

RESENHA AVALIATIVA

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NA DISCUSSÃO DO ENSINO HÍBRIDO CRÍTICO-COLABORATIVO¹

THE CONTRIBUTIONS OF SOCIAL-HISTORICAL-CULTURAL THEORY IN THE DISCUSSION OF CRITICAL-COLLABORATIVE HYBRID LEARNING

LAS CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA SOCIOHISTÓRICA-CULTURAL EN LA DISCUSIÓN DE LA ENSEÑANZA HÍBRIDA CRÍTICA-COLABORATIVA

LUCIANA MARTINS ARRUDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5222-8088>
<lucianamartinsarruda@gmail.com>

¹Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Colinas, MA, Brasil.

No artigo intitulado “Ensino híbrido crítico-colaborativo: uma discussão à luz da teoria sócio-histórico-cultural”, Maria Otilia Guimarães Ninin e Maria Cecília Camargo Magalhães apresentam discussões extremamente relevantes acerca do termo “ensino híbrido” praticado no período da pandemia da Covid-19, dando ênfase aos anos de 2020 e 2021. As autoras propõem uma revisão do termo e das práticas realizadas neste período, que se centraram no uso de instrumentos tecnológicos digitais e de plataformas sem o devido preparo dos professores para utilizá-los e que colocam o aluno com um ser passivo diante do processo ensino-aprendizagem. De um modo geral, o texto está organizado da seguinte maneira: Resumo e Palavras-chave (em português e em inglês), Introdução, Pressupostos teóricos – divididos na subseção *Ensino híbrido e metodologias ativas: estudos correlatos*, Pressupostos teórico-metodológicos – divididos na subseção *Detalhando e discutindo uma proposta de atividade* e, por fim, as Considerações (in)conclusivas!.

Ninin e Magalhães iniciam o resumo deste artigo sinalizando para o leitor o problema do uso das tecnologias digitais e das suas diferentes abordagens para o ensino durante o período pandêmico. As autoras mencionam os termos “ensino híbrido”, “educação híbrida” e “aprendizagem híbrida” como sendo denominações utilizadas pelo sistema educacional, mas que não apresentam uma efetiva discussão sobre as bases teóricas que orientam a

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

aprendizagem de caráter híbrido. Segundo elas, essa discussão sobre “ensino híbrido” orientou uma disciplina do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP, no ano de 2021, cujo objetivo era caracterizar o ensino-aprendizagem híbrido à luz da teoria sócio-histórico-cultural, orientado por metodologias crítico-criativas. Neste resumo, não são explicitados mais detalhes metodológicos sobre o desenvolvimento das atividades realizadas, dos sujeitos participantes e nem indicados quais serão os autores utilizados para fundamentar teoricamente as discussões propostas. Além do mais, não são especificados os resultados alcançados. Uma observação importante é o grande número de palavras-chave empregadas logo após o resumo que poderiam ser melhor sintetizadas.

Na “Introdução”, as pesquisadoras citam o uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na criação de práticas educativas nos contextos educacionais de ensino básico e superior e fazem referência ao uso dessas tecnologias durante a pandemia da Covid-19, principalmente, no que diz respeito às disparidades das instituições de ensino quanto à ausência/presença desses equipamentos digitais e à formação recebida pelos professores para a utilização adequada dessas TDICs. A busca por esses instrumentos tecnológicos e a propagação da nomenclatura “ensino híbrido”, nos anos 2020 e 2021, não resolveu os problemas de aprendizagem relacionados às formas remotas de ensino. Sobre essa nomenclatura, o texto contém uma nota de rodapé explicativa informando que, de acordo com a teoria sócio-histórico-cultural, na perspectiva vygotskyana, não há como separar ensino de aprendizagem. Portanto, será adotado o termo “ensino-aprendizagem híbrido”, questionando a denominação estável “ensino híbrido”.

O artigo revela uma preocupação em relação à combinação de estratégias e de metodologias voltadas para o significado efetivo da aprendizagem e de uma teoria capaz de embasá-la. Também se percebe uma crítica ao uso dos recorrentes modelos de ensino considerados híbridos e à falta de uma definição consensual. Nesse sentido, pensar o ensino híbrido à luz de uma teoria sócio-histórico-cultural significa questionar as bases ontológicas, epistemológicas e teórico-metodológicas da organização desse ensino, ou seja, ir além do que Paulo Freire (1970) entende como educação bancária, focada no indivíduo, desconsiderando o coletivo; utilizando uma linguagem linear e hierárquica, partindo do professor em direção ao aluno e organizada por meio de relações transmissivas.

No intuito de questionar a eficácia desses modelos de ensino híbrido, quanto ao desenvolvimento de reflexão, criticidade, colaboração e criatividade dos estudantes, são levantados tais questionamentos: 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 são 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? No decorrer deste artigo, observa-se que esses questionamentos são parcialmente respondidos pelas autoras.

Sob o ponto de vista delas, as discussões relativas aos diversos contextos educacionais brasileiros demandam uma reflexão sobre a quantidade de alunos que continuam à margem do acesso à tecnologia e desse ensino híbrido, tanto presencial quanto à distância. Logo, é preciso repensar o ensino híbrido como uma prática educativa feita por meio do uso de

tecnologias e de instrumentos diversos e não obrigatoriamente restrito a meios tecnológicos digitais.

Nos três últimos parágrafos da introdução são apresentadas, respectivamente, as duas principais intenções do artigo: i) 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 e ii) discutir desafios epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos em que a organização dialética da linguagem tem importância chave no questionamento e na transformação de conceitos quanto à produção de conhecimento. É apresentado, também, o objetivo da disciplina de Pós-Graduação que é discutir o ensino híbrido por meio da vivência de práticas educativas organizadas de modo híbrido e o modo como o texto e as seções foram organizados.

Na seção “Pressupostos teóricos”, as abordagens acerca do ensino híbrido, o uso das TDICs e as práticas educativas são feitas com base em autores como Valente (2015), Neumeier (2005) e Vygotsky ([1934] 2004) que focalizam a aprendizagem no aluno e não na transmissão do conhecimento. Diante disso, entende-se que o aluno deve desenvolver a autonomia e a responsabilidade frente à produção do conhecimento e que há uma banalização do ensino híbrido com *o que* se faz em detrimento de *como se* faz essa educação. Ademais, não há uma discussão aprofundada sobre quais bases teórico-metodológicas sustentam essa proposta de ensino.

Ninin e Magalhães destacam a necessidade de se pensar os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva híbrida, ou seja, o modo como as atividades devem ser desenvolvidas no imbricamento de diferentes dimensões: espaços/ambientes físicos, digitais; presenças reais/virtuais; tempos síncronos/assíncronos; metodologias; linguagens diversas. Em síntese, o modo como essas atividades de ensino-aprendizagem transcendem o significado de híbrido (como um mix de caminhos/instrumentos).

Corroborando com esse pensamento, elas citam Norgard (2021, p.1714), segundo o qual “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”. Assim, 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, transcendendo os muros da escola.

O ensino-aprendizagem híbrido deve ser entendido como *instrumento-e-resultado* (conforme Vygotsky, [1930] 1991) e não como *instrumento-para-resultado*, sendo capaz de romper com ambientes que simulam espaços colaborativos de ensino-aprendizagem ao invés de apenas reproduzirem as aprendizagens. O ensino necessita pautar-se em 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. Agir assim implica quebrar a estabilidade atribuída ao ensino-aprendizagem híbrido colocando-o em movimento. Nessa perspectiva, surge a visão sócio-histórica-cultural de ensino-aprendizagem que, de acordo com Gutierrez et al. (1999), prioriza a 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” (p. 3).

As autoras destacam que um ensino-aprendizagem híbrido deve objetivar a criação de ricas zonas de desenvolvimento aos participantes, de modo que aprendam participando conjuntamente de atividades nas quais compartilham recursos materiais, socioculturais, linguísticos, cognitivos, focalizando situações reais da vida em sociedade, transcendendo os conteúdos escolares, ressignificando-os; e isso não necessita do uso de tecnologias digitais. Para orientar uma proposta híbrida de ensino-aprendizagem, Ninin (2018) elenca onze questionamentos que enfatizam processos de desenvolvimento dos educandos regidos por constantes interações mediadas pela linguagem e pelo uso de instrumentos diversos disponibilizados no meio social em consonância com a perspectiva sócio-histórico-cultural.

A proposta defendida pelas autoras deste artigo é a de um processo de ensino-aprendizagem crítico-colaborativo capaz de provocar mudanças cognitivas nos alunos e transformações sustentadas pela aceitação de questionamentos, pela argumentação e por um entendimento criticamente informado dos diferentes pontos de vista, permitindo reconsiderar os posicionamentos pessoais para projetar o ressignificado e o novo, conforme já foi mencionado por Ninin, em 2011, ao abordar os temas “pesquisa” e “formação docente na perspectiva crítico-colaborativa”.

Na subseção “Ensino híbrido e metodologias ativas: estudos correlatos”, Ninin e Magalhães mostram uma síntese de estudos recentes sobre o ensino híbrido e destacam os fundamentos teóricos que os sustentam, confrontando-os com as reflexões feitas na disciplina de Pós-Graduação, intitulada “Ensino-aprendizagem híbrido e formação colaborativo-crítica de educadores no contexto escolar: desafios epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos”. Para as pesquisadoras, uma simples articulação entre os meios virtuais e presenciais não são suficientes para definir essa modalidade de ensino e não há um consenso entre os educadores sobre o que seria uma proposta baseada no ensino híbrido. Segundo elas, essa falta de definição também foi identificada entre os alunos do curso.

Tendo em vista a busca por embasamentos teóricos, são explicitados quatro conceitos publicados por Allammary, Sheard e Carbone (2014) e o apresentado por Bliuc et al. (2007, p. 234, apud Allammary; Sheard; Carbone, 2014, p. 442) que descrevem o ensino híbrido como “atividades de aprendizagem que envolvem uma combinação sistemática de interações copresentes (presenciais) e interações mediadas tecnologicamente entre alunos, professores e recursos de aprendizagem”. No cenário brasileiro, são mencionados os trabalhos realizados por Brito (2020), Arruda e Siqueira (2020), Oliveira, M. et al. (2021), dentre outros.

As pesquisas sobre ensino híbrido mostram que a ênfase recai na presença da tecnologia digital e nas possibilidades de mesclá-la às diversas situações de ensino-aprendizagem e não nos modos de ensinar-aprender. No entanto, essa modalidade de ensino possui uma singularidade pedagógica em relação às demais, pois faz “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). Já na perspectiva sócio-histórico-cultural, as situações de ensino-aprendizagem de caráter híbrido carregam instrumentos, meios e papéis distintos visando provocar, no contexto 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 apontada em relação às definições/conceitos apresentados está em se redesenhar o ensino-aprendizagem na perspectiva híbrida, buscando explicações sobre os modos de ensinar e suas consequências para o desenvolvimento do educando. Um exemplo disso, foram as práticas pedagógicas utilizadas no período da pandemia da Covid-19 no qual os professores fizeram uso de aplicativos completamente pré-configurados em termos de respostas previsíveis e que não priorizavam o desenvolvimento cognitivo e a interação. Nesse período, o uso das metodologias ativas ocorreu de modo banal e pouco significativo. Por esse motivo, na disciplina ministrada, as autoras optaram por denominá-las “Metodologias crítico-criativas”, mostrando outras possibilidades de ensino-aprendizagem.

Na seção “Pressupostos teórico-metodológicos”, constam informações mais detalhadas sobre a disciplina ministrada, ofertada durante o primeiro semestre de 2021, somadas às discussões acerca das situações de interação realizadas entre os sujeitos participantes (pós-graduandos e professores) e o modo como as atividades foram planejadas/executadas.

Essa disciplina 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 quais condições o ensino remoto deveria acontecer nas escolas. Essas discussões foram realizadas no decorrer das aulas da Pós-Graduação, de maneira remota. Práticas educativas como o uso de videoaulas, com acessos remotos e assíncronos, participações síncronas dos estudantes estando em suas próprias casas e acompanhados à distância por seus professores, o surgimento de um volume numeroso de aplicativos destinados ao ensino transformando os sujeitos em “praticantes do uso de aplicativos” surgiram como ensino híbrido, sempre utilizando algum tipo de instrumento tecnológico digital em substituição às práticas executadas na sala de aula presencial.

A falta de clareza quanto ao significado de ensino híbrido e das bases teóricas adotadas para sustentá-lo gerou uma tensão entre os pós-graduandos. O termo “metodologias ativas” foi associado a esse tipo de ensino como um modismo na área educacional. Isso contribuiu para a elaboração da disciplina ofertada na qual, inicialmente, os pós-graduandos deveriam buscar e explorar textos teóricos que tivessem em seu título a expressão “ensino híbrido” e que relatasse experiências de aprendizagem em contextos de ensino regular, de modo a extrair deles algum embasamento teórico para tal ensino. Feito isso, eles precisavam identificar o que estava sendo denominado de “ensino híbrido” pelos autores dos textos lidos.

Os significados atribuídos a esse modo de ensino revelaram que a maioria dos teóricos estava mais preocupada com a descrição das práticas denominadas “metodologias ativas” e “ensino híbrido” do que com a fundamentação teórica usada para embasar o ensino-aprendizagem destas. Os manuais pesquisados mostravam um aluno passivo, orientado a ser um pesquisador dos conteúdos antes da realização das aulas. Diante dessas constatações, os pós-graduandos passaram a buscar explicações teóricas para a sustentação das práticas pedagógicas apoiadas nas metodologias ativas de aprendizagem. As autoras, então, propuseram o uso do termo “metodologias crítico-ativas” e passaram a utilizá-lo para orientar as atividades e discussões promovidas durante as aulas na PUC-SP. Elas também optaram por um ensino híbrido focado no presencial + on-line sincronizado aos seguintes 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 reflexões procedentes desse esquema conduziram o grupo da Pós-Graduação a elaborar cinco questionamentos que levaram à produção da figura 1, cujo propósito é caracterizar um ambiente híbrido de ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural, sintetizando as interlocuções conceituais. Nela, identifica-se o entrelaçamento dos elementos: agência, aprendizagem como atividade social, gestão participativa, gestão de sala de aula, autonomia/responsividade, trabalho em equipe/colaboração, TDICs, cultura escolar/problematização da realidade, autoconfiança/reflexão/resiliência. Os elementos que compõem esse ambiente são colocados em rede porque apresentam maior índice de interdependência e articulação.

Além disso, a opção pela representação em rede caracteriza os movimentos não lineares e sequenciais que orientam as atividades de ensino-aprendizagem híbridos, devido à dinamicidade das atividades pretendidas e às possibilidades de articulação entre os diferentes componentes, indicando uma diminuição no caráter hierárquico e verticalizado da atividade, enfatizando uma relação mais horizontalizada, baseada na interdependência entre participantes, contextos, papéis de responsabilidade.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem híbrido, na perspectiva sócio-histórico-cultural, pode ser definido como: 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. Sendo assim, as redes de significados são ampliadas, potencializando o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes, criando as chamadas “Zonas de Desenvolvimento Proximal” (ZDPs), nem sempre possíveis em ambientes lineares e tradicionais de aprendizagem.

A subseção nomeada “Detalhando e discutindo uma proposta de atividade” apresenta o desenvolvimento de uma atividade organizada por meio das “estações de aprendizagem”, consideradas exemplos de metodologias crítico-criativas. Também são mencionadas atividades relacionadas às metodologias ativas, como: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida, rotação individual, modelos à la carte e virtual enriquecido, em conformidade com Horn e Staker (2015). Dando prosseguimento a essa discussão, são listadas sete características sobre essas metodologias que, apesar de serem vistas como importantes para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, não são consideradas suficientes para uma aprendizagem de caráter crítico-colaborativo. Isto porque as propostas mostradas continuam depositando nos estudantes o papel de executores de tarefas.

Logo em seguida, Ninin e Magalhães descrevem o modo como as aulas da Pós-Graduação foram organizadas a partir da adoção das metodologias “Estações de Aprendizagem”, configurando-se como metodologias crítico-criativas e elencam sete características sobre elas. A opção pelas estações de aprendizagem (baseada, inicialmente, na metodologia ativa Rotação por Estações) foi a mais escolhida pelos grupos de pós-graduandos quando elaboravam suas propostas. O modelo dessas estações foi redesenhado, considerando cinco critérios, e tendo como base o modelo de rotação por estações de Bacich, Tanzi Neto e Trivisani (2015). A figura 2 mostra a organização de uma Estação de Aprendizagem e as orientações colocadas em cada estação. Abaixo, são apresentados quatro

quadros descrevendo as folhas de tarefas e as informações pertencentes a cada uma das quatro estações criadas, distribuídas em: *rodada inicial*, *rodada 2*, *rodada 3* e *rodada 4*.

Na última seção do artigo são expostas as “Considerações (in)conclusivas!”, sinalizando para o leitor a possibilidade de o trabalho não ter sido concluído ou de Ninin e Magalhães não terem chegado a uma conclusão, o que pode ser considerado um ponto positivo porque cria a oportunidade de novos diálogos e o desenvolvimento de outras pesquisas sobre os temas abordados. Diante do exposto, as autoras retomam o *status* assumido pelo ensino híbrido como uma solução para os problemas educacionais surgidos durante a pandemia da Covid-19 e destacam a busca incessante das escolas públicas e privadas por recursos tecnológicos digitais, alegando que, sem eles, o ensino híbrido não seria possível, resultando, na maioria dos casos, numa prática repetidora de estratégias e de conteúdos. Por fim, mencionam, novamente, o objetivo da disciplina ministrada e a atividade das Estações de Aprendizagem, caracterizada pelo seu hibridismo, visando ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Uma ressalva a se fazer sobre esta seção é que ela poderia ter sido melhor desenvolvida retomando os principais questionamentos feitos ao longo do artigo.

Ao se fazer uma avaliação geral do artigo produzido por Ninin e Magalhães, percebe-se a importância das discussões apresentadas e das atividades desenvolvidas sobre o ensino híbrido crítico-colaborativo para o meio acadêmico. A leitura deste artigo é fundamental e recomendada, principalmente, para todos aqueles que trabalham na educação à distância e na formação de professores porque mostra novas maneiras de ensino-aprendizagem baseadas no uso das metodologias ativas.

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

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.

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

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.

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 critico-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.

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.

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.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Submetido: 29/07/2025

Aprovado: 29/07/2025