam eles nativos ou não-nativos, com seus valores linguísticos e culturais, sem pertencer a um determinado território, possibilitando um ensino-aprendizagem intercultural da LI.

No ensino fundamental, a LI tem seu ensino dividido em cinco eixos organizadores: o eixo da oralidade, envolvendo práticas de compreensão e produção oral; o eixo da leitura, com textos diversos (verbais, verbo-visuais e multimodais); o eixo da escrita, com produção textual voltada para as vivências do aluno; eixo conhecimentos linguísticos, para analisar e refletir sobre os usos da língua; e o eixo

¹⁰ Na perspectiva da BNCC, competência é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8).

da dimensão intercultural, com reflexão sobre interações entre as culturas dos alunos e as dos falantes da LI.

Quanto ao ensino médio, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe consolidar e ampliar as aprendizagens de LI previstas no Ensino Fundamental, além de explorar o uso da língua na mediação de práticas sociais e interculturais, incluindo a cultura digital, para a construção do repertório linguístico do estudante, de maneira contextualizada e crítica. Desta forma, será possível que:

[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 485)

A BNCC é um documento ainda recente, que deveria inicialmente ter sido implementada em todas as instituições de ensino da educação básica brasileiras até 2021. Estas, em consonâncias com suas secretarias e redes de ensino, devem adaptar seus currículos, projetos pedagógicos e materiais didáticos com base neste documento, levando em consideração as suas características regionais neste processo, além de proporcionar formação de seus profissionais da educação e espaço escolar adequado a esta nova realidade. Porém, a pandemia causada pelo COVID-19 causou atrasos a esta implantação, além de outras dificuldades enfrentadas por essas instituições. Visto isso, os resultados dessas mudanças serão perceptíveis somente no futuro. Ademais, este documento trouxe algumas críticas. Mendonça (2018) aponta que a implementação da BNCC não teve a mesma participação dos profissionais da educação que outros documentos da educação básica tiveram, como a LDB (BRASIL, 1996), não indo ao encontro de uma gestão democrática. Ademais, por estar alinhada à Lei nº13.415, de 2017 (BRASIL, 2017) que traz uma reforma ao ensino médio, causando impactos negativos a este nível de ensino, por dar mais foco na formação profissional do aluno e pouco na sua formação integral. Além de tudo já citado, não leva em consideração o EJA, a educação do campo, entre outras fragilidades.

Quadro 1 – Documentos oficiais norteadores do ensino-aprendizagem da LI na educação básica

Ano	Documento	Ensino-Aprendizagem
1996	LDB 9394/96	Ensino-aprendizagem de LE obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio
1998	PCNs	Ensino-aprendizagem de LE com ênfase na leitura articulado aos temas transversais para fomentar a cidadania e a consciência crítica do aluno.
1999	PCNEM	Ensino-aprendizagem de LE com produção oral e escrita para uma comunicação real com foco em aspectos culturais e sociais da língua.
2002	PCN+ Ensino Médio	Ensino-aprendizagem de LE com ênfase em estruturas linguísticas, vocabulário e leitura para uma aprendizagem significativa.
2002	Proposta Curricular para EJA	Ensino-aprendizagem de LE com o desenvolvimento de um grupo de competências e habilidades, entre elas as quatro habilidades linguísticas, com foco no uso da língua para o exercício da cidadania.
2006	OCEM	Ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas da LE com foco em aspectos culturais, na multimodalidade e multiletramentos.
2017	Lei nº 13.415/2017	Ensino-aprendizagem de LI obrigatório do 6ºano do ensino fundamental ao ensino médio
2018	BNCC	LI como língua franca e o ensino-aprendizagem com desenvolvimento de um grupo de competências e habilidades, entre elas as quatro habilidades linguísticas, com foco em práticas sociais e interculturais

Fonte: Adaptado de Silva (2021, p. 18).

O quadro acima demonstra como os documentos norteadores do ensino-aprendizagem da LI na educação básica são contraditórios, o que pode ter contribuído para o atual cenário de seu ensino, com alunos que não são capazes de se comunicar na língua nem mesmo em nível básico, apesar dos sete anos de estudo na educação básica. Porém, ela encontra-se passando por um momento de mudanças devido a BNCC, que trouxe uma nova perspectiva para o ensino-aprendizagem da LI e que pode contribuir para a melhoria deste quadro. Porém, para que isso seja possível é preciso empenho de toda a equipe envolvida, além de investimento para a formação de professores, na infraestrutura das escolas etc., para enfim cumprir com o que esses documentos demandam. Para Scaglione (2019):

É importante que as garantias legalmente oferecidas à população não sofram alterações, pois decisões políticas erradas podem alterar documentos já existentes, fazer deixar de vigorar documentos ou criar novos que retirem recursos da educação, tanto financeiros como jurídicos, afetando ainda mais a qualidade educacional brasileira. (p.98)

Por fim, as redações destes documentos oficiais, em sua maioria, versam sobre o uso das novas tecnologias, não somente para a aprendizagem da LI, mas para outros fins tais como: interações culturais, preparação para as demandas do mundo tecnológico e do trabalho, exercício da cidadania, e outros. Por fazer uso desses artefatos, o ensino híbrido se apresenta como um modelo de ensino que pode atender a essas demandas expostas nestes documentos norteadores aqui apresentados. Assim sendo, será discutido sobre este modelo a seguir.

2.2 O ensino híbrido

Horn e Staker (2015) abordam a questão em relação ao conceito do ensino híbrido uma vez que é comum confundir-lo com o simples uso das novas tecnologias em sala de aula, o que seria somente um ensino enriquecido por tecnologia.

Há também diferentes concepções sobre o ensino híbrido e, em geral, elas apontam para a mescla entre dois modelos de ensino e aprendizagem, o presencial, que ocorre em sala de aula, e o modelo *on-line*, que faz uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TRAVISANI, 2015).

Horn e Staker (2015) vão além deste conceito e acrescentam que:

Ensino Híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento do controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e /ou o ritmo do aprendizado. O estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. As modalidades ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (p. 34).

Nesta ideia, os autores expõem que os alunos precisam ter acesso e controle dos conteúdos através das tecnologias digitais do ensino *on-line* para promover a sua autonomia no seu processo de aprendizagem, escolhendo como, quando e onde aprender. Ainda, precisam pertencer a uma instituição escolar formal que supervisiona este processo e que oferece um ensino *on-line* integrado com o presencial.

Além disso, Horn e Staker (2015) apontam a necessidade de se mudar a educação de hoje, uma vez que as escolas, geralmente baseadas em um modelo industrial de ensino com alunos agrupados por idade e série seguindo o mesmo ritmo de aprendizagem, não atendem mais as necessidades da sociedade atual. O mundo contemporâneo precisa de mais pessoas intelectuais, capazes de pensar em estratégias inovadoras de negócios, serviços, produtos, pesquisas etc., com capacidade de resolução de problemas, convivendo em diversos espaços, presenciais e virtuais, entre outras demandas. Para isso, é preciso repensar a forma de ensino e aprendizagem:

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (MORAN, 2018, p. 46).

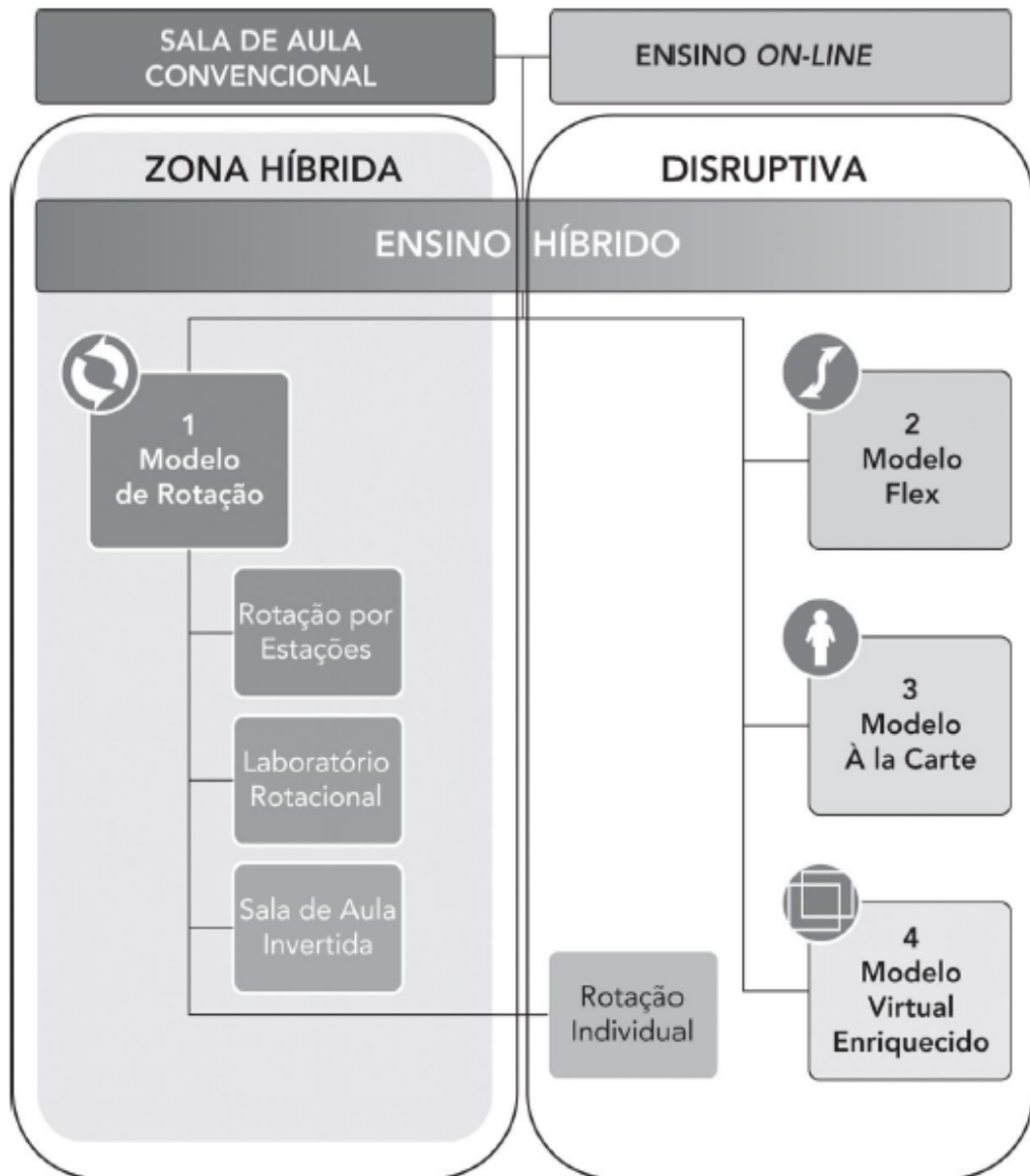
Deste modo, Horn e Staker (2015) propõem quatro modelos de implementação do ensino híbrido, que são divididos em duas principais categorias. Os modelos apoiados na inovação sustentada¹¹, em uma zona híbrida de ensino, que não se diferenciam muito do modelo atual de educação que temos, pois há a combinação da sala de aula tradicional e do ensino *on-line* que são: a rotação por estações, o laboratório rotacional e a sala de aula invertida. Já os modelos baseados na inovação disruptiva rompem bruscamente com o modelo de educação atual, uma vez que não há o momento da sala de aula tradicional, somente o *on-line*, estes são: *flex*, *à la carte*, virtual enriquecido e rotação individual.

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da

¹¹ Christensen, Horn e Staker (2013, p. 01) trazem os termos inovação sustentada e inovação disruptiva do contexto industrial para a educação. A sustentada ajuda organizações líderes ou inovadores na criação de produtos ou serviços melhores que podem “ser vendidos com maiores lucros a seus melhores clientes. Ela serve aos consumidores exigentes de acordo com a definição original de desempenho – ou seja, de acordo com o modo como o mercado historicamente definiu o que é bom.” Já a disruptiva oferece “uma nova definição do que é bom – assumindo normalmente a forma de produtos mais simples, mais convenientes e mais baratos que atraem clientes novos ou menos exigentes.” Isso para que possa aperfeiçoar seus serviços ou produtos para atender uma nova clientela mais exigente e assim transformar um setor. Ainda, acrescentam sobre o estágio híbrido na indústria, que combina uma nova tecnologia disruptiva com uma antiga para representar uma inovação sustentada em relação à tecnologia prévia.

educação *on-line* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional. (CHRISTENSEN; HORN e STAKER, 2013, p. 3).

Figura 1 – Modelos de Ensino Híbrido e as zonas híbrida e disruptiva do ensino híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015, p. 70).

Neste trabalho serão aprofundados somente os modelos apoiados na inovação sustentada, na zona híbrida de ensino, por estes serem os únicos aplicáveis à realidade da educação básica brasileira, uma vez que sua legislação não permite que toda a carga horária de ensino seja *on-line*. Tais propostas incluem também os modelos de rotação que demandam uma organização da sala de aula, onde os alunos são organizados em grupos que revezam as atividades realizadas de acordo com a

orientação do professor ou de um tempo fixo estipulado por ele. Essas propostas são escolhidas a partir da necessidade da sala de aula, podendo ser trabalhadas em conjunto ou separadamente. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 54) apontam que: “As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line*.” A seguir temos as propostas de modelos sustentados:

a) Rotação por estações

Neste modelo, a sala de aula é organizada incluindo várias estações de trabalho para atividades diversas. Os alunos são divididos em pequenos grupos e devem realizar essas atividades, de acordo com os objetivos propostos para a aula, em um determinado tempo, assim que acabar este tempo, devem seguir para a próxima estação para realizar outra atividade proposta, até cumprir todas as atividades de todas as estações. O grupo envolvido na atividade *on-line* pode trabalhar com mais independência do acompanhamento do professor. Enquanto em um dos grupos o professor pode estar mais próximo para garantir o acompanhamento dos alunos que precisam de mais atenção. O professor tem o papel de mediador, levantando conhecimentos prévios e estimulando o trabalho colaborativo para no final ter uma sistematização dos aprendizados da aula. As atividades são independentes, mas devem ser integradas dentro do objetivo proposto para a aula e para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos, e que também possam conter uma variedade de recursos e diversidade de tarefas para favorecer a personalização do ensino. Há atividades em que os alunos podem trabalhar individualmente, todavia é muito importante incluir atividades em grupos para valorizar os momentos em que os alunos trabalhem juntos, para uma aprendizagem colaborativa.

b) Laboratório rotacional

Nesta proposta, além da sala de aula é preciso usar outro espaço, que pode ser um laboratório de informática ou outro lugar com tablets ou computadores com acesso à internet para a realização de atividades *on-line* (BACICHI; MORAN, 2015). A aula começa normalmente em sala de aula, porém em seguida há a rotação para este outro espaço com internet, onde um grupo de alunos deve se direcionar para a

realização das atividades propostas de forma individual e autônoma. Enquanto isso, o professor estará em sala de aula com um outro grupo de alunos realizando sua aula de acordo com os objetivos propostos para esta. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 55):

Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula. O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino *on-line* como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos.

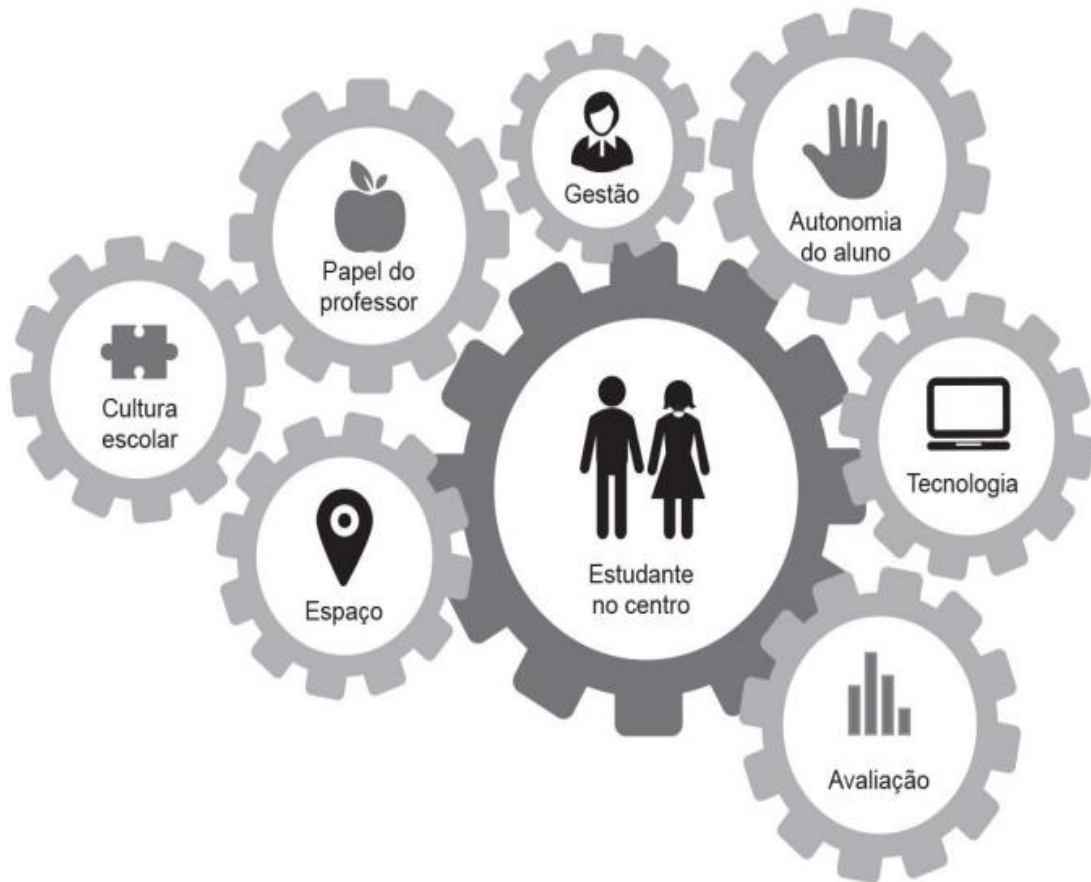
c) Sala de aula invertida

Neste modelo, propõe-se que a teoria seja estudada em casa pelo aluno, no formato *on-line* e fazendo uso de diversas atividades e recursos para o assunto proposto a fim de privilegiar a personalização do ensino. Ou seja, agora a explicação dos conteúdos é feita previamente em casa pelo aluno, de forma individual e autônoma. Enquanto isso, a sala de aula é um espaço para outras atividades como discussões, resoluções de atividades, entre outras. “Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não acredite que essa seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, p. 57). Sobre a justificativa para este modelo, Bacich e Moran (2015) argumentam que:

Diversos estudos têm demonstrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados. Essas pesquisas também indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e têm uma melhor compreensão conceitual sobre uma ideia quando exploram um domínio primeiro e, a partir disso, têm contato com uma forma clássica de instrução, como uma palestra, um vídeo ou a leitura de um texto. (BACICH; MORAN, 2015, s/p.).

Sobre a implementação do ensino híbrido na escola, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) expressam que, além das tecnologias digitais, deve-se acrescentar novos elementos, que se complementam e devem trabalhar juntos, como engrenagens de uma máquina, para que este processo seja exitoso. Isto pode ser observado na figura a seguir:

Figura 2 – Engrenagens do ensino híbrido



Fonte: Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 24)

Estes autores apontam que vários aspectos do ensino precisam de mudanças para que o ensino híbrido aconteça. Contudo, a primeira deve ser quanto à cultura escolar, em especial quanto à ressignificação do papel do professor, e do aluno, e este deve estar no centro de todo o processo.

De acordo com Schneider (2015), no ensino híbrido o aluno é um indivíduo autônomo, que passa de mero espectador a protagonista da sua aprendizagem. Por outro lado, desempenhar este novo papel nem sempre é fácil, pois ele precisa ter responsabilidade, tomar decisões, ou seja, ter uma participação ativa, algo que muitos não estão acostumados, daí a importância de se mudar esta cultura.

A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 24).

Enquanto isso, o docente tem um papel coadjuvante, assumindo a atribuição de um mediador no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Neste contexto, “O

professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 39). Também, os autores expõem que:

O papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender às demandas reais da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões de questões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 23).

Além disso, Lima e Moura (2015) apontam um conjunto de habilidades necessárias para o professor no ensino híbrido, algumas delas são: conhecer bem as tecnologias digitais e os recursos que elas proporcionam; buscar práticas pedagógicas diferenciadas; fazer um bom planejamento das aulas, atividades e dos materiais a serem utilizados e que estes sejam disponibilizados para que o aluno tenha a autonomia de escolher como, quando e onde, estudar; proporcionar um ensino personalizado ao aluno a partir das suas necessidades; oportunizar situações de aprendizagem que fomente o protagonismo do aluno; entre outras. Ademais, novas práticas pedagógicas exigem novos métodos avaliativos, visto que “A avaliação é parte indissociável de uma prática de ensino reflexiva, como exige o modelo de ensino híbrido” (RODRIGUES, 2015, p. 124). As novas tecnologias podem proporcionar uma avaliação mais diversificada, além de oferecer *feedbacks* mais rápidos e precisos quanto ao desenvolvimento dos alunos. O autor ainda acrescenta que:

A avaliação deve verificar o processo de aprendizagem do aluno e, por este ser o seu foco, retornar a ele pelo resultado. Esse processo de feedback tem de ser o motor da reorientação da prática de aula: conteúdos, formas de abordagem, instrumentos e ferramentas de avaliação, enfim, todos os componentes da verificação da aprendizagem precisam reagir aos resultados, buscando suprir as demandas dos alunos no alcance do melhor de seu potencial. (RODRIGUES, 2015, p. 128).

Como vimos, o professor tem um papel muito significativo neste processo. Porém, este sozinho não é capaz de atender todas as demandas necessárias para que o ensino híbrido aconteça. É preciso que toda a gestão escolar esteja envolvida nesse processo de mudança. A gestão deve estar ao lado do professor trabalhando em conjunto, motivando e valorizando sua equipe, dando suporte de pessoal e

material, principalmente quanto à estruturação e organização do espaço escolar que atenda às necessidades dessa nova maneira de ensinar e aprender. Para Santos (2015), as mudanças no espaço escolar não devem acontecer somente na sala de aula, mas em toda a escola, para que ela tenha vários espaços, físicos e virtuais, para aulas com diferentes abordagens e objetivos. Tais espaços devem ser integrados e adaptáveis às necessidades do aluno, além de ser enriquecidos com as tecnologias digitais e outros materiais que propiciem a aprendizagem autônoma e personalizada ao aluno. Afinal, é importante que se crie uma cultura híbrida na escola como um todo.

A escola pode se transformar em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 31).

As tecnologias digitais também têm um papel muito importante na implementação do ensino híbrido, uma vez que podem propiciar uma aprendizagem mais significativa, entretanto seu uso deve ser baseado nos quatro pilares propostos por Delors e seus colaboradores (1996): o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Ainda, os autores acrescentam que a integração destes artefatos na educação deve ser feita de forma criativa e crítica para formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Outro aspecto importante é o quanto as tecnologias digitais podem contribuir com a personalização do ensino e aprendizagem:

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente. (SUNAGA; CARVALHO 2015, p. 144)

Aliás, o foco do ensino híbrido é promover um ensino e aprendizagem personalizada ao aluno. Para isso, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam que o professor e o aluno delineiam juntos este processo de acordo com suas necessidades, sua melhor maneira de aprender e no seu tempo. Isso não quer dizer que o professor irá dar aulas individuais ao aluno e que este processo será solitário, ele terá seu acompanhamento individual, quando necessário, mas também é um processo coletivo, através de projetos, debates e outras atividades em grupo. Além disso, os alunos podem se ajudar colaborativamente, já que aqueles com mais

facilidade em determinados assuntos podem ser monitores, ajudando seus colegas com mais dificuldade.

Quanto ao ensino híbrido no ensino e aprendizagem da LI, Johnson e Marsh (2014) versam sobre as suas potencialidades no ensino e aprendizagem desta língua, em especial sobre o modelo de sala de aula invertida. Esta permite que o tempo em sala de aula seja destinado para mais atividades interativas, seja entre professor-alunos ou alunos-alunos, e menos em atividades com foco na gramática ou vocabulário, por exemplo, que podem ser realizadas de forma independente e autônoma pelo aluno, além de servir de preparação para as atividades a serem realizadas em sala de aula. Esse maior tempo de interação com a língua alvo é de alta relevância no ensino e aprendizagem de uma LE, uma vez que esses alunos não estão no país onde se fala o idioma, e precisam ter o máximo de oportunidade possível para ter contato com a língua em atividades comunicativas, e estas requerem essas interações.

Marsh (2012) também propõe que os alunos continuem com sua aprendizagem após as aulas com atividades *on-line* para rever, estender e consolidar os assuntos estudados, dando continuidade as atividades comunicativas realizadas em sala de aula. Para isso, pode-se fazer uso de *chat rooms*, blogs, fóruns, áudios e vídeo chamadas etc.

Ademais, Beviláqua, Kieling e Leffa (2019), tratam sobre a importância dos saberes dos professores de LI quanto aos modelos epistemológicos e pedagógicos, uma vez que são necessários para o embasamento de suas práticas no ensino híbrido no ensino e aprendizagem desta língua, e expõem que:

[...] quando esses modelos estiverem ausentes, o professor tende a ser refém do senso comum, o que pode levá-lo a conduzir sua aula conforme práticas antigas, que podem até ter contribuído para a evolução da aprendizagem, mas que não têm mais razão de ocupar posição central no mundo contemporâneo. Sem tal problematização, provavelmente não obteremos a mudança desejada no processo pedagógico com a implantação do Ensino Híbrido, de celulares ou da internet. (BEVILÁQUA; KIELING; LEFFA, 2019, s/p.).

Por fim, o ensino híbrido pode ser um modelo de grande ajuda no processo de ensino e aprendizagem, em especial de outras línguas, como a LI. Porém, é preciso que este esteja fundamentado em uma abordagem sólida de ensino-aprendizagem de línguas, seja a audiolingual, abordagem comunicativa, pós-métodos, entre outras, além de ir ao encontro dos documentos norteadores da educação básica, para que

este modelo de ensino seja exitoso e cumpra com as demandas necessárias para o processo de ensino-aprendizagem da LI na educação básica.

3 METODOLOGIA

A metodologia apresenta como a pesquisa será executada, mostrando os passos a serem seguidos para se alcançar os objetivos do estudo. Tozoni-Reis (2009, p. 60) destaca que seu objetivo principal é “informar sobre o caminho a ser percorrido na pesquisa, mais do que uma descrição detalhada do uso previsto das técnicas e instrumentos, deve apresentar todo caminho percorrido com a coerência teórico-metodológica necessária”.

Seguindo tal premissa, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa. Quanto à análise e interpretação dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Posto isso, a seguir descreve-se a metodologia adotada neste estudo.

3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa científica é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos.” (GIL, 2019, p. 1). Para isso, o autor esclarece que é necessário o uso cuidadoso de métodos e técnicas de investigação científica, além de fontes de coleta de dados e procedimentos para a análise e interpretação destes confiáveis.

Desse modo, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2019) a principal vantagem desta pesquisa é “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 28).

De acordo com o autor, este tipo de pesquisa é desenvolvida ao longo de uma série de etapas que variam por diversos fatores, por isso não há um modelo único para a pesquisa bibliográfica. Assim sendo, o presente estudo seguiu as seguintes etapas: a) uma pesquisa exploratória sobre o tema para levantamento de literatura nas bases de dados da Capes, BDTD, Google Acadêmico e Eric, além de pesquisas em livros e revistas científicas tanto digitais quanto impressas; b) elaboração do projeto de pesquisa e sua qualificação; c) buscas nas fontes de dados para compor o *corpus* da pesquisa; d) leitura sistemática deste *corpus* e organização de seus dados; e) análise e interpretação dos dados; f) redação do relatório final da pesquisa.

Para esta investigação, optou-se pela pesquisa descritiva por ir ao encontro do objetivo do estudo: obter um panorama das produções de teses e dissertações sobre o tema investigado. Segundo Gil (2019, p. 26), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

A abordagem de análise de dados é do tipo qualitativa, que Creswell (2010, p. 43) define como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Os dados qualitativos desta pesquisa foram coletados a partir das teses e dissertações que constituem o *corpus* desta pesquisa, conforme será explanado a seguir.

3.2 Constituição do *corpus* investigativo

De acordo com Barthes (1997, p. 104), “O *corpus* é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar.” O *corpus* da presente pesquisa foi constituído por teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 2011 e 2021 que tiveram como foco de pesquisa o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica. Justifica-se esse espaço temporal, pois o objeto de estudo desta pesquisa se tornou mais evidente nesta última década, devido aos avanços das tecnologias digitais e as recentes mudanças na legislação da educação básica.

Foram escolhidas como fontes de coleta de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD. A escolha destes bancos de dados se deu pela confiabilidade de seus trabalhos. Gil (2019, p.47) afirma que: “Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas.”

Para isso, foram realizadas buscas em junho de 2022 nestas bases de dados com as seguintes palavras-chave: “ensino híbrido *AND* inglês”; “ensino híbrido *AND* inglesa”; “*blended AND english*”. Os critérios de inclusão foram trabalhos defendidos no espaço temporal de 2011 a 2021, em língua portuguesa ou inglesa, com foco de pesquisa no ensino híbrido voltado para a aprendizagem da língua inglesa no contexto

da educação básica brasileira. Já os critérios de exclusão foram: não conter as palavras-chaves no título ou resumo; fora do contexto do objeto de estudo; o texto não estar disponível na íntegra; repetição dos trabalhos nas bases de dados.

Iniciou-se as buscas no catálogo de teses e dissertações da Capes usando as palavras-chave “ensino híbrido AND inglesa”. Como resultado foram encontradas 13 publicações, porém somente 06 (seis) estavam seguindo os critérios propostos. Em seguida, foi realizada uma nova busca com “ensino híbrido *AND* inglês”, que resultou em 10 (dez) trabalhos, sendo 4 (quatro) dentro dos critérios, dentre eles 2 (dois) repetidos da busca anterior, resultando em 02 (duas) novas publicações. Posteriormente, foi feita a última busca nesta base de dados com as palavras-chave “*blended AND english*”, que resultou em 10 (dez) publicações, contudo somente 1 (uma) estava seguindo os critérios, porém era duplicada. Com isso, não houve nenhum novo trabalho encontrado nesta busca. Como resultado das buscas nesta base de dados, foram encontrados 08 (oito) trabalhos seguindo os critérios propostos, sendo todas estas dissertações.

Dando continuidade à pesquisa, foram realizadas as pesquisas no portal da BDTD com as palavras-chave “ensino híbrido *AND* inglesa” e “ensino híbrido *AND* inglês” que tiveram resultados idênticos, das 10 (dez) publicações encontradas, 04 (quatro) estavam seguindo os critérios, destas 04 (quatro) estavam duplicadas, o que resultou em 0 (zero) novos trabalhos. A busca seguinte foi com as palavras-chave “*blended AND english*”, com 20 (vinte) publicações como resultado, porém somente 1 (um) dentro do recorte do estudo, mas é duplicada da outra base de dados. O resultado das buscas no portal da BDTD foi de 0 (zero) novos trabalhos.

Posto isso, o resultado das buscas por trabalhos nos catálogos de teses e dissertações da Capes e da BDTD, seguindo os critérios de inclusão e exclusão propostos e o recorte da pesquisa ao analisar o resumo de tais trabalhos, foi um total de 08 (oito) trabalhos, sendo todos dissertações, que constituem o *corpus* desta pesquisa, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa

AUTOR	TÍTULO	BASE DE DADOS	ANO
SALDANHA, Soraya Rozendo Vancini	O videoclipe e a linguagem <i>mobile</i> como estratégia do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio	Dissertação	2017
AIDO, Simone Santos do.	Ensino-Aprendizagem de língua estrangeira no ensino fundamental – EJA Digital Santos por intermédio de histórias em quadrinhos	Dissertação	2018
QUAGLIO, Alexandre Marcondes	O uso da sala de aula invertida com múltiplas telas no processo de ensino-aprendizagem	Dissertação	2019
SILVA, Luis Fernando da	Ecossistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua inglesa	Dissertação	2019
SILVA, Willian Rufato da	Construção de indicadores para planos de ensino híbrido <i>-mobile learning</i> na disciplina de inglês – contextualizados em escola pública	Dissertação	2019
RAMOS, Roberto Lima de Moraes	Um arranjo metodológico para o ensino de língua inglesa no curso técnico em hospedagem integrado ao ensino médio	Dissertação	2020
BATISTA, Débora Evelyn Silva	Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC – uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês	Dissertação	2021
SILVA, Karine Soares de Souza	Ensino da língua inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no ensino médio integrado	Dissertação	2021

Fonte: Autoria própria (2022).

Posteriormente, foi realizada uma revisão sistemática deste *corpus*, efetuando uma leitura na íntegra desses trabalhos para a organização de seus dados. Estes foram dispostos em uma planilha de Excel para a melhor organização de sua análise, contento as seguintes informações: nome do autor; título e subtítulo; ano de defesa; delineamento da pesquisa; participantes da pesquisa; conceitos quanto ao ensino híbrido e, se aplicável, modelos aplicados; os artefatos tecnológicos usados pelos participantes da pesquisa; conceitos sobre o ensino-aprendizagem da LI; objetivos e resultados da pesquisa; e os documentos norteadores da educação básica. Em seguida será descrito o processo de análise desses dados.

3.3 Técnica de análise de dados

De acordo com Tozoni-Reis (2009), a análise dos dados de uma pesquisa é uma das etapas de maior importância para o estudo, pois é quando os dados são discutidos, analisados e interpretados. Para Lüdke e André (1986, p. 45):

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Para analisar os dados deste estudo e alcançar os objetivos propostos, utilizamos como referência a conceituação e os procedimentos de análise propostos por Bardin (2016). A autora se refere à análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável [...]” (BARDIN, 2016, p.37).

Quanto à abordagem de método qualitativo que foi adotada neste estudo, Bardin (2016) afirma que, apesar de no passado a técnica análise de conteúdo ter sido marcada pelo rigor e, conseqüentemente, quantificação, hoje já se compreende que a característica da análise de conteúdo é a inferência, mesmo não se baseando em indicadores quantitativos.

A investigação seguiu as três fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira etapa, a pré-análise, é o momento da busca e organização do material para análise. É onde acontece o contato inicial com este material, chamado de leitura flutuante, visando a constituição do *corpus* da pesquisa. Salienta-se que o presente estudo é formado por 08 (oito) trabalhos já mencionados previamente. Tais materiais foram selecionados seguindo quatro regras fundamentais para Bardin (2016): a exaustividade; a representatividade; a homogeneidade; a pertinência. Seguindo a primeira regra, este estudo não deixou de fora nenhum trabalho que pudesse fazer parte do objeto de estudo, pois foi realizada a leitura flutuante de todos os resumos de trabalhos que poderiam constituir o *corpus* da pesquisa a fim de não excluir nenhum possível material. Já quanto à representatividade, buscou-se por

trabalhos em bancos de dados distintos para que representassem melhor o universo a ser pesquisado. Partindo da regra da homogeneidade, todos os trabalhos foram selecionados seguindo rigorosamente todos os critérios de inclusão e exclusão propostos. Sobre a pertinência, todo o material selecionado estava alinhado à temática desta pesquisa a fim de corresponder aos objetivos do estudo.

Na exploração do material foi realizada uma revisão sistemática do *corpus*, realizando uma leitura minuciosa de todos estes trabalhos, objetivando a organização deste material, ou seja, a sua codificação, para e em seguida realizar a categorização dos dados para análise.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).

Visto isso, foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas: a) abordagem metodológica das pesquisas e seus participantes; b) referencial teórico de ensino-aprendizagem de línguas e quanto ao ensino híbrido; c) objetivos e resultados das pesquisas. Ademais, de acordo com Bardin (2016) a categorização pode ser realizada através de dois processos inversos: *a priori*, com base na teoria; ou *a posteriori*, após a coleta dos dados. Neste caso, optou-se por fazer essa categorização *a priori*, com base no referencial teórico do presente estudo.

Na última etapa, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos” (BARDIN, 2016, p. 31). Neste momento houve o tratamento dos resultados obtidos, e sua interpretação a partir de inferências, ou seja, uma interpretação controlada. Tais inferências surgiram a partir da base teórica deste trabalho e da categorização dos dados. Assim sendo, a seguir são apresentadas as análises e discussões que emergiram a partir dos resultados destes dados.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

Os resultados da pesquisa foram organizados em três quadros analíticos, organizados de acordo com as categorias da análise dos dados, que serão utilizados como base de nossas discussões. O primeiro mostra dados sobre o delineamento da pesquisa, sua abordagem, participantes e o ano. O seguinte quadro expõe o referencial teórico da pesquisa, tanto quanto o ensino híbrido quanto sobre as abordagens de ensino-aprendizagem da LE. Já o último apresenta os objetivos e principais resultados dos estudos analisados e seus documentos norteadores.

Quadro 3 – Delineamento das pesquisas, abordagens e participantes

AUTOR E ANO	TÍTULO	DELINEAMENTO DA PESQUISA	ABORDAGEM	PARTICIPANTES
SALDANHA (2017)	O videoclipe e a linguagem <i>mobile</i> como estratégia do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio	Não é citado	Não é citado	Alunos do ensino médio – escola privada com conhecimento homogêneo na língua e escola pública com conhecimento heterogêneo
AIDO (2018)	Ensino-Aprendizagem de língua estrangeira no ensino fundamental – EJA Digital Santos por intermédio de histórias em quadrinhos	Pesquisa-ação	Qualitativa	Alunos do ensino fundamental de escola pública da modalidade EJA Digital com conhecimentos heterogêneos em LI
QUAGLIO (2019)	O uso da sala de aula invertida com múltiplas telas no processo de ensino-aprendizagem	Estudo de caso	Quantitativa e qualitativa	Alunos do ensino médio de escolas públicas profissionalizantes no Brasil e no Chile com conhecimento heterogêneo
SILVA, Luis. (2019)	Ecossistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua inglesa	Pesquisa de campo	Qualitativa	Alunos do ensino médio integrado técnico de escola pública com conhecimento heterogêneo
SILVA, William. (2019)	Construção de indicadores para planos de ensino híbrido <i>-mobile learning</i> na disciplina de inglês –	Estudo de caso	Não é citado	Alunos do ensino fundamental de escola pública com conhecimento heterogêneo

	contextualizados em escola pública			
RAMOS (2020)	Um arranjo metodológico para o ensino de língua inglesa no curso técnico em hospedagem integrado ao ensino médio	Pesquisa-ação	Qualitativa	Alunos do ensino médio integrado técnico de uma escola pública, com nível heterogêneo
BATISTA (2021)	Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC – uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês	Pesquisa-ação na perspectiva do estudo de caso	Qualitativa	Alunos do ensino médio integrado técnico de uma escola pública, com nível heterogêneo
SILVA (2021)	Ensino da língua inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no ensino médio integrado	Pesquisa-ação	Qualitativa e quantitativa	Alunos de ensino médio integrado técnico de escola pública com conhecimento heterogêneo

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2022).

Quanto ao recorte temporal da pesquisa, observou-se que apesar de um recorte temporal de uma década, 2011 a 2021, as produções sobre o ensino híbrido no contexto da educação básica no Brasil iniciaram somente em 2017. Isso pode demonstrar como o tema ainda é emergente e que precisa ser mais explorado, em especial agora com as demandas da BNCC (BRASIL, 2018) que vai ao encontro do que o ensino híbrido propõe, como podemos perceber em umas das competências específicas da LI.

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. (p. 246)

É importante ressaltar que destas pesquisas, duas (02) foram desenvolvidas no contexto pandêmico causado pelo COVID-19, das autoras Batistas (2021) e Silva (2021) que explanam sobre as especificidades pedagógicas durante o ensino remoto

emergencial (ERE) quando foi preciso repensar de maneira brusca as formas de ensino-aprendizagem.

Sobre o delineamento da pesquisa, Gil (2016, p. 27) se refere como “o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla” e ainda acrescenta como é difícil a sua classificação o que pode resultar em pesquisas que não se enquadram em nenhuma das categorias propostas. Assim sendo, o delineamento das pesquisas expostas no quadro 3 demonstra que 04 (quatro) trabalhos são pesquisa-ação, que “vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança do âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, p. 28). O autor ainda acrescenta que esta procura diagnosticar problemas específicos em situações específicas buscando resultados práticos. Com a análise de tais pesquisas, constatou-se que de fato esses estudos propõem, propostas didáticas da língua inglesa em um contexto híbrido na educação básica, para um processo exitoso de ensino-aprendizagem. Somam-se ainda 02 (dois) estudos de caso, e 01 (uma) pesquisa de campo. Porém, Saldanha (2017) não explicitou este delineamento.

Já em relação à abordagem dos dados, observa-se a predominância pela natureza qualitativa, um total de 04 (quatro) pesquisas, e em seguida por qualitativas e quantitativas, tendo 02 (duas) pesquisas, e nenhuma quantitativa. Ainda, dois autores não mencionaram suas abordagens, Saldanha (2017) e William Silva (2019). Tal fato dificulta o rigor e a qualidade da pesquisa em Educação, uma vez que André (2001) enfatiza a importância da sistematização e controle dos dados da pesquisa em Educação, além de frisar que “o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Em relação aos participantes da pesquisa, focou-se nos alunos envolvidos, seu contexto e nível de conhecimentos na língua inglesa. Tal escolha foi feita para que se pudesse ter uma visão de que cenários e indivíduos estão envolvidos para que o ensino híbrido no ensino-aprendizagem da LI aconteça. O perfil preeminente é de turmas de escolas públicas, no ensino médio, entre eles, 50% do ensino médio integrado ao técnico, heterogêneas¹², ou seja, com alunos de diferentes níveis de conhecimento da língua. Se levarmos em consideração o número reduzido de escolas

¹² Esta avaliação foi feita pelos pesquisadores de maneiras distintas, através de prova de proficiência, avaliação diagnóstica, autoavaliação, observação, entre outras

desta modalidade de ensino em comparação com as escolas regulares, temos um número expressivo de trabalhos. Isso pode acontecer devido à natureza da proposta da EPT que visa à integração da Educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Quadro 4 – Referencial teórico da pesquisa e artefatos tecnológicos

AUTOR E ANO	ENSINO HÍBRIDO	ARTEFATOS TECNOLÓGICOS	ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS	VISÃO DA LI
SALDANHA (2017)	Christensen, Horn e Staker (2013); Bacich e Moran (2015); Moran (2015)	Telefones tipo <i>smartphone</i> com acesso à internet (próprios alunos) VIRTUAL Aplicativos de edição de vídeos	Hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, (1981); Hipótese do input ou insumo (KRASHEN,1985);	Língua estrangeira
AIDO (2018)	TORI (2009)	Laboratório de informática com acesso à internet; VIRTUAL Plataforma Moodle ¹³	Coracini (2002); Leffa (1994)	Língua estrangeira
QUAGLIO (2019)	Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015)	TV digital; Telefones tipo <i>smartphone</i> (dos próprios alunos) VIRTUAL: Aplicativo Edpuzzle ¹⁴ Aplicativo produto da pesquisa ¹⁵	Não é citado	Não é citado
SILVA, Luis. (2019)	Picciano e Dziuban (2013); Bergamann e Sams (2016)	Telefones tipo <i>smartphone</i> dos próprios alunos; VIRTUAL: Aplicativo <i>Gotcha!</i> ¹⁶	Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1983)	Língua franca
SILVA, William. (2019)	Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015);	Telefone celular tipo <i>smartphone</i> VIRTUAL: Duolingo ¹⁷	Abordagem Comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000)	Língua estrangeira

¹³ Disponível em: moodle.org

¹⁴ Disponível em: www.edpuzzle.com

¹⁵ Não foi citado o nome ou o site do aplicativo.

¹⁶ Produto da pesquisa do autor. Disponível em: <https://app.vc/gotchaenglishforyou>

¹⁷ Disponível em: www.duolingo.com

	Lorenzoni (2018); Garcia (2019); Nogueira, Custódio e Prudente (2019)			
RAMOS (2020)	Moran (2018)	Laboratório de informática com acesso à internet; VIRTUAL: AnswerGarden ¹⁸ Padlet ¹⁹ Socrative ²⁰ Processador de texto Plickers ²¹ Powerpoint Google Forms	Sociointeracionista (VYGOTSKY)	Língua adicional
BATISTA (2021)	Moran (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015);	Dispositivos com acesso à internet domiciliar; VIRTUAL: Google Classroom; Google Meet.	Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989)	Língua estrangeira
SILVA (2021)	Tori (2009)	Dispositivos com acesso à internet domiciliar VIRTUAL: Teams (Microsoft) Aplicativos de edição de vídeo	Competência Comunicativa (ROGERS; RICHARDS, 2001)	Língua estrangeira

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2022).

Quanto ao referencial teórico do ensino híbrido, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) são os mais citados. Sua obra *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* é referência nacional sobre o ensino híbrido na educação básica. Este trabalho foi fruto das reflexões dos participantes do Grupo Experimentações sobre o ensino híbrido na educação básica, projeto em parceria com a Fundação Lemman e Instituto Península. Os autores ponderam que: “A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51-52).

¹⁸ Disponível em: <https://answergarden.ch/>

¹⁹ Disponível em: www.padlet.com

²⁰ Disponível em: www.socrative.com

²¹ Disponível em: www.plickers.com

Moran também é outra referência nacional, mas não somente sobre o ensino híbrido, igualmente sobre metodologias ativas e de novas tecnologias na educação. Contribuiu para a obra dos autores acima citados, e traz importantes indagações para o ensino.

A mistura mais complexa é integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo. O que vale a pena? Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmos, os gestores e docentes, temos tantas dificuldades em tomar decisões, em evoluir e em ser coerentes, livres, realizados? Podemos ensinar de verdade se não praticamos o que ensinamos? (MORAN, 2015, 27).

Em contexto internacional, Christensen, Horn e Staker (2013) e Horn e Staker (2015) do Christensen Institute²², são figuras importantes quanto a pesquisa no ensino híbrido na educação básica. Eles trouxeram o conceito de inovação disruptiva e sustentada para a sala de aula, como já foi explanado no capítulo 2. Baseado nisto, propuseram modelos de ensino híbrido, como constam na figura 1, na página 31.

Sobre os artefatos tecnológicos usados pelos alunos da pesquisa, o *smartphone* foi o mais utilizado, em 04 (quatro) pesquisas. Isso se dá pela sua mobilidade e funcionalidades. Hoje estes artefatos agregam várias outras tecnologias, como câmera fotográfica, diário, rádio, jornal, videogame, despertador, biblioteca etc. (PAIVA, 2010). Por outro lado, destes trabalhos, somente 01 (um) mencionou como foi feito o acesso à internet dos alunos, a pesquisa de Luis Silva (2019), que no caso a escola ofereceu este acesso somente aos alunos envolvidos em atividades pedagógicas. As demais pesquisas não mencionam como procederam com os alunos que não tinham *smartphones* e acesso à internet. Esses dados são relevantes para poder contextualizar melhor o ambiente escolar a fim de analisar se a mesma proposta de ensino híbrido será válida em outro ambiente.

Saldanha (2017) e Ramos (2020) contaram com laboratórios de informática em suas pesquisas. Com o declínio do método audiolingual, os antigos laboratórios de idiomas com cabines, fones de ouvido e microfones se tornaram defasados, dando lugar a laboratórios de informática com acesso à internet enriquecidos com artefatos tecnológicos de cunho didáticos para ajudar no ensino-aprendizagem da LI. Porém, para isso é preciso espaço, equipamento e uma internet com boa velocidade, o que

²² É uma organização de pesquisa apolítica e sem fins lucrativos, dedicada a melhorar o mundo por meio da inovação disruptiva.

muitas vezes não é possível, principalmente em escolas públicas periféricas. Uma boa internet já seria de muito ajuda para o ambiente pedagógico, mas muitas instituições nem isto dispõem, fazendo com que os alunos que não possuem acesso à internet fiquem em desvantagem social, cultural, profissional e acadêmica. Das pesquisas que ocorreram durante o ERE, Silva (2021) relatou que houve casos de alunos que não puderam participar das aulas durante este período por motivos diversos, por isso, não entregaram ou participaram das atividades propostas, o que demonstra ser mais um grupo de excluídos. Estes fatos vão de encontro ao que propõem as OCEM (BRASIL, 2006) que trata da questão da importância da inclusão e alfabetização digital para a formação cidadã dos indivíduos.

Acerca dos ambientes virtuais usados nas pesquisas, com exceção dos aplicativos de edição de vídeos que foram mencionados 2 (duas) vezes, todas os outros foram mencionados somente uma vez pelos pesquisadores. Foram citados um total de 15 recursos que podem ser usados de acordo com objetivo pedagógico, não o contrário. O *Padlet*, por exemplo, é uma boa opção para quem precisa trabalhar com murais em suas aulas. Já o *Duolingo* propõe a aprendizagem de línguas de maneira gamificada. Para a necessidade de criação de salas virtuais, as sugestões são o *Teams* da Microsoft ou o Google Classroom. Dentre os aplicativos utilizados, 2 (dois) foram produtos de pesquisa. O aplicativo *Gotcha!*, da pesquisa de Luis Silva (2019), oferece vários recursos que possibilitam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas com uso de diversos gêneros textuais. Já com o aplicativo produto da pesquisa de Quaglio (2019) é possível assistir vídeo aulas disponibilizadas pelo professor e responder a questionários. Há também um sistema de ranking o qual os alunos podem acompanhar sua pontuação e de seus colegas, entre outras funções. Porém não teve seu nome ou endereço de acesso disponibilizados.

Em relação aos paradigmas de ensino-aprendizagem de LI mencionados nos trabalhos do *corpus* da pesquisa temos a visão sociointeracionista da língua mais evidente, mencionada em 3 (três) trabalhos. Este não é um paradigma específico de aprendizagem de outras línguas, mas alguns desses métodos e abordagens fundamentam-se neste, como é o exemplo da abordagem comunicativa, como podemos perceber no seguinte conceito usado no trabalho de William Silva (2019) sobre este paradigma:

O objetivo do ensino comunicativo de línguas é permitir aos alunos comunicarem-se na língua alvo. Para fazer isso os alunos precisam conhecer as formas linguísticas, os significados e suas funções. Eles precisam saber que diferentes formas podem ser usadas para desempenhar uma função e que também uma única forma pode geralmente servir a uma variedade de funções. Eles devem ser capazes de escolher, entre essas, a forma mais apropriada, dado o contexto social e os papéis dos interlocutores. Eles também devem ser capazes de gerenciar o processo de negociação de sentidos com seus interlocutores. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 128).

Outra pesquisadora, Silva (2021), também cita a abordagem comunicativa em sua fundamentação teórica, mais especificamente sobre a competência comunicativa, como observamos na seguinte citação feita pela autora em seu trabalho:

“O ensino de línguas deve ter como meta a competência comunicativa e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, pois representam a interdependência entre a língua e a comunicação” (RODGERS; RICHARDS, 2001).

Porém, ao analisar a proposta didática da pesquisa, percebe-se uma visão estrutural da língua, focando em exercícios gramaticais, uma tendência da abordagem de gramática e tradução. O que reforça a importância de toda a pesquisa estar alinhada de acordo com a mesma fundamentação teórica.

Há 02 (dois) trabalhos que não apontam uma abordagem em suas pesquisas, mas citam autores do ensino-aprendizagem de outras línguas para fundamentar seus trabalhos. Saldanha (2017) baseia seus estudos em Krashen, na hipótese do filtro afetivo (2009) e na hipótese do insumo (1989).

Já Aido (2018) fundamenta-se em Coracini (2002) e Leffa (1994), que também tem uma visão sociointeracionista da língua, como podemos ver a seguir na citação de Leffa usada pela autora: “[...] estudantes podem aprender uma língua de uma forma muito transparente, se os professores os fizessem utilizá-la para comunicar sobre e com pessoas de diferentes países e culturas, [...] seus estilos de vida e suas formas de pensar [...]” (LEFFA, 1994, p. 81, tradução minha).

Quaglio (2019) não cita paradigmas ou autores do ensino-aprendizagem da LI. Porém, ao analisar o material usado pelos alunos durante a pesquisa, percebe-se atividades comunicativas em grupo, mas uma visão estrutural da língua em atividades escritas propostas que tinham principalmente foco na gramática.

No que se refere à visão de outras línguas abordadas nas pesquisas, a mais evidente é a língua estrangeira, que aparece em 05 (cinco) trabalhos, o que reflete uma visão defasada dos pesquisadores, visto outros termos emergentes que levam

em consideração aspectos importantes da língua que a LE desconsidera. A língua franca é citada apenas por 01 (um) autor, e a língua adicional²³ também apenas 01 (uma) vez. Contudo, 01 (um) autor não menciona esta visão. Importante frisar que a visão de outras línguas afeta nas práticas pedagógicas do professor de outras línguas, como aponta Irala e Leffa (2014) a seguir:

[...] precisamos definir o que entendemos por outra língua. Até que ponto o sistema abstrato dessa outra língua aproxima-se ou distancia-se do sistema que já conhecemos? Como ficam as práticas sociais nessa outra língua? Constituirá ela outro sujeito ao lado do que já somos ou adicionará uma nova identidade as que já temos? Tudo isso traz implicações metodológicas para a sala de aula. (p. 30)

Quadro 5 – Os objetivos e principais resultados dos estudos analisados e seus documentos norteadores

AUTOR E ANO	OBJETIVOS	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	DOCUMENTOS NORTEADORES	RESULTADOS
SALDANHA (2017)	“Traçar um comparativo de desempenho, envolvimento e desenvolvimento de alunos oriundos de realidades distintas para mostrar o quanto a atividade com música e vídeo pode ser útil em diferentes situações, com públicos diferentes, e como o envolvimento e o desenvolvimento da atividade podem fazer crescer o conhecimento da língua, ainda que em realidades diversas.	Compreensão oral; Leitura; Aquisição de vocabulário;	LDB (BRASIL, 1996); PCNEM (BRASIL, 1999); PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a)	A atividade proposta na pesquisa proporcionou uma aprendizagem colaborativa, favorecendo um ambiente descontraído. Com isso, facilitando a aprendizagem, além de estimular a criatividade dos alunos. Como aspectos negativos, nem todas as equipes cumpriram a atividade proposta o que pode ter comprometido o estudo comparativo.
AIDO (2018)	“O objetivo desta proposta de intervenção é oferecer aos alunos aulas diversificadas e diferentes das quais estão acostumados uma vez que percebeu-	Compreensão e produção escrita de diversos gêneros discursivos com foco no letramento	LDB (BRASIL, 1996); PCNs (BRASIL, 1998);	“Os resultados deste estudo indicam que o gênero discursivo e imagético Histórias em Quadrinhos no ensino da LI e sua apropriação pelos alunos por intermédio de uma sequência didática

²³ De acordo com Irala e Leffa (2014) é um termo emergente e seu uso traz vantagens por não considerar a necessidade de se discriminar o contexto geográfico, ou o objetivo da aprendizagem, é um conceito mais abrangente e pressupõe somente que o falante já tenha outra língua.

	se, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o interesse da maioria desses alunos pela maior exploração de recursos visuais nas aulas de Inglês da EJA Digital Santos – Ciclo II, além de dificuldades e desinteresse em relação à metodologia atualmente empregada”.		PCN-EJA (BRASIL, 2002b)	podem oferecer benefícios significativos para a aprendizagem dessa língua estrangeira, além de poderem propiciar o aumento do interesse pelo aprendizado dessa língua, em contraposição às dificuldades que permeiam esse caminho de construção do conhecimento”.
QUAGLIO (2019)	“O objetivo do presente trabalho é analisar o uso da sala de aula invertida com múltiplas telas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina inglês em alunos brasileiros e chilenos do ensino médio público e verificar se esse cenário pode proporcionar um maior engajamento dos alunos e fazer com que eles aprendam mais.”	Compreensão auditiva Produção oral Estrutura da língua	Não é citado	“Os resultados indicaram que os alunos de ambas as escolas melhoraram seus conhecimentos em inglês, no entanto, os estudantes brasileiros acabaram tendo resultados substancialmente mais altos do que os estudantes chilenos. Por outro lado, os chilenos demonstraram maior evolução de nota em relação aos brasileiros do pré-teste para o pós-teste. Outro resultado relevante foi que os estudantes brasileiros obtiveram alta pontuação já no pré-teste e, mesmo assim, conseguiram melhorar”.
SILVA, Luis. (2019)	“Pretendeu-se criar um produto educacional, intitulado <i>Gotcha!</i> , para ser utilizado tanto dentro do ambiente escolar quanto fora, com o intuito de motivar e melhorar o processo ensino-aprendizagem, especialmente, o de Língua Inglesa (LI) como Língua Franca.”	O desenvolvimento das capacidades linguísticas e as habilidades de produção e compreensão oral e escrita de diversos gêneros discursivos com foco no multiletramento	Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) (PARANÁ, 2018); BNCC (BRASIL, 2018)	“Os resultados obtidos apontam que para motivar os alunos e melhorar a qualidade do ensino, os professores podem recorrer às ferramentas tecnológicas, personalizando as suas aulas para que a aprendizagem seja centrada nos estudantes. Comprovou-se ainda que a ferramenta pedagógica digital escolhida (aplicativo <i>Gotcha!</i>) e as atividades nela propostas mostraram compatibilidades, na prática, entre a teoria

				dos ecossistemas de aprendizagem (Reyna (2011) e do Interacionismo sociodiscursivo - ISD (IBronckart, 1999; Schneuwly e Dolz, 2004)”).
SILVA, William. (2019)	“O objetivo geral da pesquisa foi analisar o uso do aplicativo <i>Duolingo</i> em contexto de ensino híbrido, como estratégia pedagógica, focando o levantamento de indicadores que poderão nortear e inspirar a produção de atividades de ensino e aprendizagem híbridas com uso de dispositivo móvel – celular.”	As quatro habilidades linguísticas integradas alinhadas aos temas transversais e compreensão intercultural.	PCNs (BRASIL, 1998)	“Os resultados da pesquisa apontaram dez indicadores que poderão auxiliar professores a trabalhar seus planos de aula híbridos de inglês. Estes são: 1) concentração; 2) mobilidade; 3) Blended Learning (ensino híbrido); 4) comunicação oral; 5) gamificação; 6) engajamento; 7) micro learning por estações; 8) organização do espaço físico de sala de aula; 9) Bring your on device e 10) inclusão, estes nortearam a produção de atividades de ensino e aprendizagem híbridas com uso de dispositivo móvel (smartphone) bem como o produto desta dissertação denominado: Guia de Orientações Didáticas”.
RAMOS (2020)	“Conceptualizar um arranjo didático-pedagógico de ensino de LI no EMI de hospedagem que busque alinhar a prática educativa aos preceitos da concepção de uma educação integrada.”	Leitura e produção escrita baseado em uma pedagogia dos multiletramentos.	LDB (BRASIL, 1996); PCNs (BRASIL, 1998); BNCC (BRASIL, 2018)	“Observou-se uma significativa melhora de posturas e comportamentos conducentes ao ensino-aprendizagem por parte dos estudantes, que contribuiu para configurar relação e interação profícuas entre os atores em sala de aula e, conseqüentemente, refletiu na produção linguística discente. Os ensinamentos didáticos dessa experiência foram subsequentemente teorizados e apresentados em forma de um caderno de orientações metodológicas para o contexto educacional

				pesquisado, direcionado a professores de língua inglesa. A pesquisa também resultou em um produto educacional, um caderno de orientações metodológicas para o ensino de língua inglesa no 1º ano do curso técnico de hospedagem integrado ao ensino médio”
BATISTA (2021)	“O objetivo da pesquisa é explorar o papel das metodologias ativas e da produção colaborativa de gêneros textuais em uma abordagem multinível nas aulas de língua inglesa do ensino médio na modalidade remota emergencial, em vista da impossibilidade de aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19.”	Produção oral; Leitura e Produção escrita colaborativa de gêneros textuais com foco no multiletramento.	LDB (BRASIL, 1996); OCEM (BRASIL, 2006); PCNs (BRASIL, 1998) PCNEM (BRASIL, 1999) BNCC (BRASIL, 2018)	“Como resultado da pesquisa, a análise dos dados apontou, de maneira expressiva, uma predominância de manifestações positivas dos alunos em relação às atividades realizadas, em termos de evolução de sua motivação, autonomia e aprendizagem, bem como de sua interação com os colegas/professora. Também foram identificados pontos de mudança e melhoria. Porém, a professora-pesquisadora e um número de alunos apontaram o gênero textual, meme, como repetitivo.”
SILVA (2021)	“Desenvolver uma proposta metodológica embasada na aprendizagem colaborativa e no ensino híbrido como forma de contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa em uma turma de conhecimento multinível do idioma inglês no Ensino Médio Integrado do IFFluminense campus Campos Guarus.”	O desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) de forma articulada, com foco em uma abordagem colaborativa.	PCNs (BRASIL, 1998); PCNEM (BRASIL, 1999); OCEM (BRASIL, 2006); BNCC (BRASIL, 2018); Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de Nível Médio - DCNEPTNM (BRASIL, 2012)	“A pesquisa teve seu objetivo geral atingido conforme avaliação dos relatos dos estudantes, da observação durante o processo e análise das respostas ao questionário final, ou seja, a proposta metodológica contribuiu para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa em uma turma de conhecimento multinível do idioma inglês no Ensino Médio Integrado do IFFluminense campus Campos Guarus. Sendo assim, a hipótese de que a aplicação das atividades colaborativas síncronas e assíncronas

				em contexto híbrido potencializou o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no contexto heterogêneo do Ensino Médio Integrado”.
--	--	--	--	---

Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2022).

Na pesquisa de Saldanha (2017), observa-se que seus objetivos foram parcialmente alcançados. A pesquisadora enfrentou problemas quanto a uma parte do seu estudo. Este foi realizado em dois contextos, em uma escola particular onde a pesquisadora é a professora, e em uma escola pública onde não leciona. Na escola pública a atividade de produção de videoclipe não foi considerada avaliativa, por isso somente dois grupos entregaram sua produção, cerca de 30% da turma. Já na escola particular, onde era avaliativa, todos entregaram. Porém, a partir das produções que foram entregues, os objetivos delineados foram alcançados, houve um envolvimento da turma através do trabalho em equipe, o que proporcionou também uma aprendizagem colaborativa, protagonismo e autonomia dos alunos, aspectos importantes do ensino híbrido, além de fomentar a criatividade destes. As habilidades e competência linguísticas propostas foram desenvolvidas (leitura, compreensão auditiva e aquisição de vocabulário) e com base nos documentos norteadores da educação básica, porém poderia encontrar maneiras de desenvolver a produção oral e escrita para que todas as habilidades linguísticas fossem desenvolvidas, uma vez que os PCNEM (BRASIL, 1999) visam o desenvolvimento de um grupo de habilidades e competências linguísticas objetivando uma comunicação real, para isso é preciso essas quatro habilidades.

Com todos os desafios enfrentados pelo EJA, tais como turmas com grande variação etária, muitos alunos cansados pelo dia de trabalho e outras demandas pessoais, outros há muitos anos sem estudar, Aido (2018) apresentou uma proposta de intervenção diferenciada com foco no gênero discursivo e imagético histórias em quadrinhos na língua alvo e cumpriu com os objetivos propostos. Para este público, é preciso trazer produtos diferenciados, que chamem sua atenção para fomentar sua participação. Além disso, seu trabalho demonstrou forte embasamento nos documentos norteadores, que versam sobre multiletramento e gêneros discursivos. Infelizmente a produção e compreensão oral não foram desenvolvidas, e os PCNs – EJA (BRASIL, 2002b) incentivam o desenvolvimento de todas as habilidades

linguísticas. No entanto, compreende-se a situação, já que na modalidade de ensino, o EJA-Digital, muitas vezes não há o professor da disciplina, somente um tutor que comumente não tem formação específica na área ou conhecimento desejável em língua inglesa para que possa ajudar os alunos. Ainda, estimulou a criatividade dos alunos ao oportunizar que eles escrevessem suas próprias histórias, com isso fomentando seu protagonismo e autonomia, dois elementos importantes do ensino híbrido.

Quaglio (2019) apresentou o único trabalho que ocorreu em territórios internacionais, com uma turma no Brasil e outra no Chile, usando as novas tecnologias para romper as barreiras físicas para realizar uma experiência multicultural. Apesar do autor não ter se baseado em documentos da educação básica, a atividade proposta foi ao encontro do que propõe os PCNs (1998, p. 37):

O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

A atividade proposta envolveu atividades comunicativas colaborativas, porém o pré-teste e o pós-teste da pesquisa focam mais no aspecto gramatical da língua, evidenciando uma visão estrutural desta. A pesquisa também resultou em um produto educacional, um aplicativo para smartphone aplicável a qualquer componente curricular, podendo ser usado também com TV digital. Com relação ao ensino híbrido, além do uso das novas tecnologias, o pesquisador fomentou a aprendizagem colaborativa com interações em dupla ou grupo, apesar de ter um roteiro para estas atividades, ele não era fechado e os alunos podiam adaptar as suas necessidades, o que favorece a autonomia do aluno.

Luis Silva (2019) alcançou o objetivo proposto, a criação de um app chamado *Gotcha!*, que pode ser usado dentro e fora de ambientes escolares, e em outras desenvolvendo várias habilidades linguísticas de diversos gêneros textuais discursivos, com foco no multiletramento. A plataforma é um artefato significativo para o ensino híbrido, pois nela é possível realizar atividades comunicativas e interativas, estimulando a aprendizagem colaborativa, além de disponibilizar todos os conteúdos das aulas para os alunos, promovendo sua autonomia para acessar este material quando, onde e quantas vezes fossem necessárias. O autor se fundamentou nos DCE

da SEED-PR (PARANÁ, 2018), e na BNCC (BRASIL, 2018), sendo o único que citou uma diretriz regional de educação.

William Silva (2019) também alcançou os objetivos propostos usando o app *Duolingo* na sua pesquisa. Os resultados apontam 10 indicadores que podem auxiliar professores no planejamento do ensino híbrido, além de propor um produto pedagógico, um guia de orientações didáticas para *blended learning*, com modelos de planos de aula com o aplicativo *Duolingo*, integrando várias habilidades linguísticas e competências com base nos PCNs (BRASIL, 1998). Ao propor o uso deste aplicativo, o autor propiciou a autonomia de seus alunos, uma vez que na plataforma o aluno tem acesso ilimitado aos conteúdos, se desejar este pode ir muito além do que foi proposto, acessando quando e onde quiser. Além disso, as orientações didáticas propostas proporcionam atividades comunicativas e interativas, onde os alunos expressam suas opiniões, interesses, personalidade etc. Também explora aspectos culturais dos países falantes do inglês, permitindo debates sobre a cultura destes e a indo ao encontro do que propõem os PCNs (BRASIL, 1998).

Ramos (2020) é outra autora que propôs um produto educacional, um caderno de orientações metodológicas para o ensino de língua inglesa no 1º ano do curso técnico de hospedagem integrado ao ensino médio, chamado *All-inclusive*. O material tem propostas de atividades da disciplina de inglês integrado ao técnico, desenvolvendo as habilidades linguísticas, competências e outros aspectos importantes para a formação profissional e integral do aluno, como a ética, respeito, uso consciente das novas tecnologias etc. Teve fundamentação nos documentos legais quanto ao multiletramento e os gêneros discursivos, ambos fomentados por documentos norteadores como a BNCC (BRASIL, 2018) e PCNs (BRASIL, 1998).

Batista (2021) propiciou a produção de textual de gêneros meme com foco no multiletramento, Além da leitura de diversos textos deste gênero, os alunos também elaboraram seus próprios memes, o que estimulou sua criatividade e protagonismo. A pesquisadora também fomentou a autonomia dos alunos ao disponibilizar vídeos e materiais sobre os assuntos estudados através da plataforma *Google Classroom*, e atividades comunicativas e colaborativas através do *Google Meet*. Contudo, de acordo com o *feedback* da própria pesquisadora e de alguns alunos, o gênero meme foi um pouco repetitivo, podendo ter variado com outros gêneros textuais. A autora se baseou na LDB (BRASIL, 1996); OCEM (BRASIL, 2006); PCNs (BRASIL, 1998), PCNEM

(BRASIL, 1999) BNCC (BRASIL, 2018). Apesar de as aulas terem ocorrido remotamente durante a pandemia, todos os alunos conseguiram acompanhar.

Silva (2021) também realizou sua pesquisa em ensino remoto, porém utilizando a plataforma *Microsoft Teams*. Contudo, alguns alunos não conseguiram acompanhar as aulas remotas por motivos diversos. Teve como objetivo desenvolver uma proposta metodológica e o trabalho também resultou em um produto educacional, um guia pedagógico que foca nas quatro habilidades linguísticas de forma articulada, com foco em uma abordagem colaborativa. Contudo, este material focou muito na estrutura da língua ao explanar sobre regras gramaticais, além de atividades interativas visando o uso destas regras. Baseou-se nos PCNs (BRASIL, 1998); PCNEM (BRASIL, 1999); OCEM (BRASIL, 2006); BNCC (BRASIL, 2018); DCNEPTNM; (BRASIL, 2012). Apesar de haver mais duas pesquisas que ocorreram no contexto da EPT, esta foi a única que citou um documento específico desta modalidade de educação.

Em relação aos produtos educacionais fruto das pesquisas aqui apresentadas, foram encontrados 05 (cinco), dentre eles 2 (dois) aplicativos e 3 (três) guias de orientação pedagógicas. De acordo com Freire, Guerrini e Dutra (2016, p. 102):

Os produtos educacionais, além de se constituírem em elementos que viabilizam a pesquisa na formação docente, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica.

Os documentos oficiais da educação básica mais citados para balizar as pesquisas aqui propostas foram os PCNs (BRASIL, 1998), sendo mencionado em 05 (cinco) pesquisas; em seguida a BNCC (BRASIL, 2018) em 04 (quatro) pesquisas, juntamente com a LDB (BRASIL, 1996) também constando em 04 (quatro) trabalhos; os PCNEM (BRASIL, 1999) estiveram em 03 (três) pesquisas e os demais citados somente 01 (uma) vez. Isso demonstra que os autores tiveram a preocupação em fundamentar seus trabalhos nestes documentos. Por outro lado, um pesquisador não faz menção a nenhum destes documentos, o que é preocupante uma vez que eles norteiam tanto instituições, escolas, professores e demais profissionais da educação quanto aos processos educacionais.

Quanto às habilidades e competências desenvolvidas nas pesquisas, a mais mencionada é a compreensão e produção escrita baseada no multiletramento que foi citada em 04 (quatro) produções. O multiletramento encontra respaldo na BNCC

(BRASIL, 2018), que o determina como uma importante abordagem na área de linguagens, e expõe a importância da:

[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (p. 242)

Em seguida, com 03 (três) menções ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas integradas, seguidamente com 02 (duas) citações sobre a compreensão (ou leitura) e produção escrita através dos gêneros textuais, que também são citados na BNCC (BRASIL, 2018). Porém, este documento propõe que as habilidades linguísticas estejam organizadas em eixos, articulados com unidades temáticas, objetos de conhecimento e outras habilidades.

Esta análise de dados mostra que os trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa alcançaram os objetivos que foram propostos. Apesar de em alguns casos isolados precisam de mais fundamentação teórica e de documentos oficiais da educação básica para basear suas pesquisas, e em outros alcançarem parcialmente seus objetivos, e em uma haver divergência entre os conceitos usados na pesquisa e nas práticas pedagógicas. No geral, os trabalhos apontam contribuições significativas para o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da LI na educação básica, e podem ser usados como base para pesquisadores que desejam usar estas práticas para guiar seus trabalhos futuros no ensino-aprendizagem da LI neste contexto. Além disso, este panorama, fruto da análise de dados desta pesquisa, proporciona uma melhor visão desses trabalhos e assim os professores que desejarem explorar o ensino híbrido, podem pesquisar em trabalhos mais próximos da sua realidade e podem, também, escolher os modelos que melhor atendam às necessidades de seus alunos e ao contexto de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa, olha-se novamente para sua pergunta norteadora: Como está sendo abordado pelos autores das dissertações e teses defendidas no espaço temporal entre 2011 e 2021, em programas de pós-graduação situados no Brasil, o ensino híbrido no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica? Com isso, percebe-se que o objetivo geral do estudo foi alcançado, uma vez que este é capaz de mostrar um panorama destes trabalhos, composto principalmente por pesquisas com as seguintes características: pesquisa ação (50%) com abordagem qualitativa (50%); os participantes são, em sua maioria, alunos de escola pública (89%) de turmas heterogêneas (89%), do ensino médio (75%), incluindo ensino médio integrado ao técnico (37,5%); o referencial teórico do ensino híbrido baseia-se principalmente em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) (50%), já a abordagem de língua é sociointeracionista (62,5%) e com uma visão de outras línguas voltada para a língua estrangeira (62,5%); já as TDICs mais utilizadas foram os *smartphones* (50%), quanto aos ambientes virtuais, não houve um expressivo, foram citados 15 (quinze), mas nenhum mencionado mais de uma vez; em relação aos objetivos e resultados alcançados, os produtos educacionais (62,5%) estiveram mais presentes, entre eles guias de orientações pedagógicas (37,5%) e aplicativos (25%); as habilidades desenvolvidas foram, em sua maioria, a compreensão e produção escrita com base no multiletramento (50%), baseando-se nos PCNs (BRASIL, 1998) (62,5%).

Contudo, o número de trabalhos dentro do contexto da pesquisa nas bases de dados escolhidas foi reduzido, o que ocasionou em um *corpus* com apenas 08 (oito) trabalhos, mas foram bem analisados a fim de dar o panorama proposto. Este número reduzido de produções aponta que o tema é ainda emergente e que precisa ser mais bem explorado em estudos futuros.

Ainda, algumas informações relevantes não foram mencionadas nesses trabalhos, que poderiam contribuir com um panorama ainda mais claro a este estudo, para situar melhor os professores que desejarem trabalhar com o ensino híbrido na educação básica. Um exemplo disto é quanto ao uso das TDICs nestas pesquisas. Apesar do ensino híbrido focar no uso dessas tecnologias digitais, sabemos das diversidades sociais e regionais quanto ao seu acesso pelos alunos, tanto nas escolas quanto nas residências. Porém, somente 01 (um) trabalho apontou adaptações de

atividades a serem realizadas na ausência destes artefatos. Tal informação é de alta relevância para contextualizar melhor essas pesquisas, demonstrando assim lacunas nestes estudos.

As produções apontam também outras omissões na área de estudo que podem ser explorados em trabalhos futuros. Uma delas é quanto a personalização do ensino. Sendo está um dos principais focos do ensino híbrido, as pesquisas deveriam mostrar como se deu esse processo nas suas propostas de ensino, o que não aconteceu.

Esse modelo de ensino propõe a solução de inúmeras variáveis da prática educativa a partir do desenvolvimento da personalização e da autonomia do aluno, que ocorre por meio de intervenções do professor conforme sua observação e experiência para propor atividades, bem como considerando o local de partida de cada aluno e o ritmo de ensino de cada um. (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 175)

Outra questão é quantos as engrenagens do ensino híbrido, na figura 2, que mostra os elementos necessários para a implementação do ensino híbrido, indo muito além só da sala de aula. Apesar de não serem o foco das pesquisas, poderiam ter sido somente mencionados, o que não se deu, e as pesquisas ficaram restritas somente a sala de aula, seus professores e pesquisadores, sem considerar os outros espaços escolares e demais profissionais da educação envolvidos. Isto é uma questão importante, em especial quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, somente 04 (quatro) pesquisadores citaram em suas pesquisas e de maneira superficial. Por meu histórico em pesquisas na área da avaliação na graduação e em minha especialização, e por acreditar que o ensino-aprendizagem-avaliação como um processo indissociável, tenho interesse em realizar pesquisas futuras sobre esse tema, dentro do contexto do ensino híbrido na educação básica.

Além disso, estes trabalhos evidenciaram que o ensino híbrido não implica somente no uso das tecnologias digitais, mas também no estímulo a aprendizagem colaborativa, no desenvolvimento da autonomia do aluno com foco em seu protagonismo, indo ao encontro do que a BNCC (BRASIL, 2018) propõe. Por outro lado, estes trabalhos não expuseram sobre uma questão importante relacionada à formação integral do aluno, quanto ao uso crítico, significativo, reflexivo e ético das novas tecnologias, como aponta o mesmo documento.

Ademais, vimos nestes trabalhos que o ensino híbrido exige uma mudança na cultura escolar, em especial no papel do professor e dos alunos, demandando muito mais destas duas partes. Esta mudança muitas vezes não é fácil. Quanto aos alunos,

muitos estão acostumados com seu papel passivo, ser protagonista e autônomo exige muito empenho, e muitos podem não se acostumar facilmente a este novo papel. Também indo ao encontro da BNCC (BRASIL, 2018) que vê o aluno como um agente ativo na construção do conhecimento e não apenas como receptor de informações. Quanto ao professor, é preciso a valorização de seu trabalho, tanto salarial quanto de seu tempo, visto que para o ensino híbrido é preciso uma preparação maior para suas aulas. Porém, isto pode ser difícil uma vez que, em muitas instituições de ensino, o tempo destinado a preparação de aulas é insuficiente para isto e em algumas não há tempo destinado a esta atividade, o que pode acarretar mais sobrecarga ao trabalho docente. Com isso, reforçamos a importância do envolvimento de toda a escola neste processo para evitar que somente uma parte de seu pessoal seja sobrecarregado neste processo.

Como podemos perceber neste estudo, o ensino híbrido vai ao encontro de muitas exigências da BNCC (BRASIL 2018), porém a implementação deste documento traz algumas discussões pertinentes. Uma delas é como um documento oficial do governo federal como este exige tanto em relação ao uso das novas tecnologias quando as escolas, principalmente as públicas, tem pouco a oferecer quanto a estes artefatos, muitas vezes com acesso à internet, mas lento que não atende a todas as necessidades pedagógicas, e com alguns dispositivos obsoletos ou desatualizados. Por outro lado, espera-se que, com estas demandas da BNCC, que ainda são recentes, sejam refletidas em melhorias no acesso as TDICs na escola, para a implementação de uma cultura digital e assim esteja finalmente preparada para formação de nossos alunos para a sociedade emergente que vivemos.

Por fim, como professora de LI há 20 anos e entusiasta do uso das TDICs na educação, esta pesquisa foi de grande relevância para minha formação profissional, pois mostrou caminhos que posso percorrer para melhorar minha prática pedagógica e assim potencializar o processo de ensino-aprendizagem de LI de meus alunos. Também, aponta caminhos que posso seguir academicamente, pois pretendo continuar nesta área de pesquisa em uma futura formação, e assim continuar contribuindo para formação integral dos meus alunos, e poder continuar produzindo pesquisas que também possam ajudar meus pares em suas práticas.

REFERÊNCIAS

- AIDO, Simone Santos. **Ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino fundamental – EJA Digital Santos por intermédio de histórias em quadrinhos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.
- AGÊNCIA BRASIL. Em 2021, 82% dos domicílios brasileiros tinham acesso a internet. 2022. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/em-2021-82-dos-domicilios-brasileiros-tinham-acesso-internet>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BACICH. L.; TANZI NETO. A.; TREVISANI. F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; SCHNEIDER, Fernanda; Tecnologia no Ensino de Língua Adicional: Personalização e Autonomia do aluno por meio de um modelo de Ensino Híbrido. **Revista CBTEcLE**, v. 1, n. 1, p. 576-593, 2017. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTEcLE/article/view/29/23>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Débora Evelyn S. **Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC: uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- BENGEZEN, Viviane C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- BEVILÁQUA, André F.; KIELING, Helena dos S.; LEFFA, Vilson J. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. **Caderno Seminal Digital**, v. 33, n. 33, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes>.

uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/41868/31018. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRAGA, Junia; SILVA, Luciana de O. (superv.). **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender e ensinar I. São Paulo: Parábola, 2020a.

BRAGA, Junia.; SILVA, Luciana de O. (superv.). **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender e ensinar II. São Paulo: Parábola, 2020b.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Seção IV Arts. 35 e 36 Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias: MEC/SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações curriculares complementares ao Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental 5ª a 8ª série: Brasília: MEC/SEF, v.2, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2020.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *In: Applied Linguistics*, vol.1 nº 2, 1980.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. San Mateo: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Gabriel G.; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O mestrado profissional em ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. **Revista Porto de Letras**. n. 1, vol. 2, p. 100-115, 2016. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/o-mestrado-profissional-em-ensino-e-os-produtos-educacionais-pesquisa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-docente>. Aceso em: 01 ago. 2022.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

INTERNET WORLD STATS - Usage And Population Statistics. **Internet World Users By Language**: Top 10 Languages. 2020. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

IRALA, Valesca B.; LEFFA, Vilson J. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

IRALA, Valesca B.; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. *In*: IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

JOHNSON, Christopher; MARSH, Debra. Blended language learning: an effective solution but not without its challenges. **Higher Learning Research Communications**, Minneapolis, vol. 4, n. 3, 2014. DOI 10.18870/hlrc.v4i3.213. Disponível em: scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol4/iss3/4/. Acesso em: 10 nov. 2021.

KRASHEN, Stephen D. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. **Modern Language Journal**, University of Southern California, vol. 73, n. 4, p. 440-464, 1989.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Los Angeles: University of Southern California, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. (org.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade UFRGS, 1994, 395p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomy.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003a, p. 33-49. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (org.). **Caminho e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003b. p. 225-250. Disponível em http://www.leffa.pro.br/eale_hp/textos_docs/Ensino_LE_no_futuro.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

LEFFA, Vilson J.; BOTELHO, G. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. *In*: LIMA, Diógenes, C. de L. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola Editora, 2009, p. 113-123.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Editora da Universidade de Pelotas, 2016.

LEFFA, Vilson J. *et al.* (org.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

LIMA, Jean C. de. **Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

LIMA, Leandro H. F. de; MOURA, Flávia R.; O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89-102.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACIEL, Ruberval F. **Negociando e construindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais**. 2013. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARSH, Debra. **Blended learning: creating learning opportunities for language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MENDONÇA, Erasmo F. PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da Educação e da escola. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013.

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

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Aprendendo inglês no ciberespaço. *In*: PAIVA, V. L. O. (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, p. 319-358, 2001.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; BOHN, Vanessa Cristina R. **O uso de tecnologias em aulas de LE**. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. *In*: SANTOS, L. C. P. S. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613. Vol. 5.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. *In*: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. **Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa**. Pelotas: Educat, 2012. Disponível em: <http://veramenezes.com/vilson.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 44. Campinas: Pontes Editores, p. 21-34, 2015. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v.18, n.1, p.1-26, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**. v.2. n.1, p. 01-12, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/312/423>. Acesso em: 05 mai. 2021.
- PRABHU, N. S. There Is No Best Method - Why? **TESOL Quarterly**. v.24. n.2. National University of Singapore, p. 161-176.1990. Disponível em: <http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

QUAGLIO, Alexandre M. **O uso da sala de aula invertida com múltiplas telas no processo de ensino-aprendizagem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

RAMOS, Roberto L. M. **Um arranjo metodológico para o ensino de língua inglesa no curso técnico em hospedagem integrado ao ensino médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2020.

RODRIGUES, Eric F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. (org.). **Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015, 123-140.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODGERS, Theodore S; RICHARDS, Jack.. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

SALDANHA, Soraya. R. V. **O videoclipe e a linguagem *mobile* como estratégia do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglês no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2019.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015, 67-80.

SILVA, Karine S. de S. **Ensino da língua inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goyatacazes, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Luís Fernando. **Ecossistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

SILVA, Rodrigo A.; CAMARGO, Aílton Luiz. A cultura escola na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-alunos, no currículo e na organização escolar. *In*: BACICH. L.; TANZI NETO. A.; TREVISANI. F. M. (org.).

Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 169-190.

SILVA, William R. **Construção de indicadores para planos de ensino híbrido – *mobile learning*** na disciplina de inglês contextualizados em escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

SUNAGA, Alexandro; CARVALHO, Camila. S. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015, 141-154.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE S.A., 2009.

UNIVERSIDADE LASALLE. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade La Salle**. 2. ed. Canoas: Universidade La Salle, 2019. Disponível em: <https://unilasalle.edu.br/canoas/servicos/biblioteca>. Acesso em: 04 jul.2020.

W3TECHS – Web Technologu Surveys. 2022. Disponível em: https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language/ms/y. Acesso em: 05 set. 2022