

ARTIGO ORIGINAL

Español en SPOC: a busca de uma solução para o ensino de espanhol para o ENEM em meio a uma pandemia

Español en SPOC: the search for a solution for teaching Spanish for ENEM in the midst of a pandemic

Naura Letícia Nascimento Coelho¹; Marcus Vinícius Liessem Fontana²

¹Universidade Federal de Santa Maria - nauracoelho55@gmail.com

²Universidade Federal da Fronteira Sul - marcus.fontana@uffs.edu.br

Como citar o artigo.

COELHO, N. L. N.; FONTANA, M. V. L. Español en SPOC: a busca de uma solução para o ensino de espanhol para o ENEM em meio a uma pandemia. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG6, 2022.

Resumo

Neste trabalho, a partir dos princípios da teoria conectivista de Siemens (2004; 2007) e Downes (2016), apontada como uma teoria de aprendizagem para a era digital, apresentamos, no marco de CALL (*Computer Assisted Language Learning*), a proposta de um SPOC (*Small Private Online Course*) voltado para o ensino de língua espanhola para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O curso, integralmente *on-line* e em modelo gamificado, foi desenvolvido no ambiente virtual Moodle, tendo por base a metodologia DBR (*Design Based Research*). A DBR implica a análise de necessidades, desenvolvimento e aplicação de um recurso educacional para subsequente avaliação e remodelagem. Aqui, além de apresentarmos o curso originalmente desenvolvido, relatamos duas tentativas frustradas de aplicação junto a duas diferentes turmas de Ensino Médio durante os momentos mais difíceis da pandemia de COVID-19. Trazemos também nossas considerações a respeito das possíveis causas do insucesso. No momento, procuramos adaptar o curso para aplicá-lo na modalidade de sala de aula invertida, híbrida, a fim de verificarmos uma de nossas hipóteses, a de que as dificuldades encontradas foram devidas ao fato de o curso ser exclusivamente a distância.

Palavras-chave: CALL. ENEM; Gamificação; Língua espanhola; SPOC.

Abstract

In this work, based on the principles of the connectivist theory of Siemens (2004; 2007) and Downes (2016), identified as a learning theory for the digital age, we present, within the framework of CALL (Computer Assisted Language Learning), the proposal of a SPOC (Small Private Online Course) aimed at teaching Spanish for ENEM. The course, entirely online and in a gamified model, was developed in the MOODLE virtual environment, based on the DBR (Design Based Research) methodology. DBR entails needs analysis, development and application of an educational resource for subsequent evaluation and redesign. Here, in addition to presenting the course originally developed, we report two failed application attempts with two different high school classes during the most difficult moments of the COVID-19 pandemic. We also bring our considerations about the possible causes of failure. At the moment, we try to adapt the course to apply it in the flipped classroom modality, which is a hybrid modality, in order to verify one of our hypotheses, that the difficulties encountered were due to the fact that the course was exclusively distance learning.

Keywords: CALL; ENEM; SPOC; Gamification; Spanish.

Apoio financeiro: Nenhum

Recebido em 26 Jul 2022. Aceito em 19 Out 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Na virada do milênio, esperávamos pelo *Bug*, evento que, defendiam alguns teóricos – em sua maioria, teóricos da conspiração –, zeraria todos os computadores do mundo, alegadamente incapazes de “entender” a transição do ano 99 (1999) para o 00 (2000). Esse fenômeno geraria o caos mundial, com perdas de arquivos digitais pelo mundo todo, ocasionando a derrubada das bolsas internacionais em um tremendo efeito dominó de Oriente a Ocidente. O caos seria agravado pelos inúmeros acidentes aéreos decorrentes de radares em pane, sinistros automobilísticos ocasionados por semáforos confusos e o pandemônio hospitalar resultante da perda de milhões ou bilhões de prontuários de pacientes lançados ao poço sombrio da internet convulsionada. Falta de energia elétrica, de água e de comida viriam na esteira desse quadro dantesco. Nada aconteceu. Os programadores “salvaram o mundo”, transformando o ano digital do formato “aa” para “aaa”, ou seja, de dois para quatro dígitos. E a humanidade seguiu incólume em sua pretensa evolução.

A verdadeira tragédia, contudo, chega sem se anunciar. Quando, em dezembro de 2019, cientistas chineses comunicaram a emergência de um novo vírus com alto potencial de contaminação, capaz de gerar sintomas gravíssimos e até morte por asfixia, poucos acreditaram que a epidemia do Oriente tornar-se-ia uma pandemia. No Brasil, terreno fértil de *fake news*, teorias conspiratórias e dominado por um governo negacionista, o vírus aterrissou e ganhou rédea solta com a promessa de supostos tratamentos precoces e com os constantes maus exemplos protagonizados sobretudo pelo Presidente da República e sua recusa pueril em obedecer aos mais mínimos princípios de segurança sanitária.

A pesquisa que ora apresentamos se desenrola em meio a esse cenário caótico que, embora hoje arrefecido, ainda lança suas sombras sobre nós em meados de 2022. Entre idas e vindas, em dado momento, governadores de estados finalmente conseguiram aceitar que manter as aulas presenciais, expondo profissionais da educação e alunos a um ambiente de alta circulação e baixa capacidade de execução de protocolos sanitários, propiciaria um agravamento da crise. Lançou-se, então, a proposta do chamado “ensino remoto”. Algo que não é propriamente Educação a Distância (EaD), mas que tampouco se dá em ambiente presencial. Alguns estados planejaram o uso de ambientes virtuais e dos meios de comunicação disponíveis, como emissoras de TV estatais, para prover videoaulas. Outros, deixaram o ônus da organização totalmente para escolas e professores, lançando muitos docentes ao desconhecido universo da educação mediada por computadores.

Como pesquisadores da área de *Computer Assisted Language Learning* (CALL), vinculados ao Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias na Educação (POLIFONIA), iniciamos este projeto como uma proposta ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), Linha de Pesquisa de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, no segundo semestre de 2018. A intenção era a de elaborar um *Small Private Online Course* (SPOC) com atividades gamificadas para o ensino de espanhol para o Ensino Médio de forma abrangente, com duração de pelo menos três meses. Com a desordem que se sucedeu na área de Educação com o início da pandemia, com a dificuldade de aplicar um projeto minimamente viável em virtude das adversidades enfrentadas por escolas e alunos no ano de 2020 e com os descaminhos do Ministério da Educação (MEC) no trato com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) nesse mesmo ano, percebemos que o projeto precisava passar por uma adaptação para atender aos alunos que “sofriam” o ENEM naquele momento e, possivelmente, nos anos vindouros, visto o descaso sistemático com a área da Educação, que parece fadada a viver de improvisos.

O formato SPOC, uma variante dos já tradicionais *Massive Online Open Courses* (MOOCs), foi o escolhido por ser um modelo em que o número de participantes é limitado, permitindo uma maior interação entre professor/a e alunos. Neste artigo, portanto, descrevemos o processo de desenvolvimento e aplicação de um SPOC voltado para a prática de língua espanhola com foco no ENEM para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

O texto está organizado em sete seções. Na Introdução, apresentamos a ideia geral do projeto e o contexto em que foi desenvolvido. Na segunda seção, por uma necessidade premente em virtude do paradoxo de termos a língua adicional mais escolhida no ENEM (60% dos estudantes escolhem o espanhol em média por ano) preterida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

procuramos abordar brevemente a história do ensino da língua espanhola no Brasil e sua importância. Posteriormente, tratamos de alguns aspectos do Conectivismo, teoria que nos guia. Na quarta seção, caracterizamos os SPOC e discutimos as possibilidades da gamificação. Na sequência, procuramos demonstrar as perspectivas criadas pelos SPOC no ensino de línguas. Na penúltima seção, apresentamos a metodologia DBR (*Design Based Research*), eminentemente prática, voltada para a modelagem de soluções, neste caso, uma solução pedagógica, no processo de construção e aplicação do SPOC anunciado. Por fim, tecemos algumas considerações finais com base nos resultados obtidos.

2 ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após a aprovação da chamada Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº. 13.415/2017), que, pese alguns pontos positivos assinalados por uns poucos pesquisadores, trouxe retrocessos consideráveis, sobretudo para a área de línguas adicionais, assinalando, por óbvios interesses econômicos, o inglês como língua adicional hegemônica, e com o advento da BNCC, viu-se, em todo o Brasil, a língua espanhola perder força e espaço nas escolas públicas. Não raro, professores da área, quando concursados, viram-se constrangidos a ministrar outras disciplinas, inclusive inglês, mesmo sem ter formação para isso. Nesse sentido, tem se tornado obrigatório esclarecer e registrar a trajetória e a importância da língua espanhola no currículo escolar brasileiro sempre que temos como missão apresentar um novo projeto ligado ao ensino de espanhol no Brasil. Afinal, por que tratar do assunto se o espanhol sequer é matéria obrigatória no currículo?

Foi no ano de 1919 que a língua espanhola passou a ser ensinada de maneira optativa no Colégio Público Pedro II, considerado um colégio modelo no Brasil e que já possuía o ensino de outras línguas estrangeiras em sua grade. Em 1930, Getúlio Vargas assumia o governo e iniciava-se a reforma conhecida como Reforma Francisco de Campos (MARTÍNEZ; LASECA, 2008), que pregava que o ensino regular deveria ser ministrado apenas em língua portuguesa. O ensino de língua adicional ou estrangeira passava a ser proibido para menores de 14 anos. Em 1942, era instaurada a Reforma Capanema, Lei Gustavo Capanema, Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942, que resultou na divisão do ensino secundário em Ginásio (quatro anos) e Colegial (três anos). Nesse período, as línguas adicionais passaram a ser valorizadas, porém a língua espanhola possuía poucas horas de ensino, o que contribuiu para o desinteresse dos estudantes (MARTÍNEZ; LASECA, 2008).

Em 1961, era aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual o ensino era dividido em federal e estadual com competências específicas. Em fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a indicação de disciplinas obrigatórias e optativas para o sistema federal de ensino. Segundo o artigo primeiro dessa Lei, as disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio eram Português, História, Geografia, Matemática e Ciências, e para completar o currículo, “desenho, organização social e política brasileira”, ou “desenho e uma língua estrangeira moderna”, ou “língua clássica e língua estrangeira moderna”, ou “duas línguas estrangeiras modernas” em ambos os ciclos, ou ainda “uma língua estrangeira moderna e filosofia”. As “línguas estrangeiras modernas” entravam como disciplinas optativas para o ciclo ginásial junto a Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas. O inglês e o francês passaram a ser os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, devido à grande influência política e comercial dos EUA e cultural da França. O espanhol, de forma discreta, continuou nas escolas de regiões fronteiriças com países hispanos.

Nas últimas décadas do século XX, por conta de um bom momento econômico da Espanha, muitas empresas daquele país se instalaram no Brasil, como a Telefónica e o Banco Santander. Além disso, em 1991, acontece a promulgação do Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (Tratado MERCOSUL), através do Decreto nº. 350, de 21 de novembro (BRASIL, 1991). O fortalecimento das relações comerciais com a Espanha e a criação do MERCOSUL contribuíram para uma mudança de posição dos governos brasileiros em relação ao ensino do espanhol nesse período.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passou a dar mais visibilidade à língua espanhola; ainda assim, a língua inglesa seguia predominando nas grades curriculares. Foi no ano de 2005 que ocorreu a sanção de uma lei regulamentadora para o ensino da língua espanhola, a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005, segundo a qual a oferta do espanhol passava a ser obrigatória (BRASIL, 2005). Foi estabelecido prazo de cinco anos para que o idioma fosse implantado nas escolas, o que não foi cumprido. O prazo foi ampliado por mais cinco anos. Com um ritmo de implantação extremamente lento e sem uma clara política federal que induzisse os estados a cumpri-la, a lei nunca chegou a ser posta em prática.

No ano de 2016, no dia 22 de setembro, o Governo Temer, recém-iniciado após o golpe que derrubou a Presidenta Dilma Rousseff, promulgou a Medida Provisória 746, a chamada Lei do Novo Ensino Médio, que viria a ser confirmada pela Lei nº. 13.415/2017. Ficou, então, revogada a Lei do Espanhol, dando prioridade total à oferta de inglês. Novamente, um contexto político moldava a situação do idioma.

Foi, indubitavelmente, um ato de desrespeito e desvalorização para com um grande número de profissionais da língua espanhola em atuação, com os cursos de graduação, profissionais em formação e, sobretudo, com os próprios alunos das escolas públicas que tinham seu direito cerceado. O espanhol perdia seu espaço sem nenhuma consulta popular e sem aviso. Começavam, assim, a surgir, em todo o país, movimentos para integrar novamente a língua aos currículos escolares (FAGUNDES; VERGARA-NUNES; FONTANA, 2019).

No Rio Grande do Sul, dois coletivos, um de professores e pibidianos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e outro de professores e alunos de universidades do interior do estado (Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, Universidade Federal de Pelotas-UFPel, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e Universidade Federal do Pampa-Unipampa) uniram-se sob o lema “Fica Espanhol!” para tentar reverter a situação em solo gaúcho, após as articulações malogradas com deputados federais e senadores para reverter a exclusão do espanhol em âmbito federal. Logo, somaram-se professores e alunos dos Institutos Federais e de escolas estaduais e municipais de Educação Básica (FAGUNDES; VERGARA-NUNES; FONTANA, 2019).

No ano de 2018, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, aprovava a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 270/2018, que determinava a oferta obrigatória do espanhol nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, com matrícula facultativa por parte dos alunos. A PEC nº. 270/2018, de autoria da deputada estadual Juliana Brizola e assinada por outros 36 deputados, foi aprovada pelos sete parlamentares presentes na reunião. Após quase um ano de tramitação, em 18 de dezembro daquele ano, o plenário da Assembleia referendava a Emenda Constitucional nº. 74/2018.

Como afirma Fontana (2018, p. 5):

Obviamente, todo esse processo de idas e vindas da língua espanhola no currículo das escolas afeta diretamente a formação de professores de espanhol, tanto porque os investimentos federais nessa área diminuem sempre que a disciplina sai dos currículos quanto porque diminui o interesse dos potenciais novos professores na carreira, por seu pouco prestígio e pela retração do campo de trabalho.

Mesmo com todas as dificuldades e desafios enfrentados, os profissionais de língua espanhola encaram discussões para consolidar a disciplina nos currículos escolares já há muito tempo, entendendo que não podem deixar de lutar e que embates maiores ainda estão por vir, pois, dependendo do contexto político e econômico que nos é apresentado, o futuro da língua espanhola é incerto. Por isso, entende-se como bem-vinda toda iniciativa que vise à ampliação dos espaços do espanhol nas escolas, como o projeto que ora apresentamos. Antes de discuti-lo, porém, cabe-nos colocar em tela a teoria que o norteia.

3 O CONECTIVISMO

Defendido como uma teoria de aprendizagem da era digital (SIEMENS, 2004), o Conectivismo é caracterizado por redes de inteligência humana que geram conhecimento (FLORIDI, 2008) e pela rapidez com que esse conhecimento é compartilhado e se atualiza. Como afirma Kalinke (1999, p. 15):

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

Estamos vivendo um contexto social em que a internet alcança cada vez mais áreas da sociedade, insinuando-se sobre o sistema educacional, ainda que as condições tecnológicas hoje das escolas públicas não sejam as melhores. Será justamente nessa escola, onde os jovens permanecem boa parte de seu tempo, que nós, docentes, teremos a oportunidade – e a necessidade – de reconhecer os avanços tecnológicos e criar condições para que os estudantes sejam incluídos na sociedade digital. É cada vez mais importante que os professores trabalhem temas que preparem os alunos para fazer o uso correto das informações que lhes chegam, construindo, assim, sua opinião sobre o mundo e a sociedade que os cerca, baseados em referências sólidas e diferenciando o que é realidade do que é fraude. Evidenciamos a definição de Siemens (2007, p. 6) sobre o Conectivismo:

É a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.

Atualmente, já podemos contar com ferramentas, além do livro didático, que podem auxiliar a agregar ainda mais ao processo de construção de conhecimento, tanto para o professor como para os alunos. Nossos estudantes já não aceitam apenas uma resposta como definitiva. Atualmente, existem inúmeras possibilidades, muitas opiniões e vários caminhos e teorias que podem ser acessados por meio de um clique em um *smartphone*. É junto a esse cenário que surge o Conectivismo, teoria que se propõe a explicar a influência das tecnologias digitais na educação.

A visão sobre o conhecimento postulada por Siemens (2004; 2007) implica a percepção do aluno aprendendo continuamente, em todo momento e lugar, e não mais apenas sentado no banco escolar. O aluno atual é dinâmico, busca respostas rápidas, o que a tecnologia lhe disponibiliza facilmente. O que temos, hoje, são estudantes que gostam de desafios e, ao oferecer oportunidades para que eles possam ser instrutores e aprendizes, ao mesmo tempo, estaremos, também, estimulando a troca de informações e a colaboração. A internet proporciona essa troca de informações em todas as partes do mundo, sendo importante estabelecer conexões significativas e proporcionar atualizações constantes aos professores. Conforme Fontana e Leffa (2018, p. 87):

É importante lembrar que a auto-organização é elemento fundamental no conectivismo. Não aprendemos sozinhos. Aprendemos quando formamos redes com ferramentas de aprendizagem e com outras pessoas e essas conexões só se tornam significativas se sabemos com clareza meridiana onde estamos em dado momento e onde precisamos chegar.

Esclarecer aos alunos as funcionalidades e as inúmeras opções que uma ferramenta, como o celular oferece, por exemplo, é importante para conexões mais significativas e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Partindo dessa percepção sobre a conexão entre

tecnologias digitais e aprendizagem que nos é trazida pelo Conectivismo é que nos propomos a discutir, na próxima seção, o SPOC que implementamos.

4 SPOC COMO ALTERNATIVA PARA APRENDER LÍNGUA ESPANHOLA

É desde 1960 que aprendemos fazendo uso dos computadores, porém a EaD foi verdadeiramente valorizada a partir de 1990, com a criação de cursos universitários *on-line*. Moore e Kearsley (2007, p. 1) afirmam que

a ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Como eles estão em lugares diferentes, dependem de alguma forma de tecnologia de comunicação para que possam interagir.

No entanto, é interessante também salientar que Moore e Kearsley (2007) entendem que, para usar as tecnologias com sucesso, os professores devem conhecer os diferentes projetos e técnicas de mensagens próprios das mesmas, assim como os alunos devem aprender como estudar por meio da tecnologia e como se comunicar, pois o ensino não será igual ao ensino presencial. “Em geral, esse tipo de aprendizagem destina-se a uma população diferente da que frequenta as escolas presenciais, e, conseqüentemente, os alunos que utilizam a educação a distância precisam de diferentes tipos de suporte e de ajuda em diversos tipos de problemas.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1).

Por mais que Moore e Kearsley (2007) tenham afirmado que a EaD seja destinada a uma população diferente, o que se revelou no ano de 2020 com a emergência do que se convencionou chamar “ensino remoto”, é que algumas vezes a inserção da tecnologia digital na educação presencial torna-se não apenas uma necessidade, mas uma imposição. Tal imposição dificilmente traz resultados positivos, pois atropela o planejamento e restringe a necessária capacitação dos profissionais envolvidos.

Certo é que o contexto predominante na sociedade contemporânea é de conexões de indivíduos por meio dos dispositivos eletrônicos e suas redes sociais. É nesse contexto que surge a abordagem conectivista, base teórica desta pesquisa e que deu origem ao MOOC. Os MOOCs são cursos destinados a um número indefinido de alunos, com inscrições ilimitadas em um ambiente *on-line*, onde é possível que ocorra a presença de alunos de diversas partes do mundo, diferente de um SPOC, modalidade derivada dos MOOCs e caso específico desta pesquisa, em que o número de alunos é limitado. Os MOOCs possuem uma estrutura que expõe conteúdo exclusivo, ou seja, seus cursistas o buscam com um fim específico. E, em se tratando de avaliação, na maioria das vezes, possuem formato de questionários objetivos, perguntas abertas dissertativas em menor quantidade e, eventualmente, avaliações de postagens em fóruns, o que também os diferencia de cursos no formato SPOC, que podem proporcionar uma avaliação mais individualizada, devido ao menor número de cursistas (SOUZA; CYPRIANO, 2016).

Segundo Matta e Figueiredo (2013), justamente os principais problemas dos MOOCs são os métodos de avaliação e o elevado nível de evasão. Bastos e Biagiotti (2014) afirmam que os MOOCs atendem à necessidade de se criar redes colaborativas de aprendizagem, potencializando o uso das tecnologias disponíveis, democratizando o acesso ao aprendizado, informações e formação do cidadão. No entanto, conforme Barin e Bastos (2013), um dos maiores desafios dos cursos massivos é a permanência dos cursistas até o final, pois muitas das atividades que são proporcionadas não são atrativas, não oferecem desafios e nem novidades.

Os SPOCs são, portanto, uma resposta à ausência nos MOOC de discussões e debates mais precisos, podendo ser mais enriquecedores e produtivos, dado que, com um número limitado de alunos, a orientação do professor acaba sendo mais viável e ocorre uma interação mais significativa entre os colegas. Além disso, é possível proporcionar atividades diversificadas, em que o professor consegue realizar um melhor acompanhamento do desempenho dos alunos.

Na literatura, SPOC ainda é um conceito recente, porém sua prática vem sendo adotada em diversos cursos há alguns anos. Possui o objetivo de garantir a qualidade do ensino e não deixar o aluno sozinho nesse processo. Downes (2016) reforça que o modelo SPOC é a melhor forma de oferecer uma abordagem mais humana, dado que é possível direcionar a atenção, não sendo

apenas uma plataforma programada. Dessa maneira, a combinação do formato SPOC com a aprendizagem centrada no aluno pode ser a melhor estrutura de EaD para uma aprendizagem mais eficaz da língua espanhola.

Considerando que o público específico desta pesquisa é de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio que têm como objetivo aperfeiçoar seus conhecimentos para as provas de seleção e ingresso em cursos superiores, a criação de um curso no formato SPOC parece proporcionar melhores resultados na aquisição do conhecimento de língua espanhola. Também, flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para que ocorram mais propostas de cursos *on-line* que visem a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino de língua espanhola.

5 A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A partir da necessidade de desenvolver um SPOC para aperfeiçoar os conhecimentos de língua espanhola de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, consideramos que, para tornar o curso atrativo aos estudantes, seria preciso idealizar uma proposta em que as unidades de aprendizagem proporcionassem desafios, despertando a curiosidade dos alunos. Com isso em mente e tendo em vista o conceito de gamificação, concluímos que as unidades deveriam estar organizadas no formato de um *game*, almejando que, através de desafios lúdicos, buscas por senhas e da interação com a máquina, os estudantes pudessem motivar-se pela aprendizagem desta língua adicional.

Pensando no fascínio que os *games* proporcionam aos jovens e com a necessidade de envolvê-los, motivá-los à superação dos desafios e à conquista de objetivos, tornamos gamificadas as unidades do curso desta pesquisa. Desse modo, foram idealizados desafios que pudessem prender a atenção dos estudantes e que os instigassem a pesquisar sobre a nova língua. Foi preciso, então, entender como a dinâmica dos jogos poderia estimular o envolvimento dos alunos em atividades em torno de conteúdos frequentes da prova de língua espanhola do ENEM.

Cabe apontar que, em muitas pesquisas atuais sobre o ensino de línguas *on-line*, a gamificação aparece como uma alternativa para motivar e manter a atenção dos estudantes. Alguns autores, como Resnick (2004), afirmam que a aprendizagem se torna mais expressiva quando o aluno se diverte, ou seja, quando aprende enquanto joga. Entretanto, o autor também afirma que a educação, por meio de jogos e atividades divertidas, não pode ser apenas uma alternativa para tentar ocultar possíveis falhas no processo de ensino. Está aí um dos maiores desafios do professor atual. Precisamos fazer com que o aluno compreenda que o estudo não é feito apenas de diversão, mas que ao passar por momentos de dificuldade, de incompreensão, também há crescimento. Desta forma, gamificar pode ajudar ao aluno no sentido de envolvê-lo com os aspectos mais lúdicos da aprendizagem, mas, de todo modo, o foco, no nosso caso, ainda precisa ser que o aluno consiga aprender a língua adicional de maneira significativa.

A gamificação, portanto, parece fazer parte de uma nova perspectiva que veio para estimular novas atitudes, competências e habilidades cognitivas, capacitando nossos alunos de uma maneira mais leve que a usualmente encontrada no chamado “ensino tradicional”. Neste trabalho, as unidades do curso SPOC, além de trabalharem com os temas linguísticos solicitados no ENEM, buscaram auxiliar os alunos do terceiro ano do Ensino Médio a compreender melhor a estrutura do teste. Assim, a proposta é que as atividades desafiem os estudantes, além de aperfeiçoar a capacidade de resolução de problemas e incentivar a busca por informações de forma mais independente, desenvolvendo a habilidade digital, que é uma das práticas fundamentais no contexto educacional atual, tanto para professores como para alunos. Nesse sentido, afirma Noguera-Ramírez (2015, p. 60):

As práticas efetivas e aprimoradas em tecnologia do futuro serão consideradas úteis para professores e alunos e serão baseadas em flexibilidade, personalização, atividade aprendizagem, colaboração, criatividade, reflexão, responsabilidade, competência digital e aprendizagem ao longo da vida.

Fugir, hoje, de um modelo de aulas mais dinâmicas e que façam uso da tecnologia digital, apesar de todas as dificuldades encontradas na escola pública, é praticamente uma

impossibilidade, dado o perfil dos alunos. Eles já resolvem problemas de maneira muito hábil e, por muitas vezes, fazem uso de estratégias que aprendem nos jogos para resolver questões pessoais e da escola. De maneira geral, sabem se comunicar bem e conhecem os recursos digitais necessários para realizar uma boa pesquisa, ainda que necessitem de algum letramento no sentido de buscar aquilo que é realmente significativo. Como afirmam Veen e Vrakking (2009), a relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes, *Homo Zappiens*, consideram essa instituição apenas um dos pontos de interesse em suas vidas, sendo muito mais importante para eles suas redes de amigos.

O comportamento dos alunos com quem convivemos sofre mudanças a cada nova ferramenta digital que surge, o que vai ao encontro das ideias de Veen e Vrakking (2009). São alunos que possuem uma atenção limitada e já não possuem tanta paciência para escutar uma aula de 50 minutos. Esse contexto assusta e, ao mesmo tempo, inquieta. Foi a partir da proposta de atrair a atenção desses alunos que foi idealizado o curso de língua espanhola *on-line* com unidades gamificadas. O intuito é fazer do desafio algo motivador para a aprendizagem do idioma.

Em 2020, em especial, com a emergência da pandemia que ainda nos assombra, vivenciamos experiências atípicas na área da Educação: aulas remotas, envio de materiais digitais aos alunos ou mesmo impressos, com o leva e traz dos pais nas escolas, materiais estes muitas vezes de qualidade discutível pela falta de formação de muitos professores para esse contexto, especialmente pela falta de políticas públicas para esse fim. Também foi possível perceber o quanto ainda existem alunos sem acesso à internet e como a interação presencial, o contato imediato com o professor, é importante, já que muitos estudantes não conseguem compreender as atividades sem a correspondente mediação.

O curso SPOC, nesse cenário, parecia ser um alento para os aprendizes, que, após seis meses estudando apenas em casa, sem contato direto com os professores, poderiam aprender de uma forma mais dinâmica, por meio de atividades que os desafiassem e, ao mesmo tempo, os divertissem, com um estilo totalmente diferente do que estavam acostumados.

Na próxima seção, trazemos um pouco dessa experiência.

6 A METODOLOGIA DBR E O SPOC GAMIFICADO EM AÇÃO

A elaboração do curso ancorou-se na metodologia DBR que integra métodos qualitativos e quantitativos em contextos reais com a colaboração entre pesquisador e participantes por meio de ciclos iterativos de *design* compostos por desenvolvimento, implementação, análise e *redesign* com o objetivo de buscar soluções para os problemas e os desafios encontrados em experiências educativas (HERRINGTON *et al.*, 2007; WANG; HANNAFIN, 2005). O estudo foi originalmente planejado para iniciar em março de 2020 com um determinado grupo de alunos, no entanto, pegos de surpresa pelo novo coronavírus, o projeto acabou tomando um rumo diferente do imaginado.

Em questão de poucas semanas da emergência do vírus, nos vimos na obrigação de ficar em casa, para evitar maior propagação da doença. Passamos, também, a conviver com o ensino remoto, essa espécie de EaD improvisada, com uma sobrecarga de trabalho para os docentes e uma produção de materiais sem precedentes destinados aos estudantes, que precisavam dar conta, também, de novas e inesperadas demandas. O que havia sido idealizado em termos de SPOC não ocorreu. Não foi possível apresentar presencialmente o curso ao grupo pretendido, pois tivemos apenas duas semanas de aula presencial e logo passamos a conviver com o medo do vírus e com o excesso de trabalho. A realidade que se apresentava era outra. Diante das dificuldades, não foi possível seguir com o grupo de alunos pensado inicialmente, que, sobrecarregado de conteúdos e atividades, optou por não participar.

Foram momentos de apreensão por não saber se seria possível dar continuidade à pesquisa. Após algumas semanas de dúvidas, porém, contamos com a colaboração de um colega, professor da rede pública, que gentilmente aceitou ceder um mês de suas aulas remotas para que se pudesse desenvolver o projeto com seus alunos, que aceitaram ser voluntários. Era um grupo composto por 32 alunos do terceiro ano do Ensino Médio pertencentes a uma escola estadual, localizada na cidade de Santana do Livramento, no estado do Rio Grande do Sul.

Com a mudança do grupo de estudantes, o tempo já bastante avançado e a necessidade de se modificar a forma de apresentar o projeto aos estudantes, pois tudo ocorreria totalmente a distância, sem qualquer momento presencial, demos início à etapa inicial da DBR, a etapa de

desenvolvimento. Aqui, a plataforma eleita foi o ambiente *Moodle*, que permitiria a criação de um curso acessível aos alunos, escolhendo o formato e o visual, fazendo uso de ferramentas que auxiliariam o acompanhamento das atividades e a assiduidade dos estudantes. Após definir a plataforma, a proposta, originalmente planejada para durar um trimestre, foi reestruturada para apenas um mês.

O curso foi organizado em formato de grade (Figura 1) para proporcionar uma melhor visualização do conteúdo proposto e aproximar-se da estética de *game*. A apresentação, no Tópico 1, foi feita com um vídeo contendo boas-vindas e orientações sobre como proceder na plataforma *Moodle* e conseguir realizar com sucesso as missões propostas. Possuindo um nível mais fácil e com poucas questões, as duas primeiras missões preparariam para as próximas, as quais trabalham conteúdos mais complexos. As missões, portanto, foram desenvolvidas com grau de dificuldade diferenciado.

Na Misión 1, os alunos têm contato com diferentes gêneros textuais, temática essencial para quem irá realizar o ENEM. Os cursistas precisam realizar quatro atividades referentes a quatro diferentes tipos de texto. Portanto, para chegar à Missão 2, é preciso que as quatro leituras sejam realizadas com sucesso, alcançando, assim, uma senha de quatro dígitos.

Após finalizar a Missão 1, o estudante que obtiver a senha correta seguirá a jornada rumo à Universidade. Para ter acesso à Misión 2, o estudante deverá enviar via mensagem na própria plataforma a senha conquistada para verificação da professora, atividade esta que é possível ser realizada em um SPOC, justamente por ser um modelo de curso com número reduzido de alunos, proporcionando, assim, que a professora consiga um contato mais individualizado com os cursistas.

Referente à Missão 2, os estudantes deverão descobrir qual país está sendo mencionado por meio de pistas. Nesse tópico, a intenção é trabalhar questões culturais e curiosidades dos países de língua espanhola. Para passar à próxima missão, o cursista deverá escrever o nome do país que acredita ser o correto, recebendo como resposta um número, o qual deverá enviar à professora via WhatsApp, que será fornecido ao final da atividade.

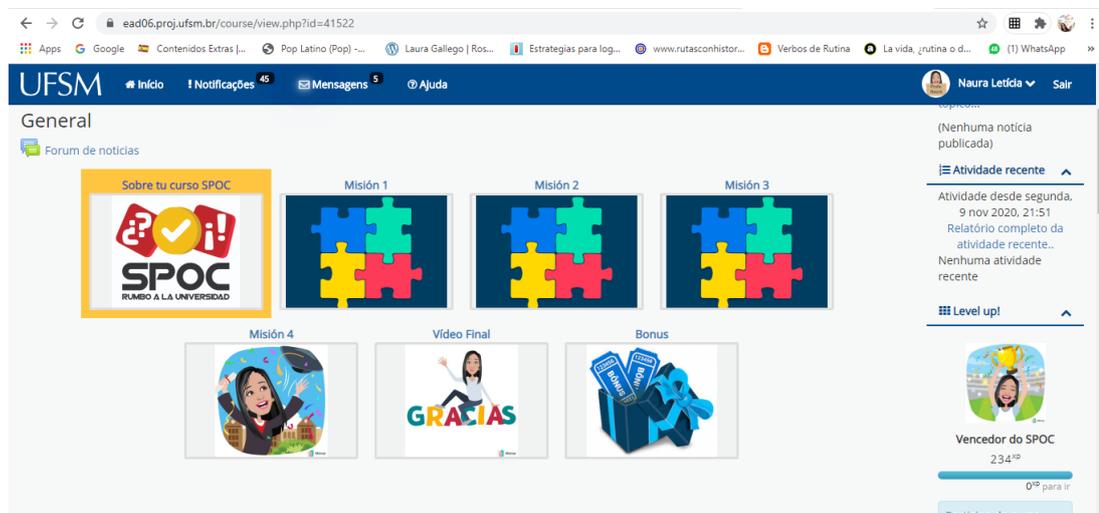


Figura 1. Ambiente virtual do curso SPOC.

Fonte: os autores (2021).

Nas missões 3 e 4, há atividades mais próximas às da prova do ENEM, com leituras diversificadas, propondo cinco alternativas das quais os alunos devem marcar a correta. Como diferencial, e por se tratar de atividades envolvendo a gamificação, o *design* escolhido para a *Misión 3* se refere a um quebra-cabeça em que, a cada resposta correta, o estudante receberá a peça que irá completar o jogo.

A última atividade proposta, *Misión 4*, procura integrar todos os conhecimentos abordados nas atividades anteriores, realizando uma associação dos conteúdos com o intuito de deixar os alunos

mais preparados para a prova do ENEM. Nos textos que estruturam essa missão, há informações atuais, publicidade, poesia e conhecimentos culturais sobre o idioma, fazendo uso do *design* de um labirinto, organizada de forma que o estudante deverá escolher um caminho, avançando para a próxima questão apenas quando acertar a pergunta anterior. A *Misión 4* é um pouco mais trabalhosa que as demais, visto que requererá dos estudantes que recordem das fases anteriores, como gêneros textuais e questões linguísticas que são muito comuns no ENEM.

Ao final, para dar cumprimento às etapas de análise e *redesign* da DBR, os estudantes encontram um vídeo de agradecimento e uma proposta de avaliação do curso, que tem o intuito de coletar informações para possíveis aprimoramentos.

7 ANÁLISE DE DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na etapa de implementação, ocorrida ao longo de outubro de 2020, foi possível constatar que muitos dos alunos demonstraram interesse e curiosidade quando lhes foram apresentados os objetivos do curso e sua dinâmica, porém logo esses estudantes encontraram dificuldades para acessar o ambiente e para compreender as atividades propostas, o que de imediato gerou pouco retorno e muita evasão. É possível que isso tenha decorrido de alguma falha de comunicação, ou seja, como não houve qualquer encontro presencial para orientação, por um lado, os vídeos de orientação disponibilizados no ambiente podem não ter sido suficientes, por outro, talvez os alunos não tenham conseguido compreender a dinâmica de um curso que lhes pedia autonomia e iniciativa.

Parece que um dos principais desafios nessa modalidade é atrair a atenção dos alunos e fazer com que participem ativamente. O que ficou muito evidente nesta pesquisa é a necessidade de uma formação também para os alunos, que precisam compreender que o EaD requer autonomia e organização. Autores como Salvucci, Lisboa e Mendes (2012) reforçam que um aspecto importante do EaD é a promoção da cooperação entre os indivíduos que participam da modalidade, criando o que, segundo eles, é denominado “cultura solidária”. O aprendizado em rede é um dos aspectos mais notáveis da EaD, o que é corroborado pelas pesquisas de Siemens (2004; 2007) e Downes (2016); no entanto, o nível de interação dos participantes varia de acordo com o preparo de cada aluno, autonomia para tomar decisões e buscar informações.

Além disso, em meio às inúmeras atividades que foram impostas aos estudantes naquele ano, talvez os jovens não tenham encarado o SPOC como uma maneira diferente e atrativa de estudar, sufocados pela exposição massiva a conteúdos digitais. Nesse sentido, não pudemos comprovar que esse modelo seja superior aos MOOCs em termos de evasão. De fato, apenas uma aluna concluiu o curso. Seu *feedback* foi positivo, mas o fato de que a evasão foi absurdamente alta, embora o contexto tenha sido bastante desafiador, deixa lacunas muito grandes que não permitem qualquer conclusão que não seja a da necessidade de se reaplicar a pesquisa em contexto distinto.

Com base na análise bastante inconclusa que nos permitem os dados que se apresentam, pensamos, na etapa de *redesign*, remodelar o projeto e pensá-lo na perspectiva da sala de aula invertida (*flipped classroom*), que prevê o professor como mediador. Nesse formato, os materiais de estudo são disponibilizados com antecedência para que os estudantes conheçam os conteúdos propostos, mas o professor consegue realizar um acompanhamento mais próximo (VALENTE, 2014). Seguindo esse método, as aulas presenciais permitiriam, inicialmente, apresentar a plataforma e a dinâmica do curso, bem como os objetivos de cada *Misión*, o que foi realizado originalmente por meio de vídeos. Ao constatar que os vídeos propostos no curso não foram sequer acessados por grande parte dos alunos, substituí-los por explicações em sala de aula, propondo que as atividades, neste caso as missões, sejam realizadas em casa, pode ser uma solução. A troca de experiências poderá ser mais rica, de forma que, ao acessarem o SPOC em casa e compartilharem suas práticas em sala de aula, os estudantes poderão auxiliar uns aos outros, além de aperfeiçoar seus conhecimentos através da interação. É nessa perspectiva que estamos remodelando o curso neste momento e, em breve, pretendemos aplicar e avaliar os resultados, publicando, então, as conclusões correspondentes.

REFERÊNCIAS

- BARIN, Cláudia Smaniotto; BASTOS, Fábio da Purificação de. Problematização dos MOOCs na atualidade: potencialidades e desafios. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 1-10, dez. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44707/28546>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- BASTOS, Rogério Cid; BIAGIOTTI, Breno. MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/50333/31417>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1, p. 5798, 10 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-norma-pe.html>. Acesso em: 08 set.2019.
- BRASIL. Decreto nº. 350, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, seção 1, 21 nov. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 set.2019.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº. 74, de 6 de agosto de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 07 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc74.htm. Acesso em: 06 set.2019.
- BRASIL. Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, seção 1, p. 1, 08 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.
- BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, seção 1, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.
- DOWNES, Stephen. *The Quality of Massive Open Online Courses*. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.downes.ca/post/66145>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- FAGUNDES, Angelise; VERGARA-NUNES, Elton; FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. O Sul resiste: a luta pela permanência da língua espanhola na escola na perspectiva do interior do RS. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS, Giane Rodrigues dos (Org.). *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Chapadão Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- FLORIDI, Luciano. Understanding epistemic relevance. *Erkenntnis*, v. 69, n. 1, p. 69-92, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10670-007-9087-5>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. Ao sabor das marés: uma história da formação de professores de Espanhol no Brasil. In: ROSA, Geraldo Antonio et al. (Org.). *Formação de professores na educação latino-americana: biopolítica, migração e alteridade*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018. p. 107-122.
- FONTANA, Marcus Vinicius Liessem; LEFFA, Vilson José. MOOCs para o ensino de línguas: um estudo em CALL desde uma perspectiva conectivista. *Alfa*, São Paulo, v. 62, n. 1, p. 75-89, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-4>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- HERRINGTON, Jan et al. Doctoral students: guidelines for preparing a dissertation proposal. In: MONTGOMERIE, Craig; SEALE, Jane (Ed.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake: AACE, 2007. p. 4089-4097.
- KALINKE, Marco Aurélio. *Para não ser um professor do século passado*. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

- MARTÍNEZ, Álvaro; LASECA, Cachero. *La enseñanza del Español en el sistema educativo brasileño*. Brasília, DF: Thesaurus, 2008.
- MATTA, Cláudia Eliane da; FIGUEIREDO, Ana Paula Silva. MOOC: transformação das práticas de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. *Anais [...]*. Belém: UNIREDE, 2013. Disponível em: <https://neoa.unifei.edu.br/publicacoes/62-2013/110-mooc-transformacao-das-praticas-de-aprendizagem>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RESNICK, Mitchel. *Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning*. [S. l.]: Associazione Civita Report on Edutainment, 2004. Disponível em: <https://llk.media.mit.edu/papers/edutainment.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. Emenda Constitucional 74, de 20 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul*, nº. 11920.
- RIO GRANDE DO SUL. Proposta de Emenda Constitucional nº. 270/2018. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial da Assembleia Legislativa: Porto Alegre*, 29 mar. 2018. Disponível em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/EX20180402-01-100000-PEC-270-2018.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J. A.; MENDES, Nelson C. Educação a distância no Brasil: fundamentos legais e implementação. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância*, São Paulo, v. 11, p. 49-62, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v11i0.239>. Acesso em: 25 dez. 2019.
- SIEMENS, George. *Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a idade digital*. Alberta: Athabasca University, 2004.
- SIEMENS, George. *Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para la era digital*. Tradução de Diego E. Leal Fonseca. Bogotá, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/javivichus/siemens2004-conectivismo>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- SOUZA, Rodrigo de; CYPRIANO, Elysandra Figueiredo. MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010005>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- VEEN, Wim; VRAKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Armmed, 2009.
- WANG, Feng; HANNAFIN, Michael J. and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, Bloomington, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005. Disponível em: <http://projects.coe.uga.edu/dbr/explain01.htm#references>. Acesso em: 28 nov. 2019.

Contribuição dos autores

Tanto a pesquisa quanto a escrita do artigo foram desenvolvidas colaborativamente.