



ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO DE LÍNGUAS: REVISÃO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA

Viviane Riedner – viviane_riedner@hotmail.com
Instituto Federal do Pará, IFPA, Santarém, Pará, Brasil;
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0002-3084-7777>

Greice Castela Torrentes – greicecastela@yahoo.com.br
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0002-9174-689X>

RESUMO: A metodologia do ensino híbrido vem sendo considerada importante no ensino brasileiro (MORAN, 2015; 2015a; 2018), mas ainda não está estabelecida a forma mais adequada para incorporá-la com sucesso na prática docente (JOHNSON *et al.*, 2012). O objetivo deste artigo é analisar experiências de adoção de metodologias do ensino híbrido na Educação Básica e Educação Superior, relacionadas ao ensino presencial de português, inglês e espanhol no Brasil. Utilizamos abordagem qualitativa, fazendo uma revisão narrativa de artigos científicos sobre o tema. Concluímos que a maneira como são contempladas as vantagens devidas à adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e dos modelos de ensino híbrido (EH), na Educação Básica e na Educação Superior, em particular na formação de docentes de Letras, pouco tem contribuído para a escolha/decisão sobre a melhor abordagem metodológica híbrida a ser aplicada no cenário do ensino presencial. Parece necessário difundir o conceito de EH para além da simples incorporação de tecnologias no ensino presencial, assim como criar uma agenda de pesquisa específica sobre o uso didático-pedagógico dos modelos de ensino híbrido, a fim de se identificar suas reais contribuições nos diversos cenários e demandas do ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido; metodologias híbridas; ensino de línguas.

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, os espaços de promoção de aprendizagens precisam considerar as oportunidades educacionais que permitam aos(as) estudantes desenvolverem um conjunto de habilidades para aprender a aprender, aprender a fazer, a aprender a ser, a aprender a conviver e a atuar em um mundo cada vez mais complexo (BRASIL, 2018). Desponta a valorização de habilidades cognitivas para ler e escrever, comunicar-se, analisar dados, realizar e armazenar operações, dentre outras que são requeridas para a vida em sociedade, particularmente com vista para o futuro exercício profissional (COLL; ILLERA, 2010). Porém, se o foco dos espaços da educação formal se atém somente à promoção de habilidades acadêmicas há tendência de reduzir o potencial de apropriação do conhecimento pelos(as) educandos(as), o que, por conseguinte, mostra-se como contributivo para a exclusão social e profissional (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010). Defende-se, então, que a meta da educação formal deste século é oportunizar o enriquecimento da potencialidade do(a) estudante e concebê-lo(a) como protagonista de sua caminhada

de criação/apropriação do conhecimento (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, o(a) professor(a) passa a ser orientador(a) dos processos de ensino e aprendizagem, devendo incluir ações voltadas à promoção e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (COLL; ILLERA, 2010; GERALDI; BIZELLI, 2015), assim como a utilização pedagógica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para estimular a ação, participação e colaboração entre os(as) próprios(as) aprendizes (BACICH; MORAN, 2018).

Notadamente, como tecnologias interativas, as TDIC ganham destaque em diferentes espaços da sociedade do século XXI e passam a influenciar as práticas educacionais como mecanismos de informação e comunicação que oportunizam a aquisição do conhecimento e promovem a inserção cidadã do(a) educando(a) em um mundo de interatividade e trocas facilitadas (HOLMES *et al.*, 2015). A inclusão das TDIC na educação revela impacto que “[...] é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15). Esse papel mostra reflexos interferentes em praticamente todas as áreas da atividade humana como social, econômica, política, educacional e cultural (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010).

Na área da educação, as TDIC têm sido concebidas e aplicadas na condução os processos educacionais como ferramentas que viabilizam, na prática pedagógica, a exploração de metodologias ativas, participativas e colaborativas. Por definição, quaisquer metodologias são “[...] diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”, sendo as metodologias ativas entendidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). As metodologias participativas são conceituadas como associação de métodos, técnicas e estratégias que, aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem, promovem o desenvolvimento cognitivo e as habilidades de aprender a aprender dos(as) estudantes e incentivam a participação, colaboração e cooperação (IMBERNON MUÑOZ; MEDINA MOYA, 2008).

É, pois, no universo de inserção das TDIC na educação que se incluem reflexões teórico-práticas sobre o Ensino Híbrido (EH) – *Blended Learning (b-Learning)* também traduzido no Português do Brasil como aprendizagem híbrida – concebido como uma proposta educacional que objetiva unir o *melhor dos dois mundos*: o ensino tradicional, vinculado ao espaço da sala de aula presencial, e o ensino virtual, associado ao uso das ferramentas TDIC, viabilizado pela *internet* (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015).

Não obstante, a consulta à literatura revela que, na prática docente em todos os níveis do ensino, o processo de apropriação das TDIC está em acentuada evolução, mas ainda não se encontra consolidado (JOHNSON *et al.*, 2012). Nessa trajetória, a prática docente tem evidenciado que a incorporação das

TDIC “[...] nas salas de aula abre caminho para a inovação pedagógica e didática para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem [...]” e que o uso didático-pedagógico das TDIC se torna auxiliar para que os(as) estudantes aprimorem suas habilidades cognitivas e socioemocionais (COLL; ILLERA, 2010, p. 289).

À medida que se discute e se constata, na prática docente, que a inserção tecnológica abre espaços para ampla interatividade e trocas de informações, o que tende a facilitar a compreensão de conteúdos curriculares e favorecer a aquisição de conhecimento de maneira ativa, participativa e colaborativa, acentuam-se os relatos na literatura brasileira sobre experiências de aplicação das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, diante do prolongado e histórico período da pandemia e do ensino remoto emergencial decorrente dela, pressupõe-se que, forçosamente, o ensino/aprendizagem híbrido adentra na escola, em todos os níveis da educação formal. A partir desse pressuposto, o objetivo desse artigo é analisar experiências de adoção de metodologias do ensino híbrido na Educação Básica e Educação Superior, relacionadas ao ensino presencial de português, inglês e espanhol no Brasil.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Praticamente, por assim dizer, há consenso entre vários autores(as) da área da educação de que EH é um modelo de metodologia ativa, que oportuniza, alternadamente, momentos de interatividade presencial e virtual, ou seja, período de aprendizagem híbrida (MORAN, 2015; 2015a). É nesses momentos que o EH oportuniza práticas integradas que são realizadas fora do espaço escolar, *on-line*, como parte do conceito de aula estendida. Diz-se aula estendida porque as práticas educativas se iniciam com o(a) professor(a) presencialmente em sala de aula e se complementam no ambiente virtual, o que permite a flexibilização de todo o processo educacional seja de ensino e/ou de aprendizagem e oportuniza autogestão desse processo (MORAN, 2015a).

Na literatura educacional, há referência à proposta de *classifying K–12 blended learning*, apresentada pelo *Innosight Institute*, em *Lexington, Massachusetts, USA* (CHRISTENSEN; HORN; STAKER 2013; MORAN, 2015; 2015a), que define modelos distintos de EH adequados para situações de ensino e aprendizagem *on-line* e *off-line* na Educação Básica e Educação Superior, quais sejam: modelos rotacionais – rotação por estações,¹ laboratório rotacional,² rotação individual³ e sala de aula invertida (*flipped*

¹O(a) professor(a) repassa *on-line* as instruções sobre o conteúdo programático. Em sala de aula presencial, organiza o conteúdo em estações (mínimo duas). Presencialmente, cada estudante deve percorrer as estações para realizar as atividades programadas.

²Semelhante ao modelo rotação por estações, presencialmente, o(a) professor(a) repassa as instruções sobre o conteúdo programático e o(a) estudante faz seu estudo e resolve as atividades *on-line* fora da sala de aula, geralmente, em laboratório de informática.

³O(a) professor(a) cria um laboratório de pesquisa *on-line*. Na aula presencial repassa instruções sobre o conteúdo programático e o(a) estudante escolhe a abordagem desse conteúdo conforme sua necessidade para estudo *on-line*.

classroom)⁴ – modelo *à la carte*,⁵ modelo flex⁶ e modelo virtual enriquecido⁷ (HORN; STAKER, 2015). Conforme a estrutura metodológica do modelo EH, há situações em que os conteúdos acadêmicos podem ser contemplados apenas por meio de recursos tecnológicos do *World Wide Web*, de maneira que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem totalmente *on-line*. Caso mais específico de aplicação pode ocorrer na adoção do modelo flex. Na exploração dos outros modelos, os conteúdos acadêmicos e as práticas docentes podem se desenvolver em alguns momentos *on-line* e outros *off-line* em laboratório de informática ou na própria sala de aula, o que possibilita interatividade e trocas presenciais entre professores(as), estudantes e colegas de turmas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015).

Na aplicação do EH em sala de aula (*on-line* ou *off-line*) é possível ser feita uma combinação metodológica (*methodology blended*). Essa combinação exerce impacto positivo na prática docente e influencia a ação e a participação de estudantes em situação de aprendizagem orientada (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015; MA; LI; LIANG, 2019). Além disso, na aplicação de qualquer um dos modelos do EH, com ou sem combinação metodológica, o(a) estudante exerce papel ativo como administrador do tempo-ritmo e protagonista de todo o seu processo de aprendizagem. Já o(a) professor(a) exerce papel de orientador(a) e mediador(a) do processo de busca pelo conhecimento (HORN; STAKER, 2015). Notadamente, na aplicação metodológica do EH, o papel do(a) professor(a) e dos(as) aprendizes “[...] sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Analisa-se, então, a aplicação do EH na prática docente.

3 METODOLOGIA

Para alcance do objetivo desse artigo, fez-se uma revisão narrativa a partir de artigos científicos que apontam elementos caracterizadores da adoção do EH e contemplam experiências de uso dos modelos da metodologia EH em situações de ensino e aprendizagem na Educação Básica e Educação Superior. Define-se que “[...] artigos de revisão narrativa consistem em publicações amplas, apropriadas

⁴O(a) professor(a) repassa a instrução *on-line* para que o(a) estudante estude o conteúdo programático antes da aula presencial. Na interação presencial, o(a) professor(a) oportuniza aprofundamento do estudo e aplicação dos conceitos relativos ao conteúdo programático.

⁵O(a) estudante frequenta um curso presencial e participa de disciplinas curriculares em outros cursos *on-line*, quando o(a) professor(a) da disciplina escolhida atua somente *on-line*.

⁶Em uma mesma escola, o(a) professor(a) atua preferencialmente *on-line*. O(a) estudante escolhe participar das atividades do conteúdo programático *on-line* e tira dúvidas presencialmente. Seu avanço na aprendizagem se dá segundo sua demanda.

⁷O(a) professor(a) atua *on-line* e presencial. O(a) estudante é obrigado a participar das aulas presenciais para receber orientações sobre o conteúdo programático, mas as atividades podem ser realizadas *on-line*.

para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual” (ROTHER, 2007, p. v).

Em pesquisas sobre o “estado da arte” da educação brasileira, a revisão narrativa tem se intensificado porque “diante da necessidade de um balanço crítico” sobre o que deseja estudar com detalhes e especificidades, realizam-se estudos do tipo estado do conhecimento. Nesse caso, considera-se o que se pretende verificar com a finalidade de contribuir à criação de novo conhecimento ou aprofundar reflexões sobre conhecimento já elaborado, como “[...] os temas priorizados, as fontes privilegiadas, os períodos recortados, as vertentes metodológicas, os recortes espaciais, enfim um mapeamento que evidencie as revisões necessárias” (SCHELBAUER; MACHADO, 2006, p.164).

A análise do material aqui selecionado se fundamenta na abordagem qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e tem por finalidade apresentar o mapeamento e a seleção dos artigos, analisados nas seguintes categorias: (i) elementos conceituais caracterizadores do uso das TDIC e EH nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica e Educação Superior, com foco no ensino de línguas e (ii) percepção de docentes e estudantes sobre a adoção de modelos do EH combinados ou não.

Como critérios de inclusão-exclusão, priorizam-se artigos que abordam a aplicação de TDIC e EH na Educação Básica e Educação Superior, em cursos de formação de professores na área de Letras (Português do Brasil, Espanhol e Inglês) e outros que trazem revisões sistemáticas do uso de EH na prática docente, veiculados em meios virtuais entre janeiro de 2013 a setembro de 2020.

Para a seleção de artigos sobre o EH na prática pedagógica, utilizou-se o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que viabiliza consultas *on-line* de publicações qualificadas (Qualis-Periódicos da Capes). Nessa busca, usam-se os seguintes descritores (palavras-chave)⁸: metodologias ativas, ensino híbrido, aprendizagem híbrida, tecnologias digitais na educação, ambientes virtuais, e metodologias do EH. Estes termos foram procurados em Português, Inglês e Espanhol.

Como resultado dessa busca, para leitura prévia foram localizados trinta e oito (38) artigos que incluíam os descritores propostos, porém somente vinte e dois (22) atendiam ao requisito qualificação (Qualis-Periódicos da Capes). O mapeamento dos artigos selecionados foi organizado por ordem crescente segundo a data da publicação (Quadro 1) e identificados (*I*) pela letra *A* [significando artigo], seguida pelo número cardinal indicado sequencialmente.

⁸A pesquisa foi realizada por meio de todos os termos agrupados e associados entre si.

Quadro 1 – Mapeamento dos artigos selecionados sobre ensino híbrido

I	Autor(es)	Título	Ano	Revista	Qualis
A1	Soares, W.C.S.; Weissheimer, J.	Hibridizando o ensino de inglês como língua adicional.	2013	(Con)Textos	B-2
A2	Martins, L.B.; Zebini, T.	Escala de estratégias de aprendizagem: evidência de validade em contexto universitário híbrido.	2014	Psico-USF.	A-2
A3	Costa, H.B.A.	Problematizando práticas de ensino e aprendizagem na plataforma <i>Moodle</i> : aproximações com a modalidade híbrida.	2016	EntreLínguas.	B-5
A4	Francisco, C. N. P.; Oliveira, R. S.	Práticas pedagógicas digitais: o <i>Facebook</i> e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProFLetras.	2016	Odisseia	B-2
A5	Rabelo, C. R. L.; Tavares, K. C. A.	Redes sociais e aprendizagem no ensino superior: a perspectiva dos alunos sobre o uso do Facebook em uma disciplina de língua inglesa.	2016	Veredas <i>Online</i>	B-2
A6	Carvalho, C.V.M.; Silva, L.A.S.; Oliveira, N.C.; Carvalho, R.	Pibid/prodocência: diálogos (trans)formadores da profissão docente.	2017	Crítica Educativa	B-5
A7	Melo, W.B.; Silva, M.A.	Ensino da língua espanhola e as redes sociais: possibilidades.	2017	Revista Tecnologias na Educação.	C
A8	Pasin, D.M.; Delvado, H.O.K.	Ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil.	2017	Texto Livre, Linguagem e Tecnologia.	C
A9	Sabota, B.; Almeida Filho, J.C.P.	Análise do potencial da mediação tecnológica para o enriquecimento da competência teórica de professores de línguas	2017	Acta Scientiarum. Language and Culture	A2
A10	Gonçalves, E.	Enseñanza de español: interfaces tecnológicas y culturales.	2018	Revista Intercâmbio	B-2
A11	Nascimento, E.R.; Anjos, F.L.M.R.; Menezes, K.K.O.; Oliveira, G.B.L.	Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no ensino superior: qual a percepção dos estudantes?	2018	Educação por Escrito.	B-5
A12	Oliveira, M. I.; Pesce, L.	Emprego do modelo por estação para o ensino de língua portuguesa	2018	Teccogs	C
A13	Rangel, R. S.; Batista, C. R.; Peixoto, G. T. B.	Sala de aula invertida: análise de uma experiência com o ambiente virtual schoology	2018	RENOTE	B-5
A14	Schmitz, E.X.S.; Reis, S.C.	Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade.	2018	ETD- Educação Temática Digital	B-1
A15	Sousa, Y.H.; Mendonça, A.P.; Coelho, I.M.W.S.	Uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos baseada no ensino híbrido.	2018	EntreLínguas.	B-5
A16	Wrubel, G.; Leonardi, J.; Fernandes, K.N.; Caiche, L.L.	As possibilidades do ensino híbrido a construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula.	2018	Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.	B-1
A17	Anjos, R.A.V.; Silva, L.M.; Angos, A.M.	Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura.	2019	Em Rede: Revista da Educação a Distância.	B-5

A18	Beviláqua, A.F.; Kieling, H.S.; Leffa, V.J.	A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente.	2019	Caderno Seminal Digital.	B-3
A19	Reis, S. C.; Pletsch, E.	Read and speak english online dynamically (ReSPOnD): uma proposta de curso híbrido em língua inglesa na abordagem sala de aula invertida	2019	Linguagem& Ensino	B-4
A20	Roza, J.C.; Veiga, A.M.R.; Roza, M.P.	<i>Blended learning</i> uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras.	2019	ETD- Educação Temática Digital.	B-1
A21	Marcon, V.S.; Silva; V.C.; Erthal, A.	Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade.	2020	Revista Práxis.	B-4
A22	Monteiro; J.C.S.; Bottentuit Júnior, J.B.; Costa, M.J.M.	Edpuzzle: possibilidades pedagógicas para a sala de aula invertida, ensino híbrido e as metodologias ativas.	2020	Revista EducaOnline.	B-5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Utilizam-se recortes retirados de alguns dos artigos mapeados (Quadro 1) com a finalidade de complementar e enriquecer a análise a seguir apresentada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura do conteúdo discursivo dos artigos capturados (Quadro 1), constata-se que a maioria das reflexões encaminhadas sobre o uso didático-pedagógico das TDIC está associada à eficaz influência da adoção de TDIC e metodologias ativas, participativas e colaborativas na abordagem dos conteúdos acadêmicos (A1; A3; A5; A7; A9; A10; A11; A16) e à relevância atribuída pelos sujeitos do processo educativo [professores(as) e estudantes] para a inclusão da aprendizagem híbrida – metodologia *e-learning* – nos processos de ensino e aprendizagem presencial, ensino a distância (EaD) ou semipresencial (A2; A4; A6; A8; A12 à A15; A17 à A22).

Outra percepção é que as metodologias híbridas (às vezes, referidas como aprendizagem híbrida) compõe o tema central contemplado na base teórica de vários artigos (A3; A7; A8; A10; A12 à A18; A20; A21; A22).

Quanto à metodologia adotada, a maioria dos artigos capturados e analisados é composta por estudos de caso e relatos de experiências docentes no ensino presencial (A1; A3; A4; A5; A7; A8; A11 à A15; A18; A19; A21), outra parte se direciona para o ensino semipresencial e modalidade *e-learning* (A2; A6; A9) e, ainda, em outra, contempla revisão de literatura sobre a prática docente com aplicação de TDIC (A16) e abordagem conceitual centrada nas TDIC e EH (A10; A17; A20, A22).

Nos artigos que adotam a revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica (A2; A6; A9; A16), a principal temática contemplada é a modalidade *e-learning*, o que sugere que as discussões sobre as

metodologias híbridas estão concentradas na EaD – modalidades totalmente *on-line* e semipresencial –, em especial devido à oferta de cursos híbridos de formação docente na Educação Superior e cursos livres ou de extensão em línguas estrangeiras.

Não obstante, percebe-se que na tradução da expressão *blended learning* ou *b-learning* do inglês para o português do Brasil é comum referência à aprendizagem híbrida ou ao ensino híbrido com igual significado. Nesse sentido, é facilmente observado na literatura consultada o predomínio de referências à adoção de metodologias híbridas como aprendizagem híbrida e/ou como EH. Comumente, a referência a essas metodologias aparece de forma generalizada como adoção de TDIC em direção à análise da prática docente, o que resulta em poucas referências específicas à adoção de modelos metodológicos do EH, objeto desse estudo (Quadro 2). Porém, quando os modelos do EH são referidos na literatura, não há unanimidade na escolha por um ou de outro ou pelo uso combinado (*blended methodology*).

Quadro 2 – Síntese do encaminhamento metodológico dado aos artigos analisados

I	Língua/curso	Nível de Ensino	Metodologia Híbrida	Conteúdo
1	Inglês	Educação Superior	TDIC – MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games)	Relato de experiência
2	Português (redigido)	Educação Superior	TDIC – EaD	Validação de Estratégias de Aprendizagem <i>on-line</i>
3	Francês	Educação Superior	TDIC – Moodle	Relato de experiência
4	Letras	Educação Superior	EH (sala de aula invertida)	Estudo de campo
5	Inglês	Educação Superior	TDIC – Facebook	Estudo de caso
6	Formação docente:	Educação Superior	TDIC – EaD	Estudo de caso
7	Espanhol	Ensino Fundamental	TDIC – Facebook	Estudo de caso
8	Inglês	Educação Superior	EH	Relato de experiência
9	Formação docente	Educação Superior	TDIC – Moodle e Edmodo	Relato de Experiência
10	Espanhol	Ensino Médio e Educação Superior	EH – Moodle	Revisão teórica e proposta de atividade
11	Curso de Extensão em línguas	Educação Superior	TDIC e EH (sala de aula invertida)	Relato de experiência
12	Língua Portuguesa	Ensino Médio	EH (rotação por estações)	Estudo exploratório
13	Inglês	Educação Superior	EH (sala de aula invertida)	Relato de experiência
14	Formação Docente	Educação Superior	EH (sala de aula invertida)	Relato de experiência
15	Inglês	Ensino Médio	EH (sala de aula invertida, rotação por estações) e Duolingo	Relato de experiência e metodológica EBT (<i>Blended English Teaching</i>)
16	Português (redigido)	Educação em geral	TDIC e ferramentas da internet	Revisão teórica
17	Português (redigido)	Educação em geral	TDIC e EH	Revisão teórica
18	Inglês	Educação Superior	EH (rotação por estações), Facebook e Wbats.App	Estudo de caso
A19	Línguas	Educação Superior	EH (sala de aula invertida) e ReSPOnD	Estudo de caso
20	Português (redigido)	Educação Básica Educação Superior	EH, educação e aprendizagem mista.	Revisão teórica
21	Português (redigido)	Ensino Médio	EH e metodologias ativas	Relatos de experiência (gêneros textuais) e aprofundamento teórico

22	Português (redigido)	Educação em geral	EH (sala de aula invertida) e <i>edpuzze</i>	Revisão teórica
----	----------------------	-------------------	--	-----------------

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Na busca *on-line* (Quadro 2), encontra-se um artigo (A22) de revisão teórica e cinco outros que contemplam experiências docentes com as TDIC em sala de aula *on-line* e/ou *off-line* e que mencionam a exploração com sucesso do modelo EH *sala de aula invertida* na Educação Superior no ensino de Língua Portuguesa (A4), Linguagem Computacional (A11), Linguagem Institucional (A14) e Inglês (A13; A19). Em dois outros (A12; A18), relata-se o uso do modelo EH *rotação por estações* em sala de aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio e em curso de extensão para formação docente no ensino de Inglês como língua estrangeira. Outro (A15) faz referência à aplicação de modelos combinados da metodologia EH, como *sala de aula invertida* e *rotação por estações*, no ensino de Inglês Instrumental para estudantes do Ensino Médio.

Nos artigos que contemplam a metodologia/aprendizagem híbrida, destacam-se desafios, barreiras (des)vantagens do uso didático-pedagógico de ferramentas do *World Wide Web*, mediante a possibilidade de exploração de variadas técnicas e mídias educacionais presenciais e não presenciais com a intenção de acolher diferentes estilos de aprendizagem, favorecer a autonomia dos(as) estudantes na gestão de seus respectivos processos de aprendizagem, integração de estratégias de aprendizagem ativa, participativa e colaborativa em sala da aula *on-line* ou *off-line*. Discutem-se, ainda, questões sobre a descentralização do papel do(a) professor(a), o papel do(a) estudante como construtor(a) do conhecimento compartilhado, o ato de aprender/saber utilizar adequadamente as ferramentas do *World Wide Web* e resultados da aplicação de metodologias híbridas em contextos de ensino e aprendizagem.

Na análise sobre a adoção do EH no ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no Ensino Médio (A15), evidencia-se que à adoção do EH impõe à sala de aula uma dinâmica diferenciada, capaz de potencializar a autonomia e flexibilidade espaço-tempo dos(as) estudantes para se dedicarem ao estudo e resolução de suas tarefas acadêmicas *on-line* ou *off-line*, em especial com relação às atividades de leitura e compreensão de textos em Inglês. Em outro artigo (A7), defende-se que a inserção com sucesso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem de Espanhol, como língua estrangeira no Ensino Fundamental, requer preparo e vontade do(a) professor(a) e acrescenta-se como principais desafios notados na pesquisa o tempo, a falta de conexão com o sistema *World Wide Web* e o desinteresse dos(as) estudantes pelos processos de ensino e aprendizagem. Em outro (A10), ao abordar a aprendizagem híbrida no ensino de Espanhol para estudantes do Ensino Médio e Educação Superior (graduação e pós-graduação), é registrado que o maior desafio a ser enfrentado pelo(a) professor(a) não se resume a aprender como usar as TDIC tal qual o nível de compreensão revelado pelos(as) educandos(as) do século XXI, denominados de nativos digitais, mas sim buscar a maneira de torná-las

úteis para encaminhar os processos de ensino e aprendizagem. Em outro (A18) se investiga a implementação do modelo de *rotação por estações* do EH em cursos de extensão para formação de docente de Inglês, como língua estrangeira, apontando para a necessidade de se investir na formação inicial docente com exploração de tecnologias e mostrando que a inserção da TDIC na sala de aula não garante efetiva melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, sendo necessário repensar a dinâmica dos ensinamentos *e-learning* e presencial (*on-line* e *off-line*) com a finalidade de “[...] trabalhar relacionadamente a mediação tecnológica, aspectos que o modelo de rotação por estações do EH consegue cumprir com sucesso” (BEVILÁQUA; KIELING; LEFFA, 2019, p. 137).

Quanto aos resultados da aprendizagem e (des)interesse revelados na experiência de adoção do EH/aprendizagem híbrida, citam-se partes de discursos recortados da literatura que, em hipótese, podem explicar a postura dos(as) estudantes e os resultados alcançados na aprendizagem. Em A11 contempla-se a experiência relatada com a participação de graduandos em um curso de extensão na Educação Superior sobre narrativas digitais e adoção de metodologias ativas, concebidas como todas àquelas “[...] utilizadas em conjunto com o ensino híbrido (momento presencial e outro virtual) que favorecem aos estudantes e professores um aprendizado significativo, que atende às demandas do mercado profissional” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 257) e conclui-se que “[...] os estudantes sabem que o método de ensino tradicional já não atende as demandas do mercado profissional. Contudo, o medo de mudar, de inovar, de vivenciar uma ruptura no sistema de aprendizagem, ainda é grande, dificultando o processo de transição” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 264). Em outro relato (A1) sobre a exploração de TDIC [*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* – MMORPGs] na disciplina de Práticas de Leitura e Escrita em Inglês, observa-se que maior ou menor nível de interesse em participar de aula mediada por TDIC está associado à familiarização dos(as) bacharelados(as) com o uso dessas tecnologias em situações de aprendizagem e à frequência com que acontece a interatividade *on-line* com falantes nativos dessa língua. Aponta-se que o maior desafio de professor(as) é a busca por “[...] conhecer mais esses jogos para que saibam como, se julgarem relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática entre seus alunos” (SOARES; WEISSHEIMER, 2013, p. 372).

Entre as manifestações de (des)interesse pelo ensino mediado por TDIC, destaca-se que, particularmente, o modelo do EH *sala de aula invertida* pressupõe tempo para ser dedicado ao estudo extraclasse seja *on-line* ou *off-line* (CHRISTENSEN; HORN; STAKER 2013; MORAN, 2015; 2015a; HORN, STAKER, 2015), bem como a necessidade de equalização do tempo de estudo extraclasse para que o(a) estudante possa alcançar a aprendizagem esperada (MA; LI; LIANG, 2019). Nesse sentido, em um relato (A15) sobre a experiência de adoção do modelo de EH *sala de aula invertida*, foi observado que o tempo dedicado pelos(as) estudantes do Ensino Médio para estudo extraclasse acaba sendo bastante limitado, pois eles(as) precisam dedicar atenção ao estudo de outras disciplinas curriculares, o que requer

que o(a) professor(a) faça “[...] minuciosa seleção dos materiais didáticos indicados para estudos extraclasse” e que se preocupe com a geração excessiva de atividades fora da aula (SOUSA; MENDONÇA; COELHO, 2013, p. 178). Em outro relato (A11), reconhece-se que a maioria dos(as) estudantes da Educação Superior, curso de graduação, possui “[...] dezenas de ocupações e escassez de tempo”, por isso, o(a) professor(as) deve mesclar “atividades presenciais e virtuais, mas evitando deixar excesso de atribuições acadêmicas fora do ambiente escolar” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 252).

Quanto ao encaminhamento e resultados esperados na adoção do modelo EH *sala de aula invertida* e que têm relação com a aprendizagem, tempo de estudo e o (des)interesse do(a) educando(a), retiram-se dois pontos de análise. O primeiro diz respeito à eventual ocorrência de o(a) estudante não se preparar antecipadamente para participar de uma sala *de aula invertida* e, em função disso, não reunir condições adequadas para acompanhar a temática discutida na aula presencial. O segundo é o fato de esse modelo do EH ser totalmente dependente do uso de TDIC, o que pode favorecer a criação de um ambiente de aprendizagem desigual. Hipoteticamente, é provável que aquele(a) estudante que tem condições de acesso à TDIC e que dispõe de tempo para estudo fora da sala de aula alcance aprendizagem mais significativa em relação àquele(a) que não dispõe de tempo e recursos tecnológicos para cumprir com a tarefa extraclasse. A solução para equalizar a possibilidade de alcance da aprendizagem desejada, em particular para aqueles(as) “[...] que não se preparam antes das aulas é a realização de tarefas ou autoavaliações que são computadas no processo de avaliação formal do aluno” (VALENTE, 2014, p. 93).

No contexto educacional típico de práticas pedagógicas conservadoras, outro desafio enfrentado na imersão no universo digital diz respeito à adoção de metodologias ativas em ambientes colaborativos, pois “[...] de nada adianta ofertarmos opções virtuais de aprendizagem com progresso gradual de assimilação de conteúdo, se não tivermos como prover constante *feedback* (*resposta*) aos alunos” (PASIN; DELVADO, 2017, p. 103). Todavia, para que ocorra a esperada imersão no mundo virtual, capaz de tornar a aula presencial “[...] mais agradável e dinâmica” (RANGEL *et al.*, 2018, p. 60), torna-se relevante a criação de um planejamento que vise à familiarização dos(as) estudantes com as ferramentas digitais e à incorporação adequada das TDIC no contexto escolar (HORN; STAKER, 2015). Em pesquisa com docentes da Educação Superior, observa-se que “[...] o planejamento das atividades de aula não é feito com base nas dúvidas e nas respostas dos alunos em uma etapa pré-classe. Isso leva a crer que o processo de ensino-aprendizagem ainda se encontra muito centrado no docente” (SCHMITZ; REIS, 2018, p. 166).

A esperada incorporação das TDIC no contexto escolar está relacionada intimamente com a formação docente. Nesse sentido, encontram-se discussões sobre a necessidade de a formação docente refletir sobre modelos epistemológicos e pedagógicos que norteiem a atividade docente, bem como a proposição de parâmetros que precisam ser considerados na formação docente: incorporação das TDIC pelos(as) professores(as) formadores(as), criação de disciplinas que usem e discutam as TDIC, e a prática

pedagógica com o uso dessas na Educação Básica (A18). Não obstante, ainda que haja incorporação deficitária das TDIC em sala de aula, os(as) próprio(as) docentes reconhecem a necessidade de adequação da prática pedagógica na formação inicial e continuada de professores(as) em relação à adoção de TDIC e metodologias ativas e colaborativas em sala de aula presencial ou não (A14).

Complementarmente, faz-se necessário se ater à escolha da ferramenta digital mais adequada para cada contexto escolar. Na leitura dos artigos, observa-se o uso de diferentes plataformas, mas apenas seis (A3; A4; A5; A7; A15; A22) tecem análises sobre as ferramentas escolhidas em correlação com a proposta de mudanças nos tradicionais processos de ensino e aprendizagem. No primeiro artigo, curso de extensão *on-line* para o ensino e a aprendizagem da Língua Francesa (A3), registra-se que a plataforma *Moodle* – usual no ensino *b-learning* – serve como adequado canal funcional de comunicação entre professor(a) e estudante, no entanto essa ferramenta mais parece *um espelho do ensino presencial*, pois não revela claramente a intenção de promover significativas mudanças no ensino e sequer oportunizar melhoria na aprendizagem (COSTA, 2016, p. 297). Nos três artigos seguintes, contemplam-se a inclusão da plataforma *Facebook* em cursos de pós-graduação em Letras – ProfLetras (A4), na disciplina curricular de Inglês na Educação Superior (A5) e de Língua Espanhola no Ensino Fundamental (A7). A leitura desses artigos revela que essa plataforma é capaz de “[...] atender às expectativas de difusão do conhecimento” (FRANCISCO; OLIVEIRA, 2016, p. 60), e favorecer a criação de “[...] comunidades de aprendizagem *on-line*” (RABELO; TAVARES, 2016, p. 135), as quais viabilizam a construção do “[...] conhecimento de forma colaborativa, mesmo interagindo de forma assíncrona” (MELO; SILVA, 2017, p. 12). Em outro artigo (A15), sugerem-se pesquisas sobre o potencial da plataforma *Duolingo* em contexto de aprendizagem de Inglês para fins específicos, a qual, nessa experiência, revela-se eficaz. Já em outro artigo (A22), observa-se que a combinação do modelo do EH *sala de aula invertida* com o programa *Edpuzzle* permite aos(as) estudantes e professores(as) a promoção de “[...] habilidades e competência ao nível da criatividade, da oratória, da reflexão, do desenvolvimento da percepção visual e auditiva” (MONTEIRO; VOTTENTUIT JÚNIOR. COSTA, 2020, p. 130).

Em geral, observa-se que a maioria dos artigos contemplados sugere novas pesquisas no sentido de análise e estudo de experiências relatadas na literatura com a finalidade de promover a ampliação do conhecimento sobre a adoção das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica e Educação Superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na leitura dos artigos sobre o uso das TDIC e modelos do EH no ensino presencial, notamos que a maioria se refere a relatos de experiências de curta duração, evidencia a exploração de uma

diversidade de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, participativas e colaborativas (exceção feita a A2; A6; A10; A16; A17; A20; A22). No entanto, poucos relatam mudanças no ambiente educativo (A4, A14), efeitos no comportamento de estudo (A12; A13; A15) e resultados na aprendizagem híbrida (A1). Sentimos a ausência de estudos que comparassem resultados da aprendizagem dos(as) estudantes devido à aplicação de combinações dos modelos do EH nos diversos cenários do ensino presencial.

Percebemos que, habitualmente, há referências à base teórico-conceitual do EH e seus modelos, aos desafios dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica e Educação Superior, em especial na área de formação de professores de Letras, mas sem qualquer discussão sobre a real capacidade de intervenção das TDIC no auxílio à superação desses desafios do ensino e da aprendizagem. A maioria das atuais reflexões se concentra na modalidade *e-learning*, particularmente em cursos híbridos de formação docente e cursos livres de línguas estrangeiras. Disso decorre entendermos que é preciso se interpretar com reserva os resultados positivos decorrentes da exploração das TDIC e das metodologias do EH/aprendizagem híbrida no ensino presencial.

Concluimos que a maneira como são contempladas as vantagens devidas à adoção das TDIC e dos modelos de EH, na Educação Básica e na Educação Superior, pouco tem contribuído para a escolha/decisão sobre a melhor abordagem metodológica híbrida a ser aplicada no cenário do ensino presencial. Sendo assim, é preciso ser criada uma agenda de pesquisa específica sobre o uso didático-pedagógico dos modelos de EH, a fim de se identificar suas reais contribuições no diversos cenários e demandas do ensino de línguas.

Concordamos com a sugestão de A10 e A18 de que alguns desafios ainda precisam ser (re)discutidos/enfrentados na escolha das TDIC interativas e adoção/exploração didático-pedagógica do EH/aprendizagem híbrida, tais como: (i) descobrir a maneira adequada para construir uma interface cultural que aproxime o(a) aprendiz do universo epistemológico do(a) professor(a) de modo a aproveitarem o conhecimento tecnológico que possuem para impulsionar a aquisição de novos saberes, e (ii) integrar o conhecimento já apropriado pelos sujeitos do ensino e da aprendizagem para se concentrar no aprimoramento da competência informacional híbrida (técnico-cognitiva), a fim de oportunizar que o(a) aprendiz se desenvolva como cidadão(ã) autônomo(a), criativo(a) e integrado(a) ao tempo-espaço vivente no século XXI.

6 REFERÊNCIAS

ANJOS, Rosana Abutkka Vasconcelos; SILVA, Lídia Martins; ANJOS, Alexandre Martins. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. *Em Rede: Revista da Educação a Distância*, v. 6, n. 2, p. 203-20, 2019.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo. TREVISAN, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos; LEFFA, Wilson José. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. *Caderno Seminal Digital*, n. 33, v. 33, p. 109-43, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC/BNCC, 2018.

CARVALHO, Cristina Vargas Miranda. SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes; CARVALHO, Rodolfo. Pibid e prodocência: diálogos (trans)formadores da profissão docente. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 401-12, 2017.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. 2013.

COLL, Cesar; ILLERA, José Luiz Rodrigues. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, César. MONEREO, Carles. (Org.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 289-310.

COLL, César. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Org.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 66-93.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Org.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 15-46.

COSTA, Heloísa Brito de Albuquerque. Problematizando práticas de ensino e aprendizagem na plataforma Moodle: aproximações com a modalidade híbrida. *EntreLínguas*, v.2, n.2, p. 283-99, 2016.

FRANCISCO, Cícero Nestor Pinheiro; OLIVEIRA, Robson Santos. Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProFLetras. *Odisseia*, v. 1, n. 2, p. 48-61, 2016.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luís. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, n. 18, p. 115-36, 2015.

GONÇALVES, Eliane. Enseñanza de español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII, p. 1-26, 2018.

HOLMES, Megan R.; TRACY, Elizabeth. M.; PAINTER, Lori Longs; OESTREICH, Tina. *Moving from flipcharts to the flipped classroom: using technology driven teaching*. 2015.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

IMBERNON MUÑOZ, Francesc; MEDINA MOYA, José Luis. *Metodología participativa en aula universitaria*: la participación del alumnado. Barcelona, España: Octaedro, 2008.

MA, Jieming; LI, Chili; LIANG, Hai-Ning. Enhancing students' blended learning experience through embedding metaliteracy. *Education Research International*, art. ID6791038, p. 1-8, 2019.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M. *et al. Technology outlook for brazilian primary and secondary education 2012-2017*. An NMC Horizon Project Regional Analysis. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2012.

MARCON, Vanessa Silva; SILVA; Veronice Camargo; ERTHAL, Auriane. Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade. *Revista Práxis*, a. 17, n. 2, p. 86-102, 2020.

MARTINS, Lara Barros; ZEBINI, Thaís. Escala de estratégias de aprendizagem: evidência de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF*, v. 19, n. 2, p. 317-28, 2014.

MELO, Wanessa B.; SILVA, Márcia Aparecida. Ensino da língua espanhola e as redes sociais: possibilidades. *Revista Tecnologias na Educação*, a. 9, n. 23, p. 1-14, 2017.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva; BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; COSTA, Maurício José Morais. Edpuzzle: possibilidades pedagógicas para a sala de aula invertida, ensino híbrido e as metodologias ativas. *Revista Educaonline*, v. 14, n. 1, p. 119-34, 2020.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto.; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Uepg/Proex, 2015a. p. 15-33.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, RS: Penso, 2018, Parte I.

MOREIRA, Herivelton.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues; ANJOS, Fábio Leandro Mello Ramos; MENEZES, Karla Karina Oliveira; OLIVEIRA, Gregório Batista de Lima. Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no ensino superior: qual a percepção dos estudantes? *Educação por Escrito*, v. 9, n. 2, p. 251-69, 2018.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa. *Tecogyr: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, n. 16, p. 103-118, 2018.

PASIN, Débora. Montenegro; DELVADO, Heloísa Orsi Koch. Ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. *Texto Livre, Linguagem e Tecnologia*, v. 10, n. 2, p.87-105, 2017.

RABELO, Cíntia Regina Lacerda; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Redes sociais e aprendizagem no ensino superior: a perspectiva dos alunos sobre o uso do *Facebook* em uma disciplina de língua inglesa. *Veredas Online*, v. 20, n. 1, p. 124-36, 2016.

RANGEL, Rômulo dos Santos; BATISTA, Sílvia Cristina Freitas; PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos. Sala de aula invertida: análise de uma experiência com o ambiente virtual *schoolology*. *Renote. Novas Tecnologias na Educação*, v. 16, n. 1, p. 53-62, 2018.

REIS, Suzana Cristina; PLETSCHE, Edoardo. Read and speak english online dynamically (ReSPOnD): uma proposta de curso híbrido em língua inglesa na abordagem sala de aula invertida. *Linguagem & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 197-19, 2019.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. v-vii, 2007.

ROZA, Jiani Cardoso; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha; ROZA, Marcelo Pedroso. Blended learning uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 21, n. 1, p. 202-21, 2019.

SABOTA, Barbra; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Análise do potencial da mediação tecnológica para o enriquecimento da competência teórica de professores de línguas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 39, n. 4, p. 369-80, 2017.

SCHELBAUER, Anaete Regina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História e historiografia da educação: abordagens e práticas educativas um balanço. In: SCHELBAUER, Anaete. Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Org.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHMITZ, Eliezer Xisto da Silva; REIS, Suzana Cristina. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 20, n. 1, p. 153-75, 2018.

SILVA, João Batista; SILVA, Diego de Oliveira; SALES, Gilvandenys Leite. Modelo de ensino híbrido: a percepção dos alunos em relação à metodologia progressista x metodologia tradicional. *Revista Conhecimento Online*, a. 10, v. 2, p. 103-18, 2018.

SOARES, Wilka Catarina da Silva; WEISSHEIMER, Janaina. Híbridizando o ensino de inglês como língua adicional. *(Con)Textos*, v.7, n. 8, p. 357-73, 2013.

SOUSA, Yna Honda; MENDONÇA, Andréa Pereira; COELHO, Iandra Maria Werrich da Silva. Uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos baseada no ensino híbrido. *EntreLínguas*, v. 4, n. 2, p. 165-81, 2018.

TREVISANI, Fernando de Mello; CORRÊA, Ygor. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da base nacional comum curricular. *Revista Práxis*, a. 17, n. 2, p. 40-63, 2020.

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

WRUBEL, Giovana; LEONARDI, Juliana; FERNANDES, Karina N.; CAICHE, Luciana L. As possibilidades do ensino híbrido a construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, a. 13, n. 20, p. 1-13, 2017.

Title

Blended learning in language teaching: articles review about the theme.

Abstract

The methodology of blended learning has been considered important in Brazilian education (MORAN, 2015; 2015a; 2018), but the most appropriate way to incorporate it successfully in teaching practice is not established yet (JOHNSON *et al.*, 2012). The aim of this article is to analyze experiences of using blended learning (BL) methodologies in Basic Education and Higher Education, related to face-to-face teaching of Portuguese, English and Spanish in Brazil. We used a qualitative approach, making a literature review of scientific articles about the subject. We conclude that the way in which the advantages due to the adoption of Digital Information and Communication Technologies (DICT) and BL models are contemplated, in Basic and Higher Education, in the training of Language teachers, has contributed little to the choice/decision on the best blended learning approach to be applied in the face-to-face teaching scenario. It seems necessary to spread the concept of BL beyond the simple incorporation of technologies in face-to-face teaching, as well as to create a specific research agenda on the didactic-pedagogical use of blended learning models to identify their real contributions in the various scenarios and demands of language teaching.

Keywords

Blended learning; blended methodologies; language teaching.

Recebido em: 02/08/2022

Aceito em: 11/11/2022