

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

ENSINO HÍBRIDO CRÍTICO-COLABORATIVO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Otilia Guimarães Ninin, Maria Cecília Camargo Magalhães

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9751>

Submetido em: 2024-09-04

Postado em: 2024-09-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ENSINO HÍBRIDO CRÍTICO-COLABORATIVO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

MARIA OTILIA GUIMARÃES NININ¹

OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8550-152X>

<otilianinin@gmail.com>

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES²

OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8567-0358>

<cicamaga@gmail.com>

RESUMO: A pandemia Covid-19 deflagrou, na área educacional, um problema relacionado às tecnologias digitais e às suas diferentes abordagens para o ensino. Na ânsia de se encontrar metodologias adequadas ao sistema remoto, optou-se pelo ensino denominado híbrido, mas cujas características indicavam propostas transmissivas, muito mais do que aquelas consideradas antes da pandemia, quando se recorria às tecnologias digitais. Por híbrido, passou-se a entender toda e qualquer proposta de ensino-aprendizagem que recorresse a um mix de instrumentos, com grande ênfase nos tecnológico-digitais. Concepções diversas sobre ensino híbrido, educação híbrida, aprendizagem híbrida, dentre outras denominações, todas elas carregando o estigma do hibridismo, adentraram no sistema educacional e isso vem se propagando desde o período pandêmico até o momento, sem uma efetiva discussão sobre quais bases teóricas orientam essa aprendizagem de caráter híbrido. Essa amálgama de abordagens para “*ensino híbrido*” orientou uma disciplina da pós-graduação em LAEL, na PUC-SP, no ano de 2021, cujo objetivo foi caracterizar o ensino-aprendizagem híbrido à luz da teoria sócio-histórico-cultural, orientado por metodologias crítico-criativas. Nessa direção, este artigo, seguindo a orientação de desenvolvimento da disciplina, abordará conceitos relacionados a *ensino híbrido* e suas reverberações, questionando essa visão dicotômica e cognitivista que sustenta muitos modelos assim denominados. Teoricamente, busca apoio no conceito de colaboração crítica e em outros conceitos de natureza sócio-histórico-cultural, confrontando-os aos que sustentam a abordagem hoje considerada de ensino híbrido. Discute uma situação de aprendizagem, ressaltando as características que permitem categorizá-la como atividade de ensino-aprendizagem híbrido na perspectiva sócio-histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Hibridismo, Ensino-aprendizagem híbrido, Perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem híbrido, Estações de aprendizagem, Metodologias crítico-criativas.

CRITICAL-COLLABORATIVE HYBRID LEARNING: A DISCUSSION ILLUMINATED BY THE SOCIAL-HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic triggered, in the educational area, a problem related to digital technologies and their different approaches to teaching. In the eagerness to find suitable methodologies for the remote system, the so-called hybrid teaching was chosen, but whose characteristics indicated transmissive proposals, much more than those considered before the pandemic, when digital

¹ Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Recife-PE, Brasil.

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.

technologies were used. By hybrid, it came to mean any and all teaching-learning proposals that resorted to a mix of instruments, with great emphasis on digital technologies. Diverse conceptions about hybrid teaching, hybrid education, hybrid learning, among other denominations that carry the stigma of hybridism, have entered the educational system and this has been spreading since the pandemic period until now, without an effective discussion about which theoretical bases guide this learning of hybrid character. This amalgamation of approaches to “hybrid teaching” guided a graduate course at LAEL, PUC-SP, in 2021, whose objective was to characterize hybrid teaching-learning in the light of socio-historical-cultural theory, guided by critical-creative methodologies. In this direction, this article, following the development orientation of the discipline, will address concepts related to hybrid teaching and its reverberations, questioning this dichotomous and cognitivist view questioning this dichotomous and cognitive view that sustains many so-called models. Theoretically, it seeks support in the concept of critical collaboration and other concepts of a socio-historical nature, confronting them with those that support the approach currently considered of hybrid teaching. Discuss a learning situation, highlighting the characteristics that allow it to be categorized as a hybrid teaching-learning activity from a socio-historical-cultural perspective.

KEYWORDS: Hybridism, Hybrid teaching-learning, Socio-historical-cultural perspective of hybrid teaching-learning, Learning stations, Critical-creative methodologies.

INTRODUÇÃO

Contextos educacionais de ensino básico e superior têm, hoje em dia, se debruçado exhaustivamente sobre a criação de práticas educativas que façam uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). A pandemia da COVID-19 deflagrou essa questão como problemática, uma vez que trouxe à tona as disparidades existentes nas instituições de ensino, relacionadas tanto à ausência/presença de equipamentos digitais quanto à formação dos profissionais que deles fariam uso e dos modos como planejamentos estavam sendo elaborados.

Convivemos, principalmente nos anos de 2020 e 2021, com as buscas incessantes dos profissionais gestores educacionais para equiparem suas instituições com instrumentos tecnológicos diversos, acreditando que isso resolveria os problemas de aprendizagem relacionados às formas remotas de ensino. A efervescência da nomenclatura “*ensino híbrido*”³ tomou conta das discussões em contextos de formação de educadores; no entanto, na maioria das vezes, o significado da expressão passou ao largo das teorias que embasavam as práticas educativas propostas e da formação necessária aos educadores para o trabalho com os alunos.

³ Embora a opção, no título deste texto, seja manter a nomenclatura “Ensino Híbrido”, por ser esta já relativamente estável nos contextos educacionais, salientamos que na perspectiva teórica vygotskyana – e portanto à luz da teoria sócio-histórico-cultural –, não há como separar ensino de aprendizagem. No decorrer do texto, optamos por “ensino-aprendizagem híbrido”, uma vez que os termos *ensino* e *aprendizagem* estão em uma relação dialética. Todavia, manteremos em itálico a expressão *ensino híbrido* sempre que nos referirmos à denominação estável que desejamos questionar.

Na ânsia de se encontrar metodologias adequadas ao sistema remoto, optou-se pelo ensino denominado híbrido, mas cujas características indicavam propostas transmissivas, muito mais do que aquelas consideradas antes da pandemia, quando se recorria às tecnologias digitais. Houve uma preocupação exacerbada com o *combinar estratégias e metodologias* em detrimento do significado de aprendizagem – do conceito propriamente dito – e da teoria que deveria embasá-la. Vimos, no período da pandemia, o uso de modelos denominados híbridos, que, muitas vezes, encapsulavam o ensino-aprendizagem, simulando um contexto de produção do conhecimento quando o que se percebia era a reprodução deste.

A falta de uma definição consensual para *ensino híbrido* faz com que professores entendam esse ensino “de diferentes maneiras e depois projetem seus cursos de acordo com sua própria compreensão do conceito” (Alammary; Sheard; Carbone, 2014, p.440).

Pensar o *ensino híbrido* à luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, nossa proposta neste artigo, traz à tona a necessidade de questionamento das bases ontológicas, epistemológicas e teórico-metodológicas da organização desse ensino, usualmente, apoiado em uma visão de educação a que Freire (1970) denomina bancária, focada no indivíduo, apenas, sem considerar o coletivo, em uma linguagem linear e hierárquica, que parte do professor em direção ao aluno, organizada por meio de relações transmissivas. Apoiada em um currículo encapsulado na apropriação-devolução de conceitos escolares, essa visão bancária invisibiliza valores e questões sócio-políticas e coloniais da realidade dos alunos, das sociedades e do mundo atual, dificultando o desenvolvimento crítico da comunidade escolar e a constituição de cidadania.

Em certo sentido, o que questionamos é a eficácia desses modelos de ensino, denominados híbridos, quanto ao desenvolvimento de reflexão, criticidade, colaboração, criatividade dos estudantes que os utilizam, em qualquer segmento escolar. Em que sentido esse ensino enfatiza o desenvolvimento de práticas não centradas no aluno, individualmente, mas sim no desenvolvimento das relações que os envolvem, da desencapsulação e expansão da aprendizagem? Quais os papéis de professores, alunos, pais, gestores e da tecnologia no *ensino híbrido*? Que bases teórico-metodológicas apoiam e/ou poderiam apoiar esse tipo de ensino? Como criar espaços crítico-colaborativos nesse contexto? Como redesenhar as práticas de ensino-aprendizagem híbrido, baseando-as em uma abordagem crítico-colaborativa?

Discutir os contextos educacionais diversos em nosso país ainda requer que pensemos em quantos educandos continuam à margem dos progressos da tecnologia e, por consequência, distantes das possibilidades desse uso híbrido que tem dominado as práticas educativas com acessos tanto aos

modos presenciais quanto aos à distância, por meio das tecnologias digitais. Faz-se necessário, portanto, definir um *ensino híbrido* como uma prática educativa que faça uso de metodologias e de instrumentos diversos, mas não obrigatoriamente tecnológicos digitais; que seja sustentada por teorias de aprendizagem cuja ênfase recaia na produção de um conhecimento crítico por parte dos estudantes; que decolonialize a produção do conhecimento nas escolas.

Assim, intenciona-se, neste artigo, discutir o ensino-aprendizagem híbrido (na expansão das práticas educativas presenciais e *on-line*) em contextos de formação crítico-colaborativa de educadores, de forma questionadora, com foco nas necessidades atuais da escola; discutir desafios epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos em que a organização dialética da linguagem tem importância chave no questionamento e transformação de conceitos quanto à produção de conhecimento.

Optamos, nessa direção, por discutir uma proposta de formação de educadores realizada no auge da pandemia Covid-19 (1º semestre de 2021) em uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu*, no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo da disciplina era discutir o *ensino híbrido* por meio da vivência de práticas educativas organizadas também de modo híbrido⁴. Neste artigo, discutiremos os pressupostos teóricos que embasaram as práticas híbridas realizadas, com o propósito de redefinir “*ensino híbrido*” à luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural – denominando-o, portanto, ensino-aprendizagem híbrido.

O artigo está organizado, a partir desta Introdução, do seguinte modo: uma seção teórica em que abordaremos conceitos que sustentam o ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural, para então definirmos ensino-aprendizagem híbrido, seguida de uma subseção que destaca estudos recentes da literatura acadêmico-científica brasileira sobre *ensino híbrido*; uma seção teórico-metodológica, cujo foco será a descrição e a discussão das atividades realizadas ao longo da disciplina ministrada na pós-graduação; uma seção em que apresentaremos e discutiremos uma proposta de atividade desenvolvida a partir das discussões ocorridas na referida disciplina, em busca de redefinir *ensino híbrido* e conceituar o que temos denominado metodologias crítico-criativas de aprendizagem; e, finalizando, nossas considerações finais, mas nunca finalizadas e conclusivas!

⁴ Modo híbrido, naquele momento de realização do curso, carregava a conotação de um ensino que fizesse uso de momentos presenciais e momentos a distância, mediados pela tecnologia digital, embora fosse o propósito do curso questionar e redefinir esse “modo híbrido” de ensino.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A literatura relacionada ao *ensino híbrido* vem considerando tal ensino, invariavelmente, como uma abordagem pedagógica mista, que combina momentos presenciais e momentos mediados por algum tipo de tecnologia digital de informação e comunicação (Valente, 2015; Neumier, 2005). Nessa direção, muitos dos autores que têm se debruçado sobre a temática discutem, também, a ênfase em se colocar o foco da aprendizagem no aluno e não na transmissão do conhecimento. São, portanto, falas recorrentes em documentos⁵ que sustentam o *ensino híbrido*: o estudante poderá ser mais participativo, resolver problemas, acessar informações antes mesmo de uma aula...; será incentivado a exercer sua autonomia, a socializar o conhecimento...

Aspectos esses relevantes, quando se pensa em práticas educativas; no entanto, não suficientes para se pensar que aprendizagem e desenvolvimento ocorram (Vygotsky, [1934] 2004). Ampliando essa discussão, Valente (2015, p.17) alerta-nos para o fato de que um dos aspectos mais importantes relacionados ao *ensino híbrido* é o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do estudante frente à produção do conhecimento, e que “a chance de banalização [do *ensino híbrido*] é grande”, uma vez que há uma preocupação com *o que* se faz em detrimento de *como* se faz essa educação. Em outras palavras, parece distante uma discussão aprofundada a respeito de quais bases teórico-metodológicas deveriam sustentar essas propostas de *ensino híbrido*, faltando, portanto, explicitar a forma como os contextos mais amplos impactam as atividades de ensino-aprendizagem e como as interações deveriam ocorrer ao longo destas, de modo que fosse criado aos estudantes o espaço colaborativo para coparticipação, em grupos socioculturalmente heterogêneos.

Estudos que datam dos anos 1990 já destacavam discussões com foco no hibridismo e no *ensino híbrido*, apontando o que poderia ser problemático nessa abordagem:

Embora o hibridismo em contextos de aprendizagem seja onipresente, poucos acadêmicos e profissionais o discutem ou o utilizam conscientemente como um recurso para melhorar a atividade conjunta e a aprendizagem produtiva. Para nós, as práticas de alfabetização híbridas não são simplesmente uma troca de códigos como a alternância entre dois códigos linguísticos. São mais um processo sistemático, estratégico, afiliativo e de sentido entre aqueles que compartilham o código, na medida em que se esforçam para alcançar o entendimento mútuo. [...] É importante que a aprendizagem nesse contexto exija que os participantes negociem os seus papéis e entendimentos à medida que co-participam em várias atividades [...] (Gutiérrez *et al.*, 1999, p.6).

⁵ A esse respeito, ver Camargo e Daros (2018), Bacich e Moran (2018), Filatro e Cavalcanti (2018), Cortelazzo *et al.* (2018), que destacam características teóricas da aprendizagem e apontam estratégias inovadoras de aprendizagem.

Canclini ([2001] 2008, p.XIX; [1996] 2003), ao discutir culturas híbridas em tempos de globalização, já destacava: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Completando a ideia, enfatizava que o objeto de estudo relevante não era a hibridez em si, mas sim os processos de hibridação. Transpondo essa discussão para a educação, ressaltamos a necessidade de se pensar os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva híbrida: de que modo se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem que se realizam no imbricamento de diferentes dimensões – espaços/ambientes físicos, digitais; presenças reais/virtuais; tempos síncronos/assíncronos; metodologias; linguagens diversas?... E mais: de que modo essas atividades de ensino-aprendizagem transcendem o significado de híbrido (como um mix de caminhos/instrumentos)?

Hibridismo, aprendizagem híbrida, contextos híbridos de aprendizagem não podem ser reduzidos ao *o que* se faz ou ao *o que* se utiliza – se instrumentos tecnológicos, se momentos presenciais, se a combinação de ambos..., ou apenas às metodologias organizativas das práticas pedagógicas. Tais escolhas precisam ser sustentadas por conceitos teóricos que realmente apontem o modo *como* o ensino-aprendizagem deve ocorrer e o que deve alcançar em termos de desenvolvimento crítico dos educandos. Segundo Nørgård (2021, p.1714), “na aprendizagem híbrida, os alunos trabalham para pensar ‘de outra forma’ sobre o tempo, o espaço, os materiais, as estruturas, os contextos e os papéis, para quebrar as dicotomias tradicionais e fazer surgir novas formas”. Ressalta, ainda, o autor, que o conceito de aprendizagem híbrida pressupõe uma expansão das aprendizagens em termos de ambientes, materiais, estratégias, e, acima de tudo, das relações com situações sociais reais da vida dos estudantes.

Nessa direção, um espaço de ensino-aprendizagem híbrido tem foco nos processos e nas relações entre os participantes; nas interações e nas experiências compartilhadas; na transcendência dos “resultados”⁶ dessa aprendizagem para além dos muros da escola, e, portanto, para a vida real. É um espaço que “tenta ser, simultaneamente, físico e digital, *online* e *offline*, processo e produto, para o individual e para o coletivo, para a universidade e para o mundo, formal e informal, síncrono e assíncrono, e assim por diante” (Nørgård, 2021, p.1715). Na esteira dessa discussão, enfatizamos, ampliando o ponto de vista do autor citado, a importância de um ensino-aprendizagem híbrido como instrumento-e-resultado (Vygotsky, [1930] 1991) e não como instrumento-para-resultado, capaz de

⁶ Optamos pelo uso entre aspas da palavra *resultados*, indicando nossa intenção de contraposição a um ensino avaliado a partir de resultados finalizados, conclusivos, pelos educandos.

romper com ambientes que simulam espaços colaborativos de ensino-aprendizagem, mas, em sua raiz, apenas reproduzem as aprendizagens.

É nesse sentido que buscamos apoio nas discussões de Vygotsky ([1930] 1991) para argumentar sobre o significado de ensino-aprendizagem híbrido: a educação desempenha papel central na transformação do ser humano, por meio de uma formação sócio-política humanista consciente, que focaliza o indivíduo e o coletivo e altera radicalmente as relações entre as pessoas, nas interações sociais. Na esteira desses pensamentos vygotskyanos, um ensino-aprendizagem híbrido deve, portanto, potencializar novos modos de pensar, conhecer, sentir, agir e ser no mundo, por meio de uma organização crítico-colaborativa da linguagem, apoiada na construção de relações dialéticas entre todos os participantes, como apontam as obras seminais de Freire: “Pedagogia do Oprimido” (1970) e “Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992).

Um ambiente de ensino-aprendizagem híbrido, nessa direção, nunca seria um ambiente estável, justamente porque estaria sempre em movimento, em busca de algo novo, por ser ainda construído a partir das relações estabelecidas entre os participantes, dos desafios complexos e autênticos da vida real com os quais se envolveriam, com o propósito de “reduzir a lacuna entre a educação, a vida profissional e a sociedade” (Nørgård, 2021, p.1717). Um ambiente de ensino-aprendizagem híbrido se caracterizaria, assim, pela provisoriidade, uma vez que, a cada momento, nele reverberariam os conhecimentos produzidos coletivamente, sempre dependentes da historicidade dos sujeitos participantes.

Quando observamos as propostas metodológicas apontadas como híbridas, nos deparamos, muitas vezes, com trabalhos em grupo centrados no aluno, individualmente, e na resolução de tarefas. Assim considerada, a aprendizagem não apresenta foco explícito no modo como o contexto real influencia a produção e a organização dos conhecimentos desse aluno. Uma visão sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem, por sua vez, colocaria a ênfase na coparticipação, co-organização e co-resolução de problemas “dentro de grupos linguística, cultural e academicamente heterogêneos ao longo do curso da conclusão de uma tarefa” (Gutierrez *et al.*, 1999, p.3).

Nessa direção, consideramos a colaboração uma das características centrais no sistema de atividade que se diz híbrido. Colaboração, na perspectiva vygotskyana,

[...] envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar uma discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos [...] pontuar contradições quanto a sentidos e significados historicamente

produzidos (Magalhães, 2010, p.29).

Um ensino-aprendizagem híbrido objetiva, portanto, a criação de ricas zonas de desenvolvimento aos participantes, de modo que aprendam participando conjuntamente de atividades nas quais compartilhem recursos materiais, socioculturais, linguísticos, cognitivos, focalizando situações reais da vida em sociedade, transcendendo os conteúdos escolares, ressignificando-os. A importância está em refletir sobre como os seres humanos utilizam processos sociais e uma variedade de recursos culturais para construir zonas potenciais de desenvolvimento próximo (Vygotsky, [1930] 1991); como a construção de conhecimentos nessa perspectiva desencapsula o ensino-aprendizagem, orientando-o para rupturas da colonialidade, esta ainda constituindo os processos escolarizados. Nessa direção, o uso de tecnologias digitais não necessariamente é o que impacta uma proposta híbrida de ensino-aprendizagem. A organização da proposta é o essencial. Perguntas como as indicadas a seguir é que precisariam orientar uma proposta híbrida de ensino-aprendizagem (Ninin, 2018):

- ✓ tarefas propostas favorecem a interculturalidade?
- ✓ relações entre os estudantes são construídas crítico-colaborativamente?
- ✓ há espaços para negociação dos significados apreendidos das tarefas?
- ✓ estudantes desenvolvem habilidades de responsividade, comprometimento com seu próprio desenvolvimento e o dos outros participantes?
- ✓ há espaços para que os estudantes busquem, deliberadamente, argumentar e construir/criar soluções para os problemas propostos?
- ✓ ao construir pontos de vista, os estudantes estabelecem relações com os pontos de vista dos demais participantes?
- ✓ é garantido a todos o espaço de pronunciamento, sem pré-julgamentos?
- ✓ tarefas propostas são organizadas de modo interdependente, gerando uma rede de significações que impacta a aprendizagem de todos os participantes?
- ✓ tarefas propostas transcendem o contexto de sala de aula, alcançando a realidade dos estudantes, impulsionando transformações nesse contexto?
- ✓ há uma variedade de instrumentos mediacionais capazes de orientar as ações dos estudantes em direção à pesquisa?
- ✓ estudantes assumem diferentes papéis na condução da atividade?

Como podemos observar, os questionamentos propostos enfatizam processos de desenvolvimento dos educandos pautados em constantes interações mediadas pela linguagem, assim

como no uso de instrumentos diversos disponibilizados no meio social, aspectos preponderantes na perspectiva sócio-histórico-cultural. Uma atividade assim orientada cria possibilidades para transgressão de contextos de ensino-aprendizagem híbridos tradicionais, isto é, possibilita que os ambientes de ensino-aprendizagem híbridos atravessem, transformem ou mesmo transgridam os contextos tradicionais por meio de práticas que oportunizam a dialogia, criando espaços em que todos os participantes interajam com colegas e/ou professor, de forma crítico-colaborativa, possibilitando a construção de novos significados compartilhados. Como salienta Gutiérrez *et al.* (1999, p.7), “o hibridismo aumenta a possibilidade de diálogo – e assim, a possibilidade de colaboração e aprendizagem”.

Um processo crítico-colaborativo, ênfase de nossa proposta,

[é] permeado por conflitos que, por sua vez, assumem o papel de provocar mudanças cognitivas nos envolvidos, em direção ao desenvolvimento. Tais mudanças só assumirão o caráter de transformação e só ocorrerão se a relação entre os seres humanos for sustentada pela aceitação de questionamentos, pela argumentação e por um entendimento criticamente informado dos diferentes pontos de vista, que lhes permitam reconsiderar os posicionamentos pessoais para, então, projetar o ressignificado e o novo (Ninin, 2011, p.104).

Conhecer criticamente implica no “confronto entre o conhecimento prévio que carregamos em nossas visões de mundo e o real, nos movimentando em direção a um novo conhecimento que nos mobilize para certos fins. É o movimento metódico de apreensão do real pela explicitação das relações que formam uma totalidade” (Loureiro, 2020, p.136). À luz do pensamento do autor, afirmamos que o pensar crítico-colaborativo caracteriza-se fundamentalmente por ações coletivas dos seres humanos colocando racionalmente sob escrutínio toda verdade socialmente apresentada e legitimada, e refutando todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade, cultura, história – e, portanto, vida real – dos processos de aprendizagem institucionalizados.

Considerando desdobramentos das discussões vygotskyanas, a participação crítico-colaborativa nas práticas por meio da linguagem dialética possibilita a todos os participantes uma construção conjunta e aprendizagem crítica quanto a questionamento de valores e de modos de agir coloniais, injustos, apoiados em questões de poder, que, muitas vezes, apoiam as ações de alunos, professores e gestores, nas escolas e nas salas de aula. Um ensino-aprendizagem híbrido ancorado na teoria sócio-histórico-cultural, romperia com as práticas pedagógicas silenciadoras, abrindo espaços para o desenvolvimento dos educandos na perspectiva crítica, capaz de rupturas na capsula que envolve os processos de ensino escolarizados.

A subseção seguinte apresenta uma síntese de estudos recentes sobre *ensino híbrido*,

destacando os fundamentos teóricos que os sustentam e confrontando-os, de certo modo, às reflexões emergentes da disciplina da pós-graduação, *locus* deste trabalho.

ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS: ESTUDOS CORRELATOS

Considerando o fato de que é o método que nos permite identificar o tipo de ensino em um determinado contexto, é razoável pensar que uma simples articulação entre os meios virtuais e presenciais não seria suficiente para definirmos *ensino híbrido*. Como já apontamos desde a Introdução deste artigo, nosso propósito é caracterizar sócio-histórico-culturalmente as ações que sustentam o que denominamos ensino-aprendizagem híbrido. Assim, observar a literatura acadêmico-científica relacionada a *ensino híbrido* nos possibilita conhecer quais conceitos teóricos sustentam as práticas assim denominadas.

Furletti e Costa (2018) analisaram teses e dissertações que tratam do *ensino híbrido* e constataram que há uma grande amplitude quanto à compreensão e à definição dos termos relacionados a esse ensino, bem como quanto às suas formas de emprego na educação. No âmbito restrito à disciplina da pós-graduação aqui discutida, tal aspecto também se sobressaiu: pós-graduandos atuantes em diferentes contextos da educação básica, não somente em São Paulo, mas em outros estados brasileiros, destacaram suas compreensões sobre *ensino híbrido*, e também o modo como, em suas instituições, este tem sido abordado – pouco consenso entre educadores sobre o que seria uma proposta baseada no *ensino híbrido*. Profissionais exemplificaram tais propostas que, ao serem analisadas no contexto da pós-graduação, revelaram-se transmissivas, embora fazendo uso da combinação entre tecnologia digital e atividade presencial.

Um trabalho publicado por Allammary, Sheard e Carbone (2014, p.441) ressalta a presença de quatro conceitos distintos para *ensino híbrido*: (1) distintos modos de tecnologia baseados na *web*, combinados para alcançar um determinado objetivo educacional (ex.: sala de aula virtual ao vivo, instrução individualizada, aprendizagem colaborativa, *streaming* de vídeo, áudio e texto); (2) distintas abordagens pedagógicas combinadas, para produzir um resultado de aprendizagem ideal, com ou sem tecnologia instrucional (ex.: construtivismo, behaviorismo, cognitivismo); (3) distintas formas de tecnologia instrucional (ex.: vídeos, CD-Room, treinamento baseado na *web*, filmes) com treinamento presencial ministrado por um instrutor; (4) tecnologia instrucional misturada/combinada com tarefas reais de trabalho, a fim de criar um efeito harmonioso de aprendizagem e trabalho.

Bliuc *et al.* (2007, p.234, *apud* Allammary; Sheard; Carbone, 2014, p.442) assim definem:

“*ensino híbrido* descreve atividades de aprendizagem que envolvem uma combinação sistemática de interações copresentes (presenciais) e interações mediadas tecnologicamente entre alunos, professores e recursos de aprendizagem”.

Esses conceitos/modos de definir *ensino híbrido* podem ser vistos em trabalhos recentes que discutem tal ensino no contexto educacional brasileiro (Brito, 2020; Arruda; Siqueira, 2020; Lima, 2021; Oliveira, M. *et al.*, 2021; Melo; Florêncio; Mercado, 2022; Classe; Castro; Oliveira, 2023; dentre outros). Há, no entanto, pouca ênfase quanto aos modos de ensinar-aprender: concepção de ensino-aprendizagem que embasa as propostas, papéis de aluno e de professor, papel do contexto e das situações selecionadas para o ensino, relações de poder e liderança entre discentes e docentes, impactos previstos para a aprendizagem. A ênfase recai na presença da tecnologia digital e nas possibilidades de mesclá-la às diversas situações de ensino-aprendizagem. Recai muito mais no *o que se faz* e menos no *como se faz* uma atividade de ensino-aprendizagem, desde seu planejamento, que vai além da escolha de materiais, em direção ao como os educandos se relacionarão com tais materiais e em que sentido esses materiais dialogam com suas necessidades.

O *ensino híbrido* pode ser distinguido por sua singularidade pedagógica, fazendo “convergir o ambiente presencial ao virtual de maneira indissociável, a partir de ações pedagógicas que, para serem finalizadas, necessitam de atividades nesses dois ambientes” (Brito, 2020, p.1). Confrontando tal consideração às nossas pressuposições, destacamos o aspecto positivo apontado por Brito, sobre a singularidade pedagógica dos modelos denominados híbridos – até porque acreditamos que é justamente essa singularidade pedagógica que se mostra confusa nos contextos educacionais. Enfatizamos, no entanto, que a indissociabilidade não está somente na relação ambiente virtual-ambiente presencial, mas em toda e qualquer articulação entre atividades, materiais e interações presentes em uma proposta de ensino-aprendizagem híbrido. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, situações de ensino-aprendizagem de caráter híbrido carregam, em sua raiz, distintos instrumentos, meios, papéis, todos voltados a provocar, nos contextos de uso, algum tipo de transformação que rompa com a colonialidade, com a segregação de educandos e seu silenciamento, com as ações passivas dos educandos frente à produção de conhecimento.

Uma lacuna presente nas definições/conceitos encontrados está justamente no fato de que seria imprescindível um redesenho do ensino-aprendizagem na perspectiva híbrida, tal que explicasse os modos de ensinar e suas consequências para o desenvolvimento do educando. No período da pandemia da Covid-19, foram visíveis as práticas pedagógicas em que professores fizeram uso de aplicativos completamente pré-configurados em termos de respostas previsíveis a serem

dadas/apontadas pelos alunos, e denominassem essas práticas de *ensino híbrido*, ainda que seu caráter cognitivista ficasse bem evidente.

Associada à discussão de *ensino híbrido*, encontramos as metodologias ativas. Muitos dos trabalhos citados acima, assim como outros, remetem a essas metodologias quando descrevem experiências de aprendizagem (Marquese; Aguiar, 2021; Thé, 2022; Parreira *et al.*, 2023; Silva; Vanini; Rossetto, 2023; Santos; Castaman, 2023, dentre outros). Chaquime e Mill (2018, n.p.) apontam, no Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, as metodologias ativas como aquelas que

[combinam] tempos individuais e coletivos em projetos pessoais e de grupo e, com isso, buscam desenvolver competências cognitivas, pessoais e sociais, exigindo do estudante características como proatividade e colaboração. Baseiam-se em atividades [...] que permitem experimentar diferentes situações e contextos.

Essa definição vai ao encontro dos pressupostos teóricos de base sócio-histórico-cultural, embora possamos perceber que, na prática, muitas atividades propostas aos educandos com a denominação *metodologia ativa* passam ao largo do propósito apontado pelos autores. E, como já dissemos, a pandemia da Covid-19 colaborou para a banalização do termo. Justamente por esse motivo, optamos por denominar de *metodologias crítico-criativas* as que consideramos na disciplina da pós-graduação.

Na seção seguinte, optamos por apresentar a disciplina da pós-graduação, *locus* deste trabalho, assim como as discussões que emergiram das interações entre pós-graduandos e professores, e de que modo as atividades foram planejadas/executadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A disciplina “Ensino-aprendizagem híbrido e formação colaborativo-crítica de educadores no contexto escolar: desafios epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos”⁷, ofertada no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2021, teve como objetivo reorientar as discussões sobre *ensino híbrido* na perspectiva sócio-histórico-cultural, considerando-se o fato de que havia, naquele momento pandêmico, uma efervescência da discussão sobre como e em

⁷ Ministraram a disciplina a professora titular da PUC-SP, Maria Cecília Camargo Magalhães, e os professores convidados Maria Otilia Guimarães Ninin (UNICAP, COGEAE-PUC-SP) e Adolfo Tanzi Neto (UFRJ).

quais condições o ensino remoto deveria ocorrer nas escolas.

As discussões com alunos da pós-graduação *stricto sensu* trouxeram à tona práticas implementadas em diversas escolas básicas da cidade de São Paulo, públicas e privadas, e também de escolas de outros estados brasileiros, contextos de trabalho de alguns pós-graduandos, cujo foco recaía no uso de meios digitais (computador, internet, por exemplo) articulados ou não ao uso de momentos presenciais com alunos. Também no ambiente da pós-graduação, as aulas ocorriam remotamente. Buscava-se, no entanto, compreender o cenário em que tais aulas ocorriam.

As experiências dos pós-graduandos iam desde aquelas em que, em seu ambiente profissional, as aulas eram dadas por meio de vídeo-aulas, com acessos remotos e assíncronos, àquelas em que os estudantes participavam sincronamente de aulas, porém estando em suas próprias casas e apenas acompanhando seus professores a distância. Um grande número de aplicativos específicos para o ensino (softwares educacionais) tomou conta, nas escolas, dos momentos de planejamento de professores, que, em muitos contextos, foram transformados em “praticantes do uso de aplicativos”. Todas essas práticas, no entanto, eram chamadas de “*ensino híbrido*”. A característica principal desse ensino era, portanto, o uso de algum tipo de instrumento tecnológico digital que substituisse o fazer da sala de aula presencial, sem que se discutisse o caráter transmissivo e reprodutivo de muitas dessas propostas.

As experiências dos pós-graduandos geravam, naquele momento, um ambiente tenso, dada a falta de clareza quanto ao significado de “*ensino híbrido*” e das bases teóricas que o sustentavam. Falava-se em “metodologias ativas de aprendizagem” como se fosse um conceito novo, criado para resolver o problema do ensino remoto durante a pandemia. Ignorava-se, grosso modo, nos contextos de ensino básico, as discussões prévias sobre tais metodologias (advindas de estudos de Dewey (1959), Freire (1970), dentre outros) geradoras do que, naquele momento pandêmico, recebia a denominação de “metodologias ativas”. Denominações como “*ensino híbrido*” e “metodologias ativas” galgaram alguns degraus na escala de relevância, assumindo-se como modismos na área educacional. Ambas – em nosso modo de ver e a partir das interpretações indevidas que vinham recebendo em consequência da pressão sofrida pelo momento pandêmico – fortemente ancoradas no cognitivismo, com propostas de caráter transmissivo, porém com uma “roupagem” simuladora de um processo ativo de produção do conhecimento.

A partir desse quadro, optou-se, na disciplina da pós-graduação, por discutir tais metodologias e caracterizá-las como propostas híbridas na perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem. O primeiro movimento ao qual os pós-graduandos foram expostos foi o da

exploração de textos teóricos que tivessem em seu título a expressão “*ensino híbrido*” e que relatassem experiências de aprendizagem em contextos de ensino regular, de modo a extrair deles algum embasamento teórico para tal ensino, e mais: identificar o que estava sendo denominado de “*ensino híbrido*” pelos autores dos textos lidos.

Notou-se, a partir desse levantamento de significados, que a preocupação da maioria dos autores estava muito mais relacionada à descrição das práticas denominadas “metodologias ativas” e “*ensino híbrido*” do que à fundamentação teórica que embasava tais práticas e ensino-aprendizagem. Manuais cujo foco estava na descrição de práticas a serem adotadas pelas escolas para suprir as deficiências do ensino naquele momento apontavam e descreviam o passo a passo a ser seguido pelos professores – verdadeiros manuais prescritivos. Destacava-se, por um lado, um papel de professor responsável pelas escolhas para a aula, pela condução e orientação das tarefas; por outro, um papel de aluno passivo, tendo sido previamente orientado a ser, antes da aula, um pesquisador dos conteúdos. Esse contexto deflagrou, na disciplina da pós-graduação, a necessidade de se definir e teorizar sobre o *ensino híbrido*.

Nessa direção, tomando como referência os estudos de Horn e Staker (2015), que deram origem a outros estudos de pesquisadores brasileiros a respeito do *ensino híbrido* (como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), por exemplo), destacamos o ponto de vista dos autores, para então propor uma reconstrução do conceito. Dizem Horn e Staker (2015, p.34):

Ensino híbrido é fundamentalmente diferente da tendência muito mais ampla de equipar as salas de aula com dispositivos e programas de computador, **mas é facilmente confundida com ela**. O uso comum do termo “ensino híbrido” nos círculos educacionais pelos meios de comunicação sofre de um problema de “ênfase aos extremos”. As pessoas **usam o termo de forma demasiadamente ampla**, para se referir a todos os usos da tecnologia na educação (“*edtech*”) que se acumulam em uma sala de aula, ou **demasiadamente restrita**, para indicar apenas os tipos de aprendizagem que combinam o on-line e o presencial e com a qual têm mais afinidade. [ênfase nossa]

Os autores desenvolveram essa compreensão de “*ensino híbrido*” e teorizaram sobre, mas, dado o momento emergencial da Covid-19 e a ânsia por soluções, a força dessa literatura recaiu nas estratégias e nas práticas metodológicas, muito mais do que na compreensão dos conceitos que as sustentavam. Nas atividades desenvolvidas na disciplina da pós-graduação, os pós-graduandos passaram, então, a buscar explicações teóricas para sustentação das práticas pedagógicas apoiadas nas denominadas metodologias ativas de aprendizagem, que, pelo apelo que delas emergia no contexto pandêmico, passaram a orientar indiscriminadamente o ensino nos contextos da educação básica. Nesse momento do curso, e mediante os questionamentos dos pós-graduandos, optamos pela

denominação *metodologias crítico-criativas* e passamos a utilizá-las como orientadoras das atividades e discussões durante as aulas.

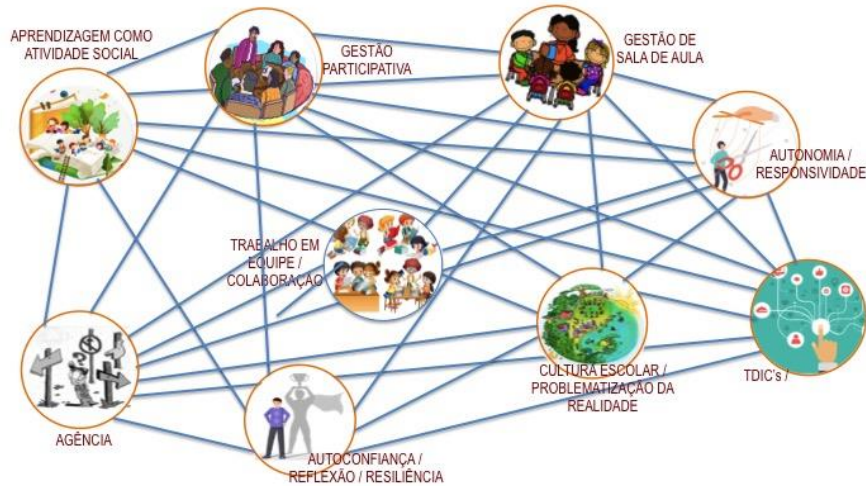
Assim, uma vez revisitados os caminhos tradicionalmente indicados para o “*ensino híbrido*” – presencial + online –, foi tomado como referência para as discussões em sala de aula da pós-graduação o esquema oferecido por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.24), que, por sua vez, está ancorado nas discussões de Horn e Staker (2015). Os autores apresentam um conjunto de engrenagens indicando um movimento sincronizado entre os elementos: cultura escolar, espaço, avaliação, tecnologia, autonomia do aluno, gestão, papel do professor; ao centro, está o estudante (no singular, porém representado por uma figura masculina e uma feminina).

As discussões a respeito de tal esquema conduziram o grupo da pós-graduação a alguns questionamentos, como os que seguem:

- ✓ que lugar ocupam, nesse esquema, as relações entre os estudantes?
- ✓ de que modo o contexto sócio-político e cultural está contemplado?
- ✓ como a realidade dos estudantes impacta / é impactada a partir das relações entre aprendizes e das práticas utilizadas?
- ✓ como pode ser garantido o desenvolvimento da criticidade do educando a partir das relações estabelecidas e marcadas no esquema?
- ✓ o que significa autonomia nessa proposta?

A partir de um movimento de reconstrução do esquema representativo de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.24), chegou-se à figura 1, abaixo, com o propósito de caracterizar um ambiente híbrido de ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural. A figura sintetiza o resultado de interlocuções conceituais sobre a base teórico-metodológica, apoiada nas discussões de Vygotsky, este, por sua vez, apoiado na dialogia e dialética marxista que focaliza, como central, a construção de práticas sociais diversas – e portanto, na perspectiva desta discussão, híbridas –, a partir da linguagem da colaboração crítica, tendo o foco nos coletivos para aprendizagem e desenvolvimento de novas formas de agir com outros, visando à transformação dos contextos por meio da problematização da realidade dos participantes e da sociedade.

Figura 1: Ambiente híbrido de aprendizagem – uma proposta



Fonte: elaborada pelas autoras

Em que sentido, a partir desse esquema, essa proposta se diferencia da de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani? O primeiro aspecto diz respeito às relações entre os elementos que compõem o ambiente: por serem constituídos em rede, apresentam maior índice de interdependência e articulação. Ao optar pelo conceito de agência para indicar o perfil dos participantes, sugerimos que as propostas de ensino-aprendizagem devam ser assumidas conscientemente pelos estudantes, por meio de processos de “engajamento social, informado pelo passado, orientado por uma avaliação do presente em direção a possibilidades futuras” (Virkkunem, 2006, p.63). Em outras palavras, o ensino-aprendizagem é sócio-historicamente situado e nenhuma proposta de atividade poderia prescindir disso.

Optar pela responsividade implica, por sua vez, o desenvolvimento de atitudes de comprometimento do estudante com a própria participação e com a dos outros, envolvendo-se na produção do conhecimento. Implica considerar um estudante que é capaz de concordar, discordar, negociar compreensões, buscar consensos. Considerar a aprendizagem como atividade social (Liberali, 2009) realça a importância de se trazer para o ensino situações da vida real dos estudantes. Considerar o centro desse ensino como preenchido não individualmente por um aluno, mas sim por um coletivo e pelas relações que estabelecem uns com os outros e com todo o ambiente, amplia as possibilidades de colaboração crítica, de negociações de significados; expande as zonas de desenvolvimento proximal.

A representação em rede busca caracterizar os movimentos não lineares e sequenciais que orientam as atividades de ensino-aprendizagem que se quer híbrido: dada a dinamicidade das propostas de atividades pretendidas, e reconhecendo as possibilidades de articulação entre os diferentes componentes, a representação em rede indica uma diminuição no caráter hierárquico e verticalizado

da atividade, enfatizando uma relação mais horizontalizada, baseada na interdependência entre participantes, contextos, papéis de responsabilidade.

Ensino-aprendizagem híbrido, na perspectiva sócio-histórico-cultural pode, então, ser assim definido: um ensino-aprendizagem situado sócio-historicamente, organizado a partir da combinação de materiais diversos (digitais ou não), procedimentos e relações; pautado em interações de caráter crítico-colaborativo; capaz de propiciar aos estudantes amplo espaço para a vivência de diferentes papéis de responsabilidade. Um ensino-aprendizagem que, pela diversidade a que se propõe, amplia as redes de significados das quais participam os estudantes, potencializando seu desenvolvimento social e cognitivo.

A tensão gerada a partir de uma atividade elaborada para a participação dos estudantes em negociar significados, assumir papéis e colaborar com outros cria zonas de desenvolvimento proximal, nem sempre possíveis em ambientes lineares e tradicionais de aprendizagem. O ambiente híbrido caracterizava-se, nesse contexto da pós-graduação, a partir do desenho de metodologias crítico-criativas, das diferentes propostas adaptadas das tradicionalmente utilizadas (como, por exemplo, a rotação por estações) e do modo como as desenvolvemos – baseada na interdependência entre tarefas, provocando os estudantes para negociarem significados produzidos por outros estudantes ao longo do desenvolvimento da atividade. É o que discutiremos na seção seguinte, detalhando o desenvolvimento de uma atividade organizada por meio das estações de aprendizagem.

DETALHANDO E DISCUTINDO UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE

A literatura convencional sobre *ensino híbrido* tem destacado determinadas práticas educativas, como, por exemplo, rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida, rotação individual, modelos à la carte e virtual enriquecido, defendidos por Horn e Staker (2015) e seus seguidores. Essas metodologias denominadas ativas continuam sendo discutidas e ancoram as propostas de *ensino híbrido*, tendo por características:

- ✓ alunos envolvidos mais do que como ouvintes passivos;
- ✓ alunos envolvidos em atividades (por exemplo, lendo, discutindo, escrevendo);
- ✓ menos ênfase na transmissão de informações e maior ênfase no desenvolvimento de habilidades dos alunos;
- ✓ maior ênfase na exploração de atitudes e valores;
- ✓ maior motivação dos alunos (especialmente os adultos)

- ✓ presença de *feedback* imediato do instrutor
- ✓ alunos envolvidos em pensamentos de ordem superior (análise, síntese, avaliação).

Embora tais características sejam importantes para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, não as consideramos suficientes para uma aprendizagem de caráter crítico-colaborativo. Não há destaque para a produção conjunta de conhecimentos; não há ênfase nos conflitos que gerariam zonas potenciais de desenvolvimento; não se mostram priorizados temas/situações que remetam aos contextos reais da vida dos educandos; tampouco são destacados momentos específicos em que os educandos assumem papéis de liderança, tomando decisões e fazendo escolhas para seu próprio aprendizado. As propostas continuam depositando nos estudantes o papel de executores de tarefas.

As aulas da pós-graduação foram organizadas a partir das metodologias *estações de aprendizagem, sala de aula invertida, resolução de problemas, fishbowl*. Os pós-graduandos, organizados em pequenos grupos, elaboraram propostas de ensino considerando sua *expertise* como professores em escolas de ensino básico, e tais propostas passaram a ser analisadas durante as aulas, pelos próprios pós-graduandos e pelos professores responsáveis pela disciplina, de modo a reorganizá-las na perspectiva do ensino-aprendizagem híbrido, como desejado pelo grupo.

Ao discutirem tais propostas, os pós-graduandos passaram a confrontá-las tendo como lente os questionamentos sobre a qualidade da interação, a agência dos educandos, a escolha de temas para discussão, a contextualização do conhecimento pretendido, aspectos relevantes na perspectiva crítico-colaborativa. A partir de então, optamos por revisitar as metodologias de modo que, efetivamente, fossem orientadas para o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Passamos, assim, a denominá-las *metodologias crítico-criativas*, opção consciente, orientada, de certa forma, por metodologias ativas, no entanto, questionando o caráter engessado que estas assumiram no período pandêmico, contando com processos mecânicos e, por vezes, pouco criativos.

Por metodologias crítico-criativas entendemos, portanto, aquelas que:

- combinam tempos individuais e coletivos em projetos pessoais e de grupo;
- são orientadas a situações da vida real, em busca de fundamentá-las teoricamente;
- são orientadas aos questionamentos na dimensão argumentativa (Ninin, 2018), visando ao desenvolvimento da criticidade do educando no enfrentamento de conflitos;
- impulsionam a proatividade do educando;
- favorecem experiências e vivências de distintos papéis de responsabilidade em diferentes situações e contextos;

- organizam-se pela provisoriedade e não pela estabilidade quanto aos resultados;
- enfatizam soluções criativas, que transcendam as já cristalizadas nos processos escolares.

Optamos, neste artigo, por discutir o que denominamos *estações de aprendizagem* (baseada, inicialmente, na metodologia ativa Rotação por Estações), por ser essa a metodologia crítico-criativa mais escolhida pelos grupos de pós-graduandos quando elaboravam suas propostas. Bacich, Tanzi Neto e Trivisani (2015, p.55) descrevem o modelo de rotação por estações do seguinte modo:

[...] os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas online que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente. [...] o revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. [...] as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.

Já Horn e Staker (2015), ao descreverem o modelo *rotação por estações* destacam a alternância dos estudantes a partir de uma sequência fixa ou a critério do professor, entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *online*. Enfatizam o ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos, momentos de aprendizagem individual e leitura individual modelada e independente.

Tais descrições parecem revelar-se, no entanto, como práticas cuja ênfase recai nos resultados da aprendizagem – na finalização de tarefas, por exemplo –, e não nos processos de desenvolvimento dos estudantes. A independência entre as tarefas a serem realizadas pode diminuir as possibilidades de negociação dos significados que emergem dos resultados de diferentes grupos de estudantes quando percorrem cada estação de aprendizagem. É nesse sentido que redesenhamos esse modelo – aqui denominado *Estações de Aprendizagem*:

1. As *estações de aprendizagem* são organizadas de modo a oferecer aos estudantes materiais de apoio relacionados ao objeto da aprendizagem: textos, imagens, gráficos, livros, vídeos, etc., podendo, ainda, contar com materiais coletados pelos próprios alunos a partir de alguma tarefa prévia. Oferece, também, folhas contendo todas as instruções para a realização das tarefas; folhas específicas para que cada grupo de estudantes registre suas respostas às tarefas propostas. Tal organização visa ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, uma vez que, ao iniciarem o itinerário nas estações, caberá sempre a eles próprios chegarem a um consenso sobre quais caminhos pretendem percorrer para a realização das tarefas.

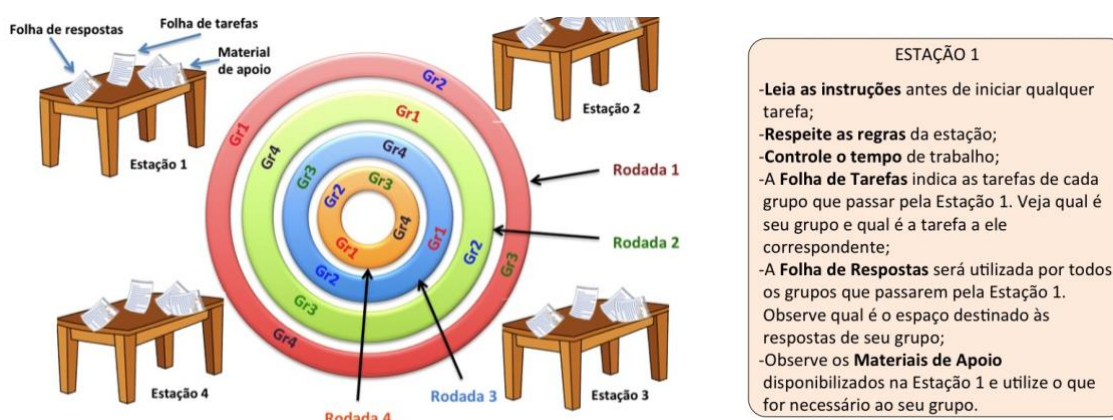
2. Todas as estações são organizadas a partir de uma tarefa comum, relacionada ao objeto da aprendizagem. Essa tarefa inicial objetiva o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre tal objeto, e deve ser registrada em uma folha de respostas que permanecerá na estação durante toda a atividade, podendo ser acessada/consultada por todos os participantes que nela passarem. Desse modo, ainda que percorrendo estações distintas, todos os estudantes iniciam o trabalho por um ponto comum – um disparador para as discussões a serem desencadeadas no decorrer da vivência nas estações.
3. Ao primeiro movimento de rotação dos estudantes em direção a uma segunda estação, estes são orientados a uma segunda tarefa que poderá recorrer a materiais diversos (vídeos, textos, imagens, pequenas excursões fora do ambiente da sala de aula, produção de algum material, pesquisa, etc.) e que mantém com a tarefa anterior realizada tanto pelo próprio grupo quanto pelo grupo que vivenciou a primeira tarefa nessa estação uma relação de interdependência. Em outras palavras, os estudantes são orientados, a partir dos questionamentos e do enunciado da tarefa, a confrontarem suas respostas iniciais às respostas dos colegas e, a partir daí, produzirem algum tipo de argumento para finalizar a tarefa nessa estação. Intensifica-se, nesse sentido, a atividade de argumentação dos estudantes.
4. Esse movimento de interdependência entre as tarefas se mantém ao longo de todas as estações, com o propósito de expandir os espaços de trocas crítico-colaborativas entre os estudantes, gerando para estes um movimento dinâmico, produtor de zonas potenciais de desenvolvimento. Vale lembrar que a atividade tem início com a investigação de conhecimentos prévios e termina propondo aos alunos que relacionem suas descobertas (desde os conhecimentos prévios até os materiais observados/analísados) aos conceitos teóricos propostos nos materiais de apoio oferecidos em cada estação e aos seus contextos reais de vida. Vale notar também que as tarefas enfatizam momentos de discussão, de investigação, de confrontação a partir de posicionamentos dos alunos a respeito do tema proposto e da articulação entre os diversos posicionamentos que emergem dos grupos, em cada estação. Se considerarmos que o professor, durante a realização da atividade, estará circulando pelos grupos, podemos dizer que seu papel é o de observar o que ocorre nas estações, a cada etapa, e lançar perguntas para orientar as discussões e impulsionar os alunos para que enfrentem seus não saberes e/ou suas dúvidas. O professor deixa o centro da atividade; os grupos de estudantes assumem esse lugar. O professor ocupa seu tempo com a investigação do processo de aprendizagem de seus alunos, pois, ao observar a condução da atividade pelos próprios alunos, pode fazer intervenções de caráter crítico-colaborativo, que desencadeiem as reflexões dos

estudantes.

5. Tal organização foi pensada para criar possibilidades aos estudantes de tomarem decisões colaborativa e deliberadamente, a partir de movimentos dialéticos que impulsionam seu desenvolvimento.

Uma vez descrito sumariamente o processo de desenvolvimento das *estações de aprendizagem*, apresentamos, a seguir, um exemplo da atividade em que essas características apontadas podem ser identificadas.

Figura 2: Organização das Estações de Aprendizagem e orientações a serem colocadas em cada estação



Fonte: elaborada pelas autoras

Quadro 1: Exemplo de tarefas em uma atividade de Estações de Aprendizagem – rodada inicial

Folha de tarefas da Estação 1	Folha de tarefas da Estação 2	Folha de tarefas da Estação 3	Folha de tarefas da Estação 4
<p>Tarefa 1 para o Grupo 1</p> <p>Iniciem a tarefa respondendo à seguinte pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês acham que uma cidade cresce? <p>Em seguida, assistam ao vídeo “<i>Um pouco da História de Carapicuíba</i>” (4 minutos e 21 segundos) e respondam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A resposta dada por vocês para a pergunta anterior está contemplada de alguma forma no conteúdo desse vídeo? Explique. <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Link: Disponível em:</p>	<p>Tarefa 1 para o Grupo 2</p> <p>Iniciem a tarefa respondendo à seguinte pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês acham que uma cidade cresce? <p>Agora, leiam o texto complementar (Urbanização) e identifiquem nele aspectos relacionados ao “crescimento das cidades” e à resposta que vocês deram para a pergunta acima.</p> <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p>	<p>Tarefa 1 para o Grupo 3</p> <p>Iniciem a tarefa respondendo à seguinte pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês acham que uma cidade cresce? <p>Agora, leiam as 2 charges e respondam:</p> <p>De que maneira a resposta dada por vocês para a pergunta acima está relacionada aos conteúdos abordados nas charges? Quais são os pontos positivos e negativos acerca do crescimento populacional?</p> <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p>	<p>Tarefa 1 para o Grupo 4</p> <p>Iniciem a tarefa respondendo à seguinte pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês acham que uma cidade cresce? <p>Assistam ao clipe “A cidade”, de Chico Science & Nação Zumbi.</p> <p>Respondam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como o clipe revela o crescimento de uma cidade? <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Link: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UVab41Zn7Yc. Acesso em: 20 mar.</p>

https://www.youtube.com/watch?v=WdR9P83Vy2w&t=63s . Acesso em: 20 mar. 2021.	Arquivo: Urbanização.docx	Arquivo: Charges.docx	2021.
---	------------------------------	-----------------------	-------

Fonte: elaborado pelas autoras

A atividade apresentada foi pensada para estudantes de Ensino Fundamental de 9º ano, em escola estadual da Grande São Paulo, município de Carapicuíba. Tendo como conteúdo previsto nos materiais didáticos utilizados na área de Geografia o *crescimento das cidades*, a proposta busca associar tal conteúdo teórico ao contexto real da vida dos educandos, apresentando, inicialmente, um vídeo que trata da história do município. Espera-se que ao associar conteúdo prescrito para a aprendizagem e contexto real da vida dos alunos a discussão se desenvolva na direção de revisitar os espaços em que vivem esses alunos, bem como sua realidade sócio-econômica e cultural, favorecendo a presença da argumentação perante os conflitos relacionados à periferia de uma cidade como São Paulo⁸.

Ainda nessa primeira rodada das Estações de Aprendizagem, é possível destacar as orientações para a atividade como um elemento que contribui para o desenvolvimento da autonomia do educando: tomar decisões sobre como iniciar a tarefa, como usar materiais de apoio, como discutir; assumir posicionamentos perante o grupo, fatores que encontram-se no cerne do conceito de ensino-aprendizagem híbrido.

Quadro 2: Exemplo de tarefas em uma atividade de Estações de Aprendizagem – rodada 2

Folha de tarefas da Estação 1	Folha de tarefas da Estação 2	Folha de tarefas da Estação 3	Folha de tarefas da Estação 4
<p>Tarefa 2 para o Grupo 4</p> <p>Assistam ao vídeo “<i>Um pouco da história de Carapicuíba</i>” e respondam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês avaliam a resposta dada pelo grupo anterior sobre o crescimento das cidades? - Como esse vídeo está relacionado ao clipe “A cidade”, de Chico Science & Nação Zumbi, que vocês assistiram na estação anterior? <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Link: Disponível em:</p>	<p>Tarefa 2 para o Grupo 1</p> <p>Leiam o texto complementar (Urbanização) e respondam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é urbanização? O que acontece com o campo quando uma cidade cresce? - Qual a relação entre esse texto e o vídeo que vocês assistiram na Estação 1, sobre a história de Carapicuíba? - Leiam a resposta do grupo 2 e digam se concordam ou discordam dela. Justifiquem. <p>Deixem suas respostas</p>	<p>Tarefa 2 para o Grupo 2</p> <p>Analisem o gráfico abaixo a respeito da evolução da urbanização brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que está acontecendo no Brasil em relação à urbanização? - Como esse gráfico está relacionado à resposta dada pelo grupo anterior sobre as charges? <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Arquivo:</p>	<p>Tarefa 2 para o Grupo 3</p> <p>Avaliem a resposta do grupo anterior sobre o clipe “A cidade”. O grupo apresentou coerência em sua resposta? De que maneira?</p> <p>Os conteúdos das charges lidas na estação anterior aparecem na letra da música? Como isso se dá?</p> <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Arquivo: Cidade.docx Link: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UVab41Zn7Yc.</p>

⁸ Carapicuíba é um município da Grande São Paulo com: densidade demográfica de 11.201,99 hab/km²; 35% da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo. Dados referentes ao censo 2022, disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/carapicuiaba/panorama>. Acesso em: 04 fev. 2024.)

https://www.youtube.com/watch?v=WdR9P83Vy2w&t=63s . Acesso em: 20 mar. 2021.	registradas na Folha de Respostas.	Taxa_de_urbanização_brasileira.docx	Acesso em: 20 mar. 2021.
--	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 3: Exemplo de tarefas em uma atividade de Estações de Aprendizagem – rodada 3

Folha de tarefas da Estação 1	Folha de tarefas da Estação 2	Folha de tarefas da Estação 3	Folha de tarefas da Estação 4
<p>Tarefa 3 para o Grupo 3</p> <p>Assistam ao vídeo “<i>Você acha que conhece a cidade de São Paulo? – Tiago Lopes</i>” e respondam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que maneira a visão do youtuber corrobora ou refuta tudo o que se escreveram, discutiram e refletiram sobre o crescimento das cidades? - Observem as respostas dos grupos anteriores e vejam se nelas estão contemplados os itens destacados no vídeo. <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Link: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sstp_Bmq8Oc. Acesso em: 20 jan. 2021.</p>	<p>Tarefa 3 para o Grupo 4</p> <p>Utilizem os materiais disponíveis na estação, ou outros que considerarem importantes. Considerem o que os grupos anteriores disseram sobre o crescimento de uma cidade e o que vocês viram/discutiram nas estações anteriores, e criem uma representação (desenho, maquete, dramatização, etc.) para o clipe “A cidade”, de Chico Science & Nação Zumbi.</p> <p>Deixem sua obra criativa na estação.</p> <p>(Materiais disponíveis: Imagens de cidades, imagens de campo, animais em cativeiro, etc., à escolha do professor e também dos alunos)</p> <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p>	<p>Tarefa 3 para o Grupo 1</p> <p>Observem o que já foi discutido em seu grupo e também as discussões dos grupos anteriores, nesta estação. Representem, usando a criatividade e os materiais gráficos disponíveis na estação ou outros de sua escolha, o que significa o crescimento de uma cidade.</p> <p>Deixem sua obra criativa na estação.</p> <p>(Materiais disponíveis: Revistas, jornais, etc., à escolha do professor e também dos alunos)</p>	<p>Tarefa 3 para o Grupo 2</p> <p>Leiam, no mapa mental, os tópicos sobre o processo de urbanização e observe se os grupos anteriores contemplaram esses tópicos em suas respostas. Comentem.</p> <p>Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.</p> <p>Arquivo: Mapa_mental.docx</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Observando a segunda e a terceira rodadas das Estações de Aprendizagem, percebemos a interdependência entre as tarefas propostas – para resolver uma tarefa, é necessário recorrer ao que pensaram/idealizaram/refletiram outros estudantes em momento anterior da atividade. Essa característica é de grande relevância, justamente porque é por meio dessa interdependência que os educandos têm a oportunidade de entrar em contato com distintos pontos de vista sobre um mesmo objeto e questionar esses posicionamentos; expandir os pontos de vista de outros e transformá-los em objetos de suas próprias reflexões. A interdependência também se mostra presente na possibilidade de os educandos escolherem, para apoio às tarefas, materiais relacionados ao contexto real de suas vidas.

A rodada 4 das Estações de Aprendizagem oferece tarefas comuns aos 4 grupos, porém sempre dependentes das tarefas que cada grupo realizou em estações anteriores.

Quadro 4: Exemplo de tarefas em uma atividade de Estações de Aprendizagem – rodada 4

Folha de tarefas das Estações 1, 2, 3 e 4
Tarefa 4 para os Grupos 1, 2, 3 e 4

Tendo passado pelas 3 estações anteriores, (1) considerem tudo o que foi proposto discutido em seu grupo; (2) observem todas as respostas dadas por grupos anteriores que passaram pela estação; (3) leiam a página 45 do livro texto de Geografia, que trata do crescimento urbano; (4) considerem seus contextos específicos – bairros em que vocês moram, bairro onde está situada a escola.

- Estabeçam relações entre o que viram/ discutiram nas atividades propostas nas estações e as paisagens urbanas referentes ao lugar onde moram e à escola.
- Destaquem trechos do texto do livro didático que estão relacionados às discussões acima.

Respondam:

- Como está ocorrendo o crescimento de sua cidade, especificamente dos bairros em que vocês residem e da região em que está situada a escola?
- Quais aspectos desse crescimento se mostram benéficos para a cidade? Quais não parecem contribuir para uma boa qualidade de vida dos cidadãos? Justifiquem suas respostas.
- A partir das discussões das quais participaram nas estações, quais ações concretas poderiam propor para melhorar a qualidade de vida que depende diretamente de aspectos relacionados ao crescimento de sua região / seu bairro / o bairro em que está situada a escola?

Deixem suas respostas registradas na Folha de Respostas.

Fonte: elaborado pelas autoras

Nessa última rodada das Estações de Aprendizagem, o foco recai no impacto que o tema discutido produz no contexto real da vida dos educandos. Se analisarmos as estações de aprendizagem à luz do esquema apresentado na Figura 1, que mostra um “ambiente híbrido de aprendizagem”, é possível encontrar na proposta apresentada elementos que remetam a cada um dos pontos da rede, alguns já apontados nas discussões acima.

Aprendizado como Atividade Social está contemplado na proposta, uma vez que o foco é desencadeado por discussões sobre o contexto real da vida dos educandos. O tema proposto não ignora um conteúdo programático proposto no currículo escolar, mas relaciona-o ao contexto imediato da vida, problematizando o que vai sendo construído pelos educandos. Ao problematizar o crescimento da cidade, trazendo as discussões para bem próximas ao educando – seu bairro, o bairro de sua escola –, a proposta enfatiza um ensino que se pretende decolonial pois trata de um problema contemporâneo, causado pela própria lógica da colonialidade.

Vemos nessa proposta Estações de Aprendizagem que a gestão da sala de aula, embora orientada pelo planejamento do professor, passa a ser dos alunos, na medida em que oferece a eles a oportunidade de tomar decisões sobre como discutir, como fazer uso de materiais, como elaborar seus registros, como articular conhecimentos produzidos por terceiros, além de poderem emitir pontos de vista a respeito da relação entre um conteúdo teórico prescrito no material didático e sua vida real.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS!

Como apontamos inicialmente, o *ensino híbrido* assumiu, desde o início da pandemia da Covid-19, um *status* de “solução” para os problemas do ensino. Tornou-se peça chave na maioria dos contextos educacionais, foi imposto a muitos educadores sem que estivessem preparados para acompanhar tal saga. Nessa onda, vimos um movimento incessante das escolas, públicas e privadas, em busca de instrumentos tecnológicos digitais, com a alegação de que o *ensino híbrido* não seria possível sem o ambiente tecnológico. A corrida por soluções de caráter imediato mostrou-nos um arrefecimento das discussões teóricas necessárias ao *ensino híbrido*, tornando-o, em muitos casos, apenas uma prática repetidora de estratégias e conteúdos.

Tal contexto foi o que despertou o interesse do grupo de pós-graduandos da PUC-SP, no programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, por desenvolver reflexões a respeito do *ensino híbrido*, de modo a caracterizá-lo na perspectiva sócio-histórico-cultural. Assim, objetivamos, neste artigo, problematizar o *ensino híbrido* e apontar caminhos teóricos capazes de explicar o processo de ensino-aprendizagem de caráter híbrido.

Apontamos o modo como tal ensino vem sendo definido e trabalhado em diferentes contextos educacionais; confrontamos as discussões correntes às perspectivas sócio-histórico-culturais de ensino-aprendizagem, visando caracterizar as propostas de ensino-aprendizagem híbrido a partir da colaboração crítica. Enfatizamos a necessidade de teorizar essas práticas educativas denominadas híbridas, de modo que não se tornem, como temos visto, apenas um modismo em salas de aula, de caráter transmissivo e reprodutor de conhecimentos.

Por fim, a partir da exemplificação de uma atividade de caráter híbrido, redefinimos *ensino-híbrido* como um ensino situado sócio-historicamente, organizado a partir da combinação de materiais diversos (digitais ou não), procedimentos e relações; capaz de propiciar aos estudantes amplo espaço para a vivência de diferentes papéis de responsabilidade. Um ensino que, pela diversidade a que se propõe, amplia as redes de significados das quais participam os estudantes, potencializando seu desenvolvimento social e cognitivo.

REFERÊNCIAS

ALAMMARY, A.; SHEARD, J.; CARBONE, A. Blended learning in higher education: three different design approaches. **Australasian Journal of Educational Technology**, Gold Coast, v.30, n.4, p.440-54, 2014. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693>. Acesso em: 8 jan. 2024.

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. de C. Metodologias ativas, ensino híbrido e os artefatos digitais. **Práticas educativas, Memórias e Oralidade**, v.3, n.1, e314292, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido**. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com sala de aula invertida. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, v.17, n.2, p.60-75, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/96587/54187>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRITO, J. M. da S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EaD em Foco**, v.10, e948, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**. Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. Introdução à Edição de 2001. As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização (p.XVII-XL). São Paulo: EDUSP, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, [1996] 2003.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Metodologias ativas (verbete). In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

CLASSE, T. M. de; CASTRO, R. M. de; OLIVEIRA, E. G. de. Metaverso como um ambiente de aprendizado para o ensino híbrido. **RIED** - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v.26, n.2, 2023. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/36097>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CORTELAZZO, A. L.; FIALA, D. A. de S.; PIVA JR, D.; PANISSON, L.; JUNQUEIRA, M. R.; RODRIGUES, B. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**. Para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURLETTI, S.; COSTA, J. W. da. O blended learning nos repositórios brasileiros. **Imagens da Educação**, Maringá, v.8, n.1, e39886, p.1-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39886>. Acesso em: 9 set. 2019.

GUTIÉRREZ, K. D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; ALVAREZ, H. H.; CHIU, M. M. Building a Culture of Collaboration through Hybrid Language Practices. **Taylor Francis Online**, v.38, 1999 – Issue 2: Building Community Through Cooperative Learning. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849909543837>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. 1ª ed. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, J. R. R. Amplementação do ensino híbrido no período pós-pandemia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.7, n.2, p.710-9, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/667/339>. Acesso em: 04 fev. 2024.

LOUREIRO, C. F. B. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. **Ensibno, Saúde e Ambiente**, n. esp., p.133-46, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40188>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p.20-40.

MAGALHÃES, M. C. C. A formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *Linguagem: Estudos e Pesquisa*, Catalão, GO, v.22, n.2, p.17-35, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/57502>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MARQUESI, S. C.; AGUIAR, A. P. S. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. **Linha D'Água**, v.34, n.1, p.137-58, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/180821>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MELO, A. L. C. D.; FLORÊNCIO, P. C. de S.; MERCADO, L. P. L. Aprendizagem baseada em problemas no ensino híbrido: perspectivas para o ensino superior. **ReDoC – Revista Docência e Cibercultura**, v.6, n.5, p.267-87, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/63576>. Acesso em: 04 fev. 2024.

NEUMEIER, P. A closer look at blended learning – Parameters for designing a blended learning environment for language, teaching and learning. **ReCALL**, v.17, p.163-78, 2005.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre os modos e perguntar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva critic-colaborativa. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.95-118.

NØRGÅRD, R. T. Theorising hybrid lifelong learning. **British Journal of Educational Technology**, v.52, n.4, 2021, p.1709-23. Disponível em: [https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13121#:~:text=Through%20hybrid%20learning%20environments%2C%20lifelong,well%20\(Amoroso%2C%202014\)..](https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13121#:~:text=Through%20hybrid%20learning%20environments%2C%20lifelong,well%20(Amoroso%2C%202014)..) Acesso em: 16 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. B. de *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brasilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.918-32, jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22597/18090>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PARREIRA, D. C. *et al.* A metodologia ativa, a aprendizagem significativa e sala de aula invertida. **Ilustração**, v.4, n.2, p.9-14, 2023. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/148>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SANTOS, D. F. M. dos; CASTAMAN, A. S. Metodologia ativa no ensino superior: um estudo sobre as dificuldades de implementação do método. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v.13, n.1, p.26-45, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/2009/1058>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, S. L. D. da; VANINI, L.; ROSSETTO, A. G. de M. Snack learning: metodologia ativa na aprendizagem remota. **RBECM – Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v.6, n.1, p.09-22, 2023. Disponível em: . Acesso em: 03 jan. 2024.

THÉ, R. da F. S. Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.48, e246118, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NzfpYPw3W9j9n4NhXQnwsHR/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

VALENTE, J. A. Prefácio. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités Revue Électronique**, [S.I], v.3, n.1, p.43-66, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **The Essential Vygotsky**. The Collected Works of L.S. Vygotsky. RIEBER, R. W.; ROBINSON, D. K. (Eds.). New York: Plenum, [1934] 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1991.

Authors contribution

1. Conceptualização
Formulação ou evolução de ideias, objetivos e metas de pesquisa abrangentes.
Nome(s): MARIA OTILIA GUIMARÃES NININ, MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES
2. Metodologia
Desenvolvimento ou design de metodologia; criação de modelos.
Nome(s): MARIA OTILIA GUIMARÃES NININ, MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES
3. Escrita – rascunho original
Preparação, criação e/ou apresentação de trabalho publicado, especificamente o rascunho inicial (incluindo tradução substantiva).
Nome(s): MARIA OTILIA GUIMARÃES NININ, MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES
4. Escrita – análise e edição
Preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado por membros do grupo original de pesquisa, especificamente análise crítica, comentário ou revisão – incluindo estágios pré-publicação ou pós-publicação.
Nome(s): MARIA OTILIA GUIMARÃES NININ

Conflicts of interest

Nada a declarar.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.