

# PRÁTICAS HÍBRIDAS DOS SUJEITOS APRENDENTES - UMA PROPOSIÇÃO DE MODELAGEM PARA ANÁLISE DAS FORMAS DE HIBRIDISMO PRESENTES NAS INSTITUIÇÕES FORMATIVAS

HYBRID PRACTICES OF LEARNING SUBJECTS - A MODELING  
PROPOSITION FOR ANALYSIS OF THE FORMS OF HYBRIDISM  
PRESENT IN THE TRAINING INSTITUTIONS

## **Kathia Marise Borges Sales**

Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - UFBA/UNEB/IFBA/UEFS/SENAI/LNCC (Salvador/Brasil). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (Salvador/Brasil).  
E-mail: [kmarise@uneb.br](mailto:kmarise@uneb.br)

## **Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque**

Doutor em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - UFBA/UNEB/IFBA/UEFS/SENAI/LNCC (Salvador/Brasil). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (Salvador/Brasil).  
E-mail: [jalbuquerque@uneb.br](mailto:jalbuquerque@uneb.br)

Recebido em: 14 de janeiro de 2020

Aprovado em: 17 de abril de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 17 | n. 2 | p. 162-186 | mai./ago. 2020

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193>

**RESUMO**

Objetivando problematizar a Educação Híbrida, esse texto faz uma opção de recorte no processo de aprendizagem, defendendo que os sujeitos aprendentes já realizam de forma híbrida o acesso, construção e compartilhamento do conhecimento, posto que a inserção tecnológica é realidade inexorável no contexto contemporâneo. Desenvolvendo a argumentação, tece discussão teórica sobre as práticas híbridas dos sujeitos aprendentes, pautando reflexões e desdobramentos para a ação docente. Esta discussão é apresentada em dois constructos complementares: 1. os processos e interações dos sujeitos aprendentes tendo como referências a concepção sociointeracionista de Vygotsky e o olhar sociopolítico de Paulo Freire; 2. as Práticas Auto(formativas) na Cultura Digital, trazendo contribuições de Prensky, Santaella, Santos e Couto, entre outros. Busca fortalecer a argumentação defendida com a apresentação, cotejamento e análise de resultados de três pesquisas de Mestrado defendidas no Programa GESTEC/UNEB, em 2018, com sujeitos de diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Culmina a construção teórico-analítica propondo uma Modelagem para análise das formas de Híbridismo presentes nas Instituições formativas, considerando as ações intencionais e planejadas de docentes e políticas educacionais e a ação autônoma do sujeito que aprende. Conclui que os sujeitos aprendentes já vivenciam práticas híbridas de aprendizagem, com a incorporação das TDIC em suas formas de interação com o mundo e pela preeminência que as práticas de ensino potencializam estas aprendizagens a partir da incorporação da sua existência e das amplas possibilidades que representam para o processo educacional.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Híbrida . Cultura Digital . TDIC. Educação Híbrida.

**ABSTRACT**

With the objective of problematizing Hybrid Education, arguing that the learning subjects already perform in a hybrid way the processes of access, construction and sharing of knowledge, considering that the technological insertion is an inexorable reality and unstoppable in the contemporary context. In the development of this argumentation, it weaves theoretical discussion on the hybrid practices of the apprentice, guiding reflections for the teaching action. This discussion is organized / presented in two constructs that complement each other: it starts with the discussion of the processes and interactions of the - apprentice having as reference the Vygotsky sociointeractionist conception, and the sociopolitical view of Paulo Freire; and continues by discussing Auto (formative) Practices in Digital Culture, bringing contributions from Prensky, Santaella, Edmea Santos and Edvaldo Couto, among others. It seeks to strengthen the arguments with the presentation and analysis of results of three Master's degree researches developed in the GESTEC / UNEB Program, and introduced in 2018, with the listening of apprentices in different contexts, levels and teaching modalities. The theoretical-analytical construction of this text culminates in the proposition of a Modeling for the analysis different types of Hybridism present in training institutions, considering the intentional and planned actions of teachers and educational policies, and the autonomous action of the apprentice. It concludes by the observation that the learning subjects already experience hybrid learning practices, with the incorporation of TDIC in their forms of interaction with the world, and by the preeminence that teaching practices enhance these learnings through the incorporation of their existence and broad possibilities that these represent for the educational process., with the incorporation of Technology in Education in their forms of interaction with the world, and by the preeminence that teaching practices enhance these learnings.

**Keywords:** Hybrid Learning. Digital Culture. Technology in Education. Hybrid Education. Modeling.

## 1 INTRODUÇÃO

Instados a refletir sobre a Educação Híbrida, iniciamos por problematizar dois processos implicados e dialéticos, essenciais ao campo da educação: o ensino e a aprendizagem. Partindo do pressuposto de que o ensino (formal, intencional, planejado), necessariamente, tem como objetivo o aprendizado, concebemos estes processos como faces dialógicas e interrelacionais, que influenciam-se continuamente. Reconhece-se que há aprendizado sem ensino — o aprendizado espontâneo, a autoaprendizagem etc. —, mas, em se tratando de instituições formais que têm como missão garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pela sociedade, ensino e aprendizagem devem ser concebidos como um único processo, sendo a aprendizagem o objetivo precípua que justifica as práticas formais, intencionais, planejadas de ensino.

Destacamos neste trabalho que os sujeitos aprendentes já realizam os processos de construção do conhecimento de forma híbrida, visto que a inserção tecnológica é realidade inexorável e irrefreável no contexto contemporâneo, especialmente para os mais jovens. Imersos em uma cultura tecnologizada e conectada em rede, os chamados “nativos digitais (Prensky, 2001) utilizam os recursos tecnológicos de mediação em seu cotidiano, nas diversas formas de ser e estar no mundo, inclusive em seu processo de busca pelas informações e construção de aprendizado.

Para educadores, pais e professores, um simples olhar analítico sobre o entorno já dá sinais deste contexto. Entretanto, são diversos também os estudos que demonstram como os sujeitos aprendentes utilizam os recursos tecnológicos de mediação em suas práticas cotidianas de construção do conhecimento, inclusive dos saberes formais, científicos, pautados nas instituições de ensino. Nesse texto, elencamos e cotejamos resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes *lôcus* e com diferentes sujeitos aprendentes, de níveis e modalidades de ensino também diversos, que trazem elementos convergentes à investigação das formas como estes sujeitos utilizam os recursos tecnológicos de mediação em seu processo de formação escolar/universitária.

Pautando a educação híbrida, o recorte desse texto visa demonstrar que as práticas de acesso às informações e construção do conhecimento pelos sujeitos aprendentes, especialmente os mais jovens, já são híbridas, em decorrência da inserção tecnológica contemporânea da sociedade. Assim, desenvolver o Ensino Híbrido não é mais uma escolha das instituições formais de ensino, nem mesmo uma imposição à qual devem se dobrar, mas uma realidade já presente, posto que os sujeitos aprendentes utilizam cotidianamente a mediação tecnológica em suas formas de acessar e construir o conhecimento. Essa constatação, entretanto, não isenta as instituições de ensino de repensar/reconfigurar suas práticas de

pesquisa e formação com vistas a potencializar o aprendizado através das possibilidades híbridas de desenvolvimento dos processos de mediação pedagógica.

No desenvolvimento desta discussão, propomos uma Modelagem para análise das formas de Hibridismo presentes nas Instituições, considerando as ações intencionais e planejadas de docentes e políticas educacionais e a ação autônoma do sujeito que aprende.

## **1 PRÁTICAS HÍBRIDAS DOS SUJEITOS APRENDENTES – REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS PARA A AÇÃO DOCENTE**

Para o desenvolvimento desta argumentação, iniciamos pela reflexão e marcação teórica da concepção de aprendizagem aqui adotada, tendo como aportes Lev Vygotsky e Paulo Freire. Problematizamos, em seguida, as práticas (auto)formativas na Cultura Digital, trazendo contribuições de Lúcia Santaella, Edmea Santos, Edvaldo Couto, entre outros.

### **1.1 APRENDIZAGEM – PROCESSOS E INTERAÇÕES DOS SUJEITOS APRENDENTES**

Como processo individual e interno, a aprendizagem ocorre de forma única em cada sujeito, permeada pela sua subjetividade e pelo contexto no qual está inserido. São muitas e diversas as concepções de aprendizagem já desenvolvidas no campo educacional, seja de forma científica ou empírica. Nesta abordagem, pautamo-nos na concepção sociointeracionista de Vygotsky e no olhar sociopolítico de Paulo Freire para conceber o processo de aprendizagem e, a partir desta concepção, ampliar a reflexão sobre a Educação Híbrida.

Vygotsky (1984) distingue as capacidades psicológicas humanas dos processos básicos presentes também em outras espécies animais, a partir da interação que os seres humanos estabelecem com o ambiente, através dos instrumentos mediadores que este autor nomeia de “signos”. Nesta perspectiva, é através da mediação dos signos que são reguladas capacidades humanas, como a memória voluntária, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade, levando o ser humano a uma prática consciente e a uma reação muito maior aos significados representados pelos instrumentos mediadores que ao estímulo externo diretamente.

Esses instrumentos mediadores – com origem social, elaborados na história da humanidade – permitem ao ser humano perceber e representar o meio externo de diversas formas, superando o imediato da influência direta. Vemos aqui uma perspectiva bastante pertinente para compreensão do processo dos sujeitos aprendentes no contexto tecnologizado. Os meios telemáticos, assim como outros instrumentos e signos criados historicamente e culturalmente pela humanidade, desempenham uma mediação

na relação do sujeito contemporâneo com o meio a sua volta, os conteúdos e fenômenos que interage/vivencia.

Na concepção Vygotskiana, há uma profunda relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. O indivíduo se desenvolve à medida que aprende a utilizar os signos que atuam como mediadores dos processos psicológicos superiores; por outro lado, ao desenvolver-se, torna-se mais competente para utilizar esses signos e sistemas de signos em diferentes contextos, em uma relação bidirecional, de influência e interconexão mútuas. (VYGOTSKY, 1989). Assim, no contexto tecnologizado no qual nasceram e se desenvolvem as gerações mais jovens, seu aprendizado ocorre mediado pelo potencial e complexidade da comunicação instantânea, de um fluxo intenso e múltiplo de informações e de uma relação comunicacional hiperconectada através do suporte das TDR - Tecnologias Digitais em Rede.

Compreender o processo de mediação simbólica na perspectiva de Vygotsky (1984) implica reconhecer o caráter eminentemente cultural da formação desses sistemas simbólicos. Fornecido pelo grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve, os sistemas de representação da realidade fornecem ao indivíduo formas de perceber e organizar o real, representando uma espécie de “filtro” através do qual o homem percebe e opera com o mundo. (Sales, 2013).

O grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado por elementos aos quais este grupo atribui determinados significados, e a partir da interação social — com outros membros da cultura ou com elementos do ambiente culturalmente estruturado — ocorre o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Um sujeito que está imerso em um contexto tecnologizado e que utiliza a mediação telemática em todos os seus processos de relação/interação com o meio — social, afetivo, profissional etc — utiliza essa mediação também em sua busca por informação e na construção do conhecimento. Esses instrumentos tecnológicos e os significados a eles atribuídos já constituem a forma destes sujeitos viverem e se constituírem como membros de um grupo cultural.

Como um ser eminentemente social, o homem é desafiado todo o tempo pelo meio, intervindo neste com a sua ação, constituindo assim o mundo. “O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história.” (FREIRE, 1985, p. 65). Para Freire, é apenas a partir da comunicabilidade, da intersubjetividade ou intercomunicação dos sujeitos, a propósito do objeto, que existe este mundo social e humano e que se caracteriza este mundo cultural e histórico. Assim, o autor defende que o ato cognoscitivo desapareceria se não fosse a relação comunicativa entre os sujeitos cognoscentes sobre o objeto cognoscível. “[...]”

ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo.” (FREIRE, 1979, p. 81).

A mediação do outro e da comunicação são elementos fortemente marcados na perspectiva freiriana sobre a construção do conhecimento e o ato cognitivo. Este autor compreende que é na coparticipação dos sujeitos no ato de pensar que ocorre a comunicação. Esta coparticipação é estruturante na forma como os sujeitos atuam cognitivamente, a tal ponto que não há possibilidade de um pensar sozinho: “Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”. (FREIRE, 1985, p. 66).

Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante (...). Seria um verbo “co-subjetivo-objetivo”, cuja ação incidente no objeto seria, por isto mesmo, co-participada. (FREIRE, 1985, p. 66).

Conceber a aprendizagem nesta perspectiva do lugar central da comunicação no processo de construção do conhecimento e do papel estruturante “do outro” na relação do sujeito com o conteúdo é extremamente pertinente para a discussão em pauta nesse texto, posto que a mediação tecnológica potencializa, amplia as formas de comunicação e o alcance das redes. E mais, se o outro/a cultura/grupo social utiliza as tecnologias como formato de mediação na comunicação e na produção do conhecimento, essa prática é internalizada pelos sujeitos como forma de atuar no mundo, e a qual ele transfere para as mais diversas situações que vivencia.

Ainda trazendo contribuições de Freire, ele ressalta que a comunicação ocorre através de signos linguísticos, o que implica que os sujeitos comunicantes acordem um significado para estes signos, partilhado-os de forma a haver a compreensão. Nesta concepção, compreensão, inteligibilidade e comunicação são processos inseparáveis e simultâneos. Enfim, considerando que uma comunicação efetiva exige que sujeitos comunicantes expressem-se através de signos linguísticos comuns a ambos — coerente com todo o seu pensar —, Freire (1985, p. 70) destaca que na comunicação “não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade”.

Pelo exposto, pautados no referencial teórico apresentado, defendemos que os sujeitos pensantes imersos no contexto contemporâneo já integraram às suas práticas de interação com o objeto externo e com outros sujeitos a mediação tecnológica — mais especialmente hoje, as mídias digitais conectadas em rede. Como seres sociais, imersos em uma cultura e que constroem conhecimento mediados pelos signos compartilhados nessa cultura, os sujeitos aprendentes utilizam os recursos tecnológicos contemporâneos em seu processo de aprendizagem dos saberes escolares/acadêmicos independente

da ação docente ou da proposta curricular do processo formativo sistemático ao qual estejam inseridos. A aprendizagem Híbrida já é realidade, logo, a educação híbrida também!

## 1.2 PRÁTICAS (AUTO) FORMATIVAS NA CULTURA DIGITAL

Como o foco desse texto são as práticas dos sujeitos aprendentes, ao nos propormos a discutir práticas formativas, adotamos também o recorte pela (auto)formação, considerando o pressuposto da autonomia dos sujeitos em seus processos de busca e construção do conhecimento, mas também destacando que ninguém se educa sozinho, como disse Freire (1979). Ou seja, mesmo quando a ação do sujeito é a mais autônoma, ela está implicada, atravessada, mediada pela ação dos outros, pela sua imersão no coletivo.

Iniciemos por retomar a compreensão de cibercultura. Destacando que este termo deriva do outro — ciberespaço — que teve sua origem no ambiente da literatura de ficção científica ciberpunk, Santaella (2019) aponta para meados dos anos 1990, a origem de “formas de produção e socialização inéditas que passaram a receber o nome de Cibercultura, ou seja, aquela que viceja no ciberespaço” (p. 48). A partir da emergência da web e as diversidades e facilidades de interfaces gráficas que esta trouxe, surge uma nova linguagem — hipertextual e hipermídia — própria para as telas, e que introduz hábitos interativos de comunicação em rede.

Ainda segundo a autora, nesta época, em que predominava o uso de desktops em ambiente doméstico e de trabalho, com conexões difíceis e mediadas por fios de telefone, era clara a separação entre o mundo físico em que nos movimentávamos e o mundo informacional ao qual se acessava pelas telas da tecnologia computacional. Assim, fazia algum sentido a dicotomia entre mundo real e mundo virtual, entendendo nesse contexto a cibercultura como um espaço de cultura do universo virtual. O surgimento dos dispositivos móveis e o aumento crescente da sua utilização deu origem ao que Santaella (2019) nomeou em 2007 como “era da conexão contínua”.

Foi essa conexão ininterrupta que incrementou o uso dos aplicativos de redes de relacionamento, [...]. Isso recebeu o nome de Web 2.0. Justamente a partir daí, quando estar no universo físico presencial (off) e estar em conexão nas redes (in) não apresenta mais qualquer tipo de cisão entre dois mundos, [...] (p. 49).

E então, o ciberespaço se torna cada vez mais gigantesco, com redes, informações e dados que crescem rápida e infinitamente, disponíveis nas nuvens e acessíveis ao toque dos dedos. Funda-se então a era da conectividade, que não deixa também de ser ciberespacial (SANTAELLA, 2019). Nessa perspectiva, ao falarmos em “ciberespaço”, é preciso reconhecer que este vem tomando todo o espaço que ocupamos, de forma que nem nos percebemos mais entrando ou saindo dele pois estamos o tempo todo in/off.

Pesquisar e atuar sobre práticas formativas no contexto contemporâneo implica em imergir nas práticas da cibercultura, compreendendo as profundas transformações que esta trouxe para a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos. A cultura contemporânea tem sido cada vez mais discutida como a cultura do ciberespaço e do espaço físico imbricados. (SANTOS, 2019).

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. (SANTOS, 2019, p. 30).

O pressuposto que desenvolvemos nesse texto é de que os sujeitos aprendentes já utilizam autonomamente práticas híbridas, como decorrência mesma da sua inserção no contexto contemporâneo. A nossa imersão nesta era de conexão contínua não permite mais a dicotomia entre o presencial e o digital, posto que

O digital está pingando ininterruptamente no offline e se misturando com ele, naquilo que é chamado de computação ubíqua, ambientes inteligentes, internet das coisas, e que Floridi (2014) prefere chamar de experiência onlife, vida que se desenrola online. (SANTOS, 2019, p. 50).

Através da internet foi possibilitado o acesso rápido e barato a diversos conteúdos e em diferentes formatos, para milhares de pessoas, caracterizando o que Couto (2019, p. 92) nomeia “a era da democratização dos saberes remixados simultaneamente por milhares de pessoas conectadas”. Na vivência cibercultural, valores e comportamentos se desenvolvem e se renovam transformando os modos como lemos, escrevemos, interpretamos e construímos contemporaneamente nossas subjetividades nas tantas telas através das quais cotidianamente nos conectamos em rede.

O contexto da cibercultura na dimensão da conexão contínua ampliada em suas possibilidades pelos Dispositivos Digitais Móveis é a realidade na qual se movem as gerações mais jovens. Algumas já nasceram nesse contexto e as outras têm diferentes graus de apropriação e autonomia, mas não é possível negar o quanto este formato de mediação com os conteúdos e com o outro estruturam hoje as práticas de aprendizagem.

Aprendemos porque nos comunicamos, fazemos cultura e produzimos sentidos e significados. Enfim, significamos, com nossas redes intrapsicológicas, em interação constante por nossas múltiplas redes interpessoais, condicionadas pela cultura em suas multifacetadas relações. (SANTOS, 2019, p. 36).



A sociedade do século XXI – ou Sociedade Digital (SANTAELLA, 2003; 2010) é fortemente marcada pelos avanços tecnológicos e pelo aparecimento de um novo tipo de criança: os “nativos digitais”. Para Prensky (2001), as crianças nativas digitais têm intimidade com os meios digitais e habilidade para realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Esta geração alterou tão definitivamente os rumos da Comunicação e da Educação, que não cabe mais pensar estes campos com os paradigmas anteriores, posto que mudaram as formas de ser, agir e pensar da sociedade. Esta geração digital, também conhecida como Geração Y, cresce e se desenvolve em um mundo estruturado pela comunicação digital, vivenciando sua formação, desenvolvendo a compreensão da realidade, expressando-se e interagindo por meio de tecnologias digitais e caracterizando-se pelas competências e habilidades sensoriais, verbais e visuais com as quais se comunicam.

Segundo Prensky (2001), os nativos digitais possuem como uma das suas principais características a capacidade de realizar tarefas múltiplas concomitantemente, sendo ainda uma geração formada especialmente por indivíduos que não temem os desafios trazidos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), apresentando, ao contrário, fascínio pela descoberta e experimentação, colocando-se com maior disponibilidade para experimentar e vivenciar as possibilidades de cada novo aparato digital.

Acreditamos que os elementos e referências aqui elencados subsidiam a defesa que vimos desenvolvendo nesse texto, de que a aprendizagem híbrida já é realidade dos sujeitos aprendentes no contexto contemporâneo. As gerações mais novas — nativos digitais — já operam cognitivamente com conteúdos e relacionam-se com a sociedade em novos formatos estruturados pela mediação tecnológica, e isso os constitui, independente de alguma ação orientada ou projeto de ensino direcionado a esse objetivo. Mas mesmo as gerações que nasceram e viveram sua infância antes do surgimento da internet, pela imersão em uma sociedade tecnologizada e conectada em rede, já reestruturaram suas formas de ser, pensar e agir, em novos paradigmas.

Imersos e mediados pela cultura digital, os sujeitos contemporâneos têm nas TDIC quase que uma extensão do seu aparato físico-químico, redimensionando sua atuação social e pessoal a partir desse estruturante. Desde a organização de projetos pessoais e agendas de trabalho a partir da internalização das condições de mobilidade e ubiquidade possibilitadas pelos DDM, até as fortes relações sociais, institucionais e de qualquer outra dimensão, mantidas entre indivíduos a longa distância geográfica, podemos afirmar que os sujeitos imersos na cultura digital contemporânea têm nas TDIC um elemento estruturante da sua inserção social e das formas como operam cognitivamente com o contexto.

Na próxima seção apresentamos, cotejamos e analisamos dados de pesquisas de campo que selecionamos também como aporte de defesa dessa argumentação.

## 2 PRÁTICAS HÍBRIDAS DE APRENDIZAGEM

### 2.1 SUJEITOS APRENDENTES E PRÁTICAS HÍBRIDAS — COTEJANDO RESULTADOS DE PESQUISA

Ao afirmarmos que os sujeitos aprendentes já utilizam práticas híbridas de acesso, construção e compartilhamento do conhecimento, podem surgir questionamentos de que o acesso aos meios tecnológicos e à rede web é desigual e que tomar em conta essa compreensão seria negar a diversidade de inserção digital na realidade brasileira. Não queremos aqui negar que essa diversidade exista, ao contrário, nos unimos à defesa de políticas públicas de inclusão e garantia do exercício da cidadania em todos os seus aspectos, o que no contexto contemporâneo implica no acesso às mídias digitais e à rede web. Mas defendemos e pretendemos aqui demonstrar também, com resultados de pesquisas acadêmicas, que os sujeitos aprendentes já utilizam esses recursos, dentro das diferentes condições materiais e sociais que possuem, como estratégias de colocar-se no mundo, neste mundo com significados e práticas compartilhadas que disseminam e reforçam a inserção digital.

Em nossa vivência como docentes de Pós-graduação *stricto sensu* na Universidade do Estado da Bahia, tivemos a oportunidade de orientar e/ou participar de bancas de avaliação de trabalhos de pesquisa que pautam o campo das Tecnologias aplicadas à Educação. O olhar investigativo sobre o campo e as relações entre os estudos e seus resultados nos trouxeram à compreensão que agora defendemos nesse texto, e selecionamos três trabalhos finais de Mestrado defendidos no ano de 2018 para ilustrar esta argumentação. Tendo os discentes como sujeitos da investigação, em *lôcus*, níveis e modalidades de ensino diversificadas, essas pesquisas de cunho qualitativo e utilizando instrumentos de escuta desses sujeitos aprendentes podem ser consideradas em suas interrelações, comprovando, a nosso ver, a realidade de sujeitos que já utilizam em seu cotidiano práticas híbridas de relação com o conhecimento, mediados pelas TDIC e imersos na cultura digital.

Iniciamos pela apresentação das referidas pesquisas e suas características.

**Quadro 1 – Pesquisas com Sujeitos Aprendentes**

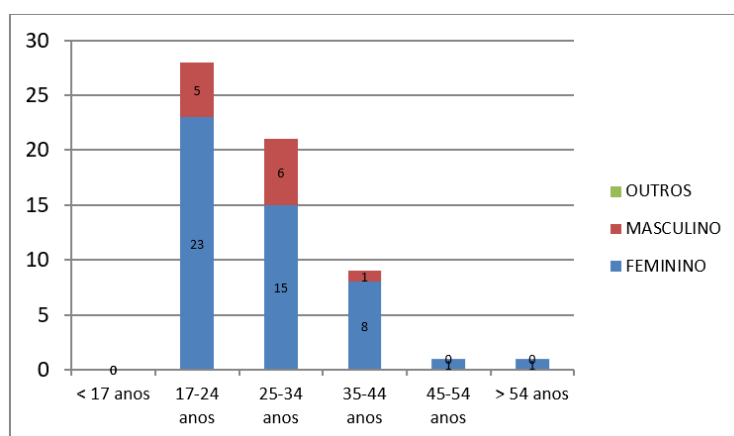
<b>Fonte</b>	<b>LUZ, 2018</b>	<b>VALVERDE, 2018</b>	<b>MARQUES, 2018</b>
Titulo	1. Autonomia Discente para a Construção do Conhecimento: o uso das tecnologias digitais em rede no contexto da modalidade a distância em cursos presenciais	2. Proposição Pedagógica Baseada em Objetos Digitais de Aprendizagem para o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica a partir da Apropriação de Artefatos Tecnológicos pela Comunidade Discente	3. Tecnologia em Educação: a Utilização do Dispositivo Digital Móvel Smartphone como Recurso Pedagógico
Objetivo Geral	Investigar como os estudantes dos cursos de graduação presenciais estão utilizando as tecnologias digitais em rede, de forma autônoma, em seu processo de construção do conhecimento.	Conhecer o perfil tecnológico dos alunos do programa EMITec, investigando como os mesmos se apropriam de artefatos tecnológicos no seu cotidiano	Investigar como o discente do Ensino Médio utiliza o smartphone em seu cotidiano para a realização de atividades com conteúdos escolares.
Sujeitos	Estudantes que cursaram componentes curriculares vinculados ao projeto da oferta a distância em cursos de graduação presenciais da Universidade do Estado da Bahia, no período de 2013.1 a 2016.1.	Discentes do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica — EMITec (Secretaria de Educação do Estado da Bahia). Amostra - das 2ª e 3ª séries da localidade de Baixo, em Esplanada – Ba	Discentes do Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador
Metodologia	Estudo de Caso	Estudo de Caso	Estudo de Caso
Coleta de Dados	Análise Documental, Questionário e entrevistas	Análise Documental e Questionário	Análise Documental, Questionário e entrevistas
Palavras-Chave	Tecnologias Digitais em Rede, Autonomia Discente, Ensino Superior.	Artefato tecnológico. Objetos Digitais. Metodologia ativa. Colaboração.	Educação, Dispositivo Digital Móvel, Prática Pedagógica

**Fonte: Sistematizado pelos autores a partir das pesquisas citadas (2020)**

Trazemos agora alguns dados que caracterizam esses sujeitos investigados, ilustrando a diversidade desses resultados e o quanto eles podem representar destes que estamos nomeando aqui como sujeitos aprendentes.

Os graduandos dos cursos presenciais, sujeitos da pesquisa 1 (Quadro 1), encontram-se predominantemente entre duas faixas etárias, correspondendo ao intervalo entre os 17 e os 34 anos. Entre os 25 e 34 anos, nascidos em um período anterior ao surgimento do computador e da Internet no Brasil ou na transição para este período, mas já com a configuração do digital sem rede. Entre 17 e 24 anos, nascidos e crescidos após a Internet e as tecnologias digitais em rede.

**Gráfico 1 - Relação de gênero por faixa etária.**



**Fonte: Luz (2018, p. 84)**

Na pesquisa 2 (Quadro 1), o público é formado por discentes do ensino médio do Programa EMITEC1. Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, este programa constitui-se:

Em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino e aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio, além de atender a localidades que tenham deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino. (BAHIA, 2020).

A escuta a esses sujeitos é bastante representativa da diversidade do país, pois trata-se de indivíduos que residem em localidades distantes dos centros urbanos, em locais onde não há oferta do ensino médio regular, identificando-se ainda a ausência de profissionais com a formação exigida para a docência

<sup>1</sup> <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/emitec-beneficia-estudantes-de-areas-remotas-da-bahia>

do ensino médio em determinadas áreas do conhecimento. Funcionando nos três turnos, ainda conforme dados oficiais da SEC-BA, podemos deduzir que também são discentes deste Programa, que se direciona a jovens e adultos, sujeitos que já têm um vínculo de trabalho. Considerando as condições das pequenas localidades urbanas do interior do estado, é lícito supor que a rede de conexão web tem limitações e são poucos os pontos de acesso público à rede wi-fi. Apesar de todas essas características limitantes, os dados da pesquisa de Valverde (2018) demonstram que esses sujeitos utilizam as TDIC em seus processos de acesso, construção e compartilhamento do conhecimento.

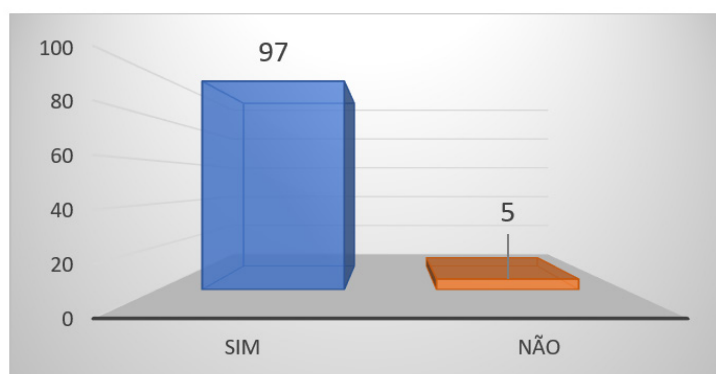
Perguntados sobre os principais dispositivos tecnológicos utilizados pelos mesmos para acessar a WEB, e tendo a possibilidade de escolher mais de uma alternativa, entre dispositivos móveis e os fixos, 94 entre os 102 respondentes assinalaram que usam o smartphone para este objetivo.

Como comenta Valverde (2018, p. 64),

O resultado expressivo do uso de Smartphone pelos discentes só reafirma a tendência cada vez mais premente dos indivíduos possuírem este equipamento considerado um híbrido de telefone e computador, que promove a acessibilidade, mobilidade, facilidade de operacionalização e a realização de multitarefas através de um artefato que cabe na palma da mão.

Prosseguindo a apresentação dos resultados da pesquisa, Valverde (2018) traz o Gráfico de acesso à internet no cotidiano, demonstrando que 97 dos 102 respondentes acessam a internet no seu cotidiano. Ou seja, estão conectados com o mundo a um simples comando em uma ferramenta de mediação tecnológica, podendo escolher o que acessar, a partir dos interesses e demandas, podendo organizar o seu tempo para estas interações, visto que a conexão pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora.

**Gráfico 2 - Acesso à internet no cotidiano**



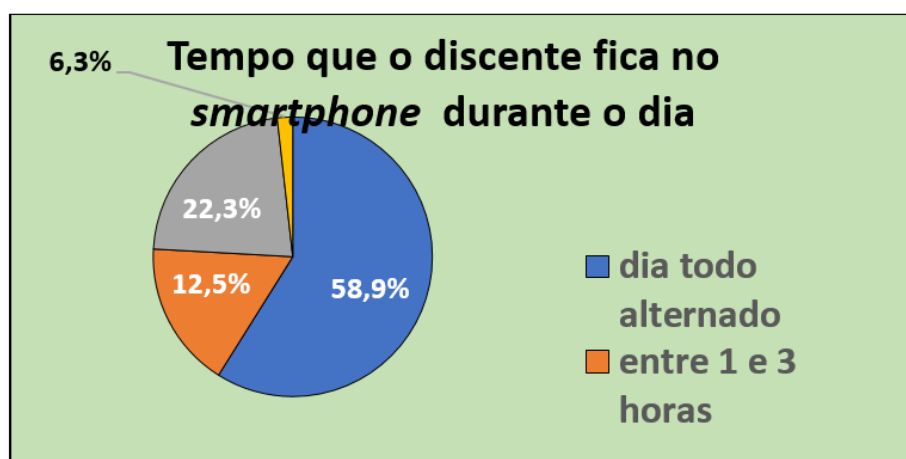
**Fonte: Valverde (2018, p. 67)**

Na pesquisa 3 (Quadro 1), temos um outro perfil de sujeitos, são discentes do Ensino médio regular, com idades entre 14 e 19 anos — padrão para este nível de ensino — e que estudam no diurno. Seria o perfil de sujeitos que mais facilmente prevê-se ter acesso cotidiano à *web* e dispor de *smartphone* para este acesso. Podemos dizer deste grupo que nasceram em um mundo tomado pelas tecnologias da comunicação e informação. Os dados de Marques (2018) confirmam este perfil.

Responderam esta pesquisa 57 discentes do 1º ano, 40 discentes do 2º ano e 15 discentes do 3º ano, nascidos originalmente em diversos locais do país e pertencendo a diferentes classes sociais. 100% destes discentes responderam ter *smartphone* e acesso à internet pelo mesmo. Quando perguntados como têm acesso à internet no *smartphone*, podendo assinalar mais de uma opção, os respondentes afirmaram que: 100% têm acesso à internet em suas residências; 58% acessam a internet através de wi-fi em sua residência e também têm acesso pelo wi-fi da escola e por uma operadora de telefonia; 21,4% acessam a internet através de wi-fi em sua residência assinalaram também que têm acesso na escola; 12,5% dos que acessam a internet através de wi-fi em sua residência assinalaram também ter acesso através das operadoras de telefonia; e 8% dos discentes tem acesso só em sua residência.

Este público, representativo dos que se encontram na idade regular da Educação Básica, residem em grandes centros urbanos e se originam de famílias com algum acesso à informação e aos bens de consumo, entre eles, dispositivos digitais, e permanecem conectados à web através do *smartphone* por todo o dia (58,9%) ou mais de 3 horas ao dia (22,3%).

**Gráfico 03: Tempo no smartphone**

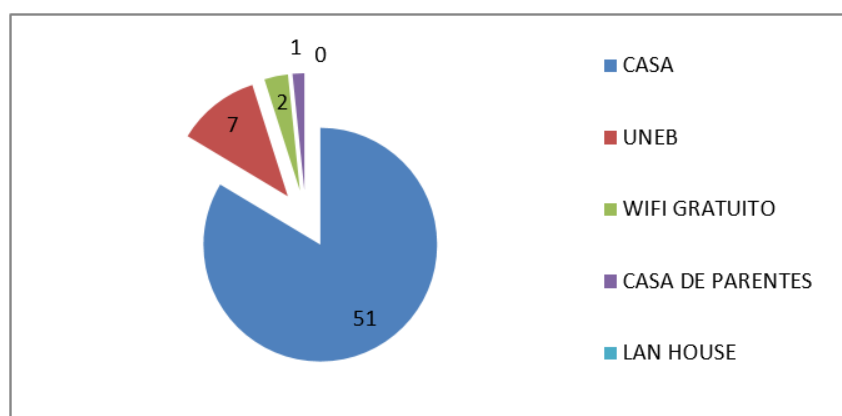


Fonte: MARQUES (2018, p. 88)

Para Marques (2018), estes resultados indicam que os jovens estão cada vez mais conectados a todo momento e em qualquer lugar, principalmente devido à mobilidade possibilitada pelos dispositivos digitais, especialmente o *smartphone*.

Esta conexão à *web* em praticamente todo o tempo do seu cotidiano e a independência da infraestrutura tecnológica dos espaços formais de ensino para garantia dessa conexão é também característica do grupo de estudantes da graduação presencial investigados por Luz (2018) na Pesquisa 1 (Quadro 1).

**Gráfico 04 - Local onde mais acessa a Internet.**



**Fonte: Luz (2018, p. 88)**

Solicitados a indicar em que local mais acessam a internet, estes sujeitos apontam para um maior acesso independente das instalações da Universidade. Para a autora desta pesquisa,

Este retorno pode indicar que, uma vez que acessam a Internet em suas próprias casas, os estudantes podem ter um acesso mais autônomo às tecnologias digitais em rede, permitindo que possam pesquisar, interagir, armazenar, compartilhar documentos e conteúdos com maior mobilidade e independência da infraestrutura oferecida pela Instituição. Percebe-se, também, nesta amostra, a ausência do acesso em *lan house*<sup>2</sup>. Este pode ser um indicativo de que, cada vez mais, o acesso ao computador e à Internet estão dentro de casa ou em celulares conectados à Internet, não sendo mais necessário ir a um local específico para ter acesso à rede de computadores. (LUZ, 2018, p. 88).

Constatado que estes sujeitos têm acesso à internet, acesso independente da infraestrutura oferecida pela instituição de ensino e que permanecem conectados à rede *web* em boa parte do seu

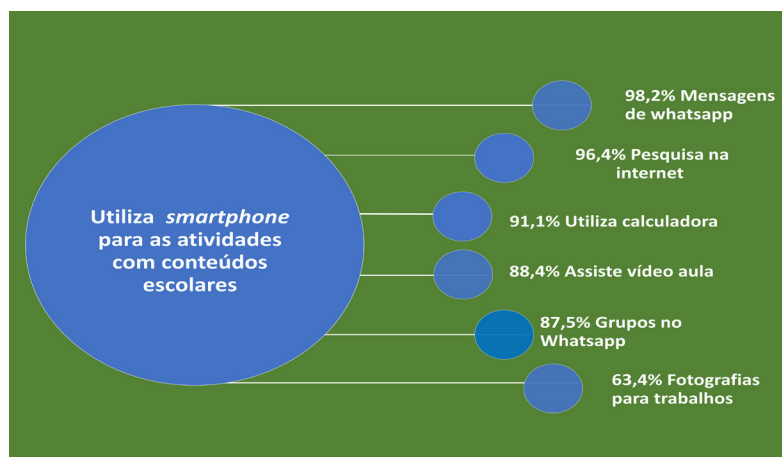
<sup>2</sup> Estabelecimento comercial específico que oferece serviço de acesso à Internet pago em computador de mesa, o chamado PC (*Personal Computer*) ou computador pessoal.

dia, as pesquisas aqui analisadas aprofundam, com instrumentos e objetivos diferentes, a investigação sobre os formatos e intenções deste acesso com o objetivo de acessar, construir ou compartilhar saberes escolares/acadêmicos.

Ao grupo de estudantes do ensino médio regular, ouvidos na pesquisa 3 (Quadro 1), foi perguntado se utilizavam o *smartphone* para desenvolver suas atividades escolares, e 100% dos respondentes afirmaram que utilizam este dispositivo móvel para realizar as atividades com conteúdos escolares. Esta pesquisa teve como foco o uso dos Dispositivos Digitais Móveis, mas trazemos aqui esses resultados buscando dar-lhes o foco que nos interessa nesta discussão.

O aprofundamento dessa investigação de MARQUES (2018) traz dados muito interessantes sobre como estes discentes utilizam o DDM para as atividades escolares:

**Quadro 2: Como os discentes utilizam o DDM *smartphone* para realização de atividades com conteúdos escolares**



**Fonte: MARQUES (2018, p. 96)**

Os dados apresentados no quadro acima demonstram uma utilização ampla do DDM, tanto em ferramentas que exigem conexão à *web*, quanto em outras que podem ser utilizadas off-line, a exemplo da calculadora e da câmera fotográfica. A pesquisa em sites de busca e a interação em redes de mídia digital também apresentam grande frequência. Podemos afirmar que, na palma da sua mão, com uma conexão à *web*, os sujeitos aprendentes na contemporaneidade têm acesso a um vastíssimo e diversificado conjunto de informações, traduzidas em linguagens também diversas e atraentes, o que possibilita a construção de novos formatos de aprendizagem e a ressignificação de práticas de estudo extraescolares que anteriormente eram comuns. Estes sujeitos vão além das atividades/desafios que as instituições de ensino estavam acostumadas a atribuir como atividade extraclasse e surpreendem (e



assustam!) os docentes com outras práticas de construção do conhecimento, mais autônomas, criativas e com o uso das multimídias.

No aprofundamento desta investigação, em entrevistas individuais realizadas com uma amostra reduzida destes sujeitos (doze estudantes), o detalhamento das formas de utilização das TDIC (nesta pesquisa com o foco no smartphone) permitiu a Marques (2018) a sistematização do quadro a seguir.

**Quadro 3: Formas de utilização do *smartphone* para atividades escolares**

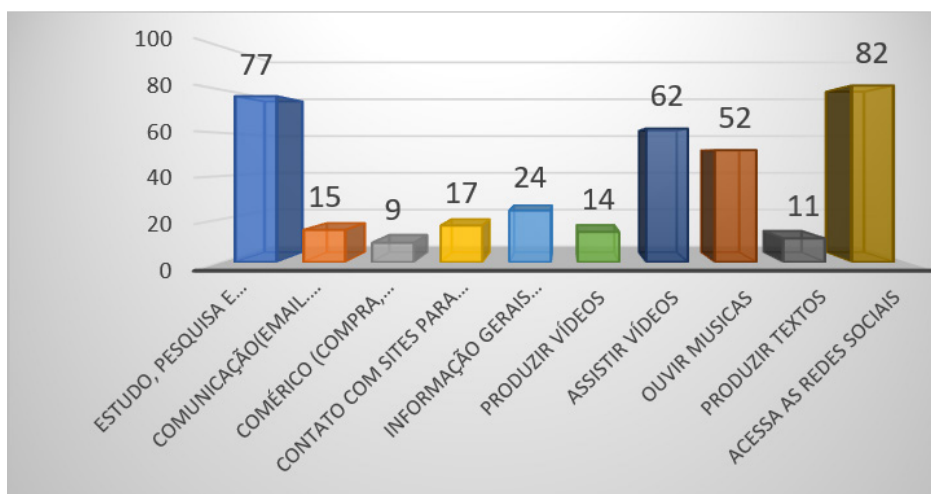


**Fonte: MARQUES (2018)**

Os formatos de produção elencados nesta pesquisa demonstram que estes sujeitos utilizam as TDIC para acessar o conhecimento já disponível ( ferramentas de acessibilidade, sites de busca, uso de aplicativos etc.), para organizar esse conteúdo em uma lógica própria e autoral (organização do material por categorias temáticas ou áreas), para produzir conteúdo original, individual e coletivamente (produção textual, produção multimídia etc.) e para compartilhar suas produções ( publicação de conteúdos).

Continuando agora com o público do ensino médio, mas mudando para sujeitos que residem em uma pequena localidade urbana no interior do estado e têm acesso à educação formal através de um Programa de Mediação Tecnológica – o EMITEC – Pesquisa 2 (Quadro1), vejamos alguns dados da pesquisa de Valverde (2018) sobre as formas de utilização das TDIC com os saberes escolares.

**Gráfico 5: Principais atividades realizadas na Internet**



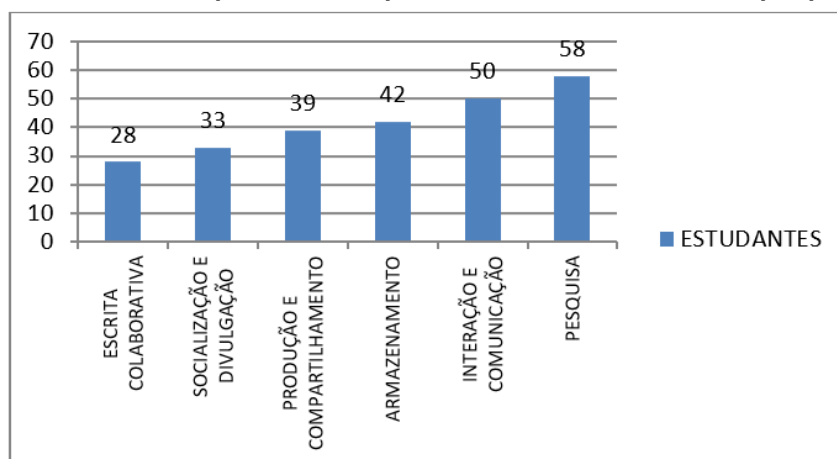
**Fonte: VALVERDE (2018, p. 72)**

Se analisarmos esses resultados em comparação com aqueles obtidos pela pesquisa 3, podemos observar que se assemelham bastante, apesar das condições diferentes nas quais se encontram esses sujeitos – residir em um pequeno ou grande centro urbano, estudar em uma escola regular ou um Programa Especial de acesso ao ensino médio, originar-se de famílias com maior ou menor nível de formação e acesso aos bens de consumo. Reiteramos nesse ponto a importância e necessidade de políticas públicas para universalizar a inclusão cidadã, o que implica também no acesso às TDIC. Também reiteramos que as diferentes condições de acesso aos bens de consumo e de apoio familiar são diferenciais estruturantes para a inserção desses sujeitos na sociedade. Entretanto, o que estamos buscando ilustrar aqui é que, dentro das condições que possuem, e talvez mantendo diferenças na qualidade e na complexidade das interações e das produções, todos os sujeitos aprendentes na contemporaneidade, por encontrarem-se imersos no contexto tecnologizado e de conexão em rede, encontram ou constroem alternativas para acesso a essas tecnologias e as incorporam em sua forma de acessar, construir e compartilhar conhecimento.

Trazendo agora os dados do outro grupo de sujeitos — os estudantes da graduação presencial ouvidos na Pesquisa 1 (Quadro 1) — observamos resultados que convergem para a mesma conclusão, sendo que este grupo, por ter obviamente maior maturidade/autonomia/apropriação da cultura científico-acadêmica, revela uma utilização mais ampla e complexa e um maior nível de apropriação tecnológica em suas práticas. Nesta pesquisa, a autora categorizou as respostas por FREQUÊNCIA e FINALIDADE de

uso, trazendo assim contribuições significativas para a argumentação que buscamos desenvolver nesse texto.

**Gráfico 6 - Frequência de uso para as Finalidades definidas na pesquisa.**



**Fonte: LUZ (2018, p. 103)**

A categorização construída por Luz (2018) é bastante ilustrativa, pois demonstra que os sujeitos aprendentes utilizam as TDIC para as mais diversas finalidades, nos levando a refletir que restaria muito pouca – ou nenhuma – atividade que desenvolvem com os saberes acadêmicos que não utilizem essas tecnologias. Importante registrar que na referida pesquisa o aprofundamento da investigação através das entrevistas com amostra reduzida revela um menor uso na finalidade da escrita colaborativa e da produção, mas infelizmente esse dado apenas retrata as dificuldades dos nossos estudantes com a produção autoral, seja individual ou coletiva, e não se relaciona diretamente com a utilização ou não das TDIC.

Para concluir esta apresentação-cotejamento das três pesquisas elencadas nesse texto, trazemos algumas falas dos sujeitos no processo de aprofundamento da investigação em forma de entrevista, nas pesquisas 1 e 3 (Quadro 1):

Sim, porque tudo hoje em dia a gente faz conectado. Se é um trabalho em grupo e não pode estar se reunindo porque um mora em um bairro e outro mora em outro [...]. Então acho fundamental, hoje em dia [...], é o que o livro representava antigamente, a tecnologia hoje representa pra gente. (estudante 1) LUZ (2018, p. 123).

Claro. Com certeza, porque a tecnologia é um meio que você amplia o seu modo de estudar. Então, assim, ela complementa aquilo que o seu ambiente presencial dispõe, entendeu? Então ela vem mais como um complemento, mais como uma riqueza praquilo que você já tem. Entendeu? Porque é uma forma que eu uso para completar, buscar mais, me tornar mais informada em relação a tudo [...]. (estudante 3) LUZ (2018, p. 123).

As falas dos sujeitos acima, estudantes de graduação presencial, reiteram a percepção de que a tecnologia já parte do dia a dia destes sujeitos, e ao mesmo tempo são vistas como complementares às atividades presenciais. Ou seja, não percebem dicotomicamente as atividades presenciais e as atividades realizadas com mediação tecnológica, assim, vivenciam APRENDIZAGEM HÍBRIDA.

As falas transcritas a seguir são de estudantes do ensino médio, que têm entre 14 e 19 anos, representantes assim da já nomeada geração de nativos digitais:

A utilização já está tão presente na nossa vida que se proibir o uso do smartphone é como se fosse um regresso. Tudo bem eu entendo que tem alguns alunos que provavelmente utilizam para entrar nas redes sociais, mas tem coisas que o professor fala em sala de aula que às vezes a gente não sabe ou quer saber mais sobre o assunto então fazer uma pesquisa na hora, rápida já ajuda a entender o assunto. (DISCENTE 07 ENTREVISTADO) (MARQUES, 2018, p. 109).

Uso redes sociais WhatsApp, Instagram para conseguir informações dos meus colegas. Mando fotos dos exercícios que estou fazendo e procuro ajuda deles. No Youtube assisto vídeos, aulas, canais (me salva, descomplica, Ferreto). No WhatsApp a gente tem grupos de estudo no qual compartilhamos resumos, trocamos ideias de como podem ser as provas, hipóteses das questões que podem cair, atividades que os professores mandam e os colegas mandam fotos. (DISCENTE 11 ENTREVISTADO) (MARQUES, 2018, p. 109).

O WhatsApp me ajudou para fazer grupos e estudos. Muitas vezes não consigo acompanhar a aula e pergunto aos meus amigos ou compartilho links interessantes sobre o assunto que o professor está dando. É automática a criação do grupo no WhatsApp quando o professor passa trabalho em grupo. É muito prático. Inclusive, já gravei vídeos explicando o conteúdo e enviei para outros alunos do meu ano pelo WhatsApp. (DISCENTE 05 ENTREVISTADO) (MARQUES, 2018, p. 111).

A forma como estes sujeitos relatam a utilização das TDIC em seu processo de aprendizado com as atividades escolares revela uma naturalidade, um uso tão integrado às suas formas de ser e estar no mundo que não lhes exige reflexão extra ou sacrifício. Simplesmente utilizam com os saberes escolares, os mesmos formatos de interação que utilizam nas demais situações que vivenciam.

## 2.2 MODELAGEM PARA ANÁLISE DAS FORMAS DE HIBRIDISMO EM INSTITUIÇÕES FORMATIVAS

Esta sessão tem por finalidade apresentar uma proposição de categorias analíticas que permitam compreender e descrever a configuração do hibridismo presente no processo de ensino-aprendizagem em instituições formativas. O modelo descrito se delinea a partir de um exercício de síntese dos pesquisadores acerca dos fenômenos observados, empiricamente, no curso das pesquisas descritas, destacando elementos analíticos que se fizeram presentes na investigação e que tiveram expressivo

impacto na compreensão do processo de hibridismo. Sendo assim, a proposta é concebida considerando-se inicialmente duas dimensões de análise fundamentais, presentes em todos os casos investigados, são elas: (1) a ação docente perante a educação híbrida e (2) a existência de uma infraestrutura tecnológica concebida e adequada para dar suporte a metodologias calcadas na educação híbrida.

A partir do cruzamento destas duas dimensões, têm-se a conformação de quatro categorias analíticas para descrever a natureza do hibridismo de uma instituição formadora. Para compor o modelo, faz-se ainda necessário ter como premissa o argumento apresentado neste trabalho de que os sujeitos aprendentes contemporâneos recorrerão aos recursos tecnológicos espontaneamente nos seus processos de aprendizagem, em maior ou menor grau, independente das intervenções dos docentes. Na figura a seguir, é apresentada a proposta do modelo analítico.

**QUADRO 4 – CATEGORIAS DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA**

AÇÃO DOCENTE	COM METODOLOGIA HÍBRIDA	Aprendizagem Híbrida ORIENTADA	Aprendizagem Híbrida: POTENCIALIZADA
	SEM METODOLOGIA HÍBRIDA	Aprendizagem Híbrida AUTONOMA	Aprendizagem Híbrida APOIADA
		SEM INFRA TI	COM INFRA TI
INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA			

**Fonte: os autores**

Na figura anterior, são descritas as duas dimensões para análise, ação docente à esquerda e infraestrutura tecnológica na parte inferior direita. Cada uma das dimensões apresenta duas escalas de regramento e do cruzamento destas escalas, são propostas quatro categorias analíticas que ajudam a descrever uma tipologia de aprendizagem híbrida.

Entende-se ainda, dentre as limitações da modelagem, que as escalas de regramentos são estanques e que representam presença ou ausência de metodologia híbrida e que podem vir assumir inúmeras gradações, pois quando um docente ou instituição adotam uma metodologia híbrida, ainda assim é possível verificar inúmeras variações, não obstante assumimos aqui a simplificação para viabilizar a proposição do modelo. Compreensão análoga vale para as escala de regramento da infraestrutura de TI, a ausência completa é praticamente inexistente na contemporaneidade, uma vez que os custos para aquisição de artefatos tecnológicos é baixo e existe uma compreensão da necessidade do emprego de TDIC na gestão escolar e práticas pedagógicas, além disso pode-se ter uma infraestrutura meramente administrativa, que não atenderia aos pressupostos da educação híbrida. Nesta mesma linha, ao apresentar-se uma

infraestrutura de TI voltada para o hibridismo, ainda assim haverá múltiplas alternativas e possibilidades para disponibilizar tais recursos tecnológicos.

Portanto, diante da compreensão das restrições de um modelo, apontamos a necessidade que tais nuances sejam reveladas de forma complementar, dialógica e descritiva ao se discutir os estudos de caso analisados à luz do modelo. A seguir cada dimensão e categoria será descrita.

### **2.2.1 Descrição das Dimensões de análise**

#### a) Ação docente

Como ação docente compreende-se o fazer docente, a prática pedagógica, o método, alinhados com as diretrizes institucionais.

##### a. Com Metodologia híbrida

Considera-se a existência de um método deliberado e ou declarado, apoiado no hibridismo, presente na prática docente.

##### b. Sem Metodologia híbrida

Quando não há evidências práticas ou formais de métodos apoiados no hibridismo.

#### b) Infraestrutura tecnológica

Considera-se infraestrutura tecnológica para fins deste modelo aquela que, uma vez implantada, pode vir a dar suporte a uma metodologia híbrida ou é implantada intencionalmente para apoiar a educação híbrida e envolve artefatos de software, de hardware e redes computacionais.

##### a. Com Infraestrutura de TI

Descreve uma situação onde a instituição dispõe de recursos tecnológicos para dar suporte adequada a metodologias híbridas.

##### b. Sem Infraestrutura de TI

Considera-se um estado em que a instituição não dispõe de recurso tecnológicos para dar suporte a projetos de educação híbrida.

### **2.2.2 Descrição das categorias analíticas de Aprendizagem Híbrida**

As categorias descritas a seguir foram concebidas a partir de dados obtidos nas três pesquisas discutidas na sessão anterior, onde foram observadas as características do grupo de aprendentes, as metodologias institucionais e respectivos recursos tecnológicos utilizados e disponibilizados pelas instituições e/ou utilizados pelos aprendentes. As categorias, portanto, nascem de um processo teórico-empírico onde cruzam-se duas dimensões de caracterização do objeto, existência de metodologia híbrida e disponibilidade de recursos tecnológicos para o hibridismo.

#### a) Aprendizagem Híbrida Autônoma

Ocorre quando a ação docente não abarca metodologia híbrida e a instituição não dispõe de infraestrutura de TI para metodologias híbridas. Neste contexto, diante dos pressupostos apresentados neste trabalho, o discente dispõe de autonomia, a partir da imersão tecnológica social, para realizar um processo de aprendizagem com o suporte das TDICs de que dispõe nos espaços fora do ambiente formal de estudos. Esta situação ficou evidenciada nas pesquisas anteriores.

#### b) Aprendizagem Híbrida Apoiada

Ocorre quando a ação docente não abarca metodologia híbrida, mas a instituição dispõe de infraestrutura de TI adequada para metodologias híbridas. Neste contexto, o discente, a partir de sua autonomia tecnológica, socialmente constituída, pode dispor na instituição de recursos tecnológicos que apoiam a sua prática de aprendizagem híbrida.

#### c) Aprendizagem Híbrida Orientada

Ocorre quando a ação docente abarca a metodologia híbrida de forma deliberada e declarada e a instituição não dispõe de infraestrutura de TI adequada para metodologias híbridas. Neste contexto, a prática de ensino docente é voltada para estimular a autonomia tecnológica do discente, orientando-o na busca do aprendizado híbrido.

#### d) Aprendizagem Híbrida Potencializada

Ocorre quando a ação docente abarca a metodologia híbrida de forma deliberada e declarada e a instituição dispõe de infraestrutura de TI adequada para metodologias híbridas. Neste contexto, a prática de ensino docente é voltada para estimular a autonomia tecnológica do discente, e este processo passa a ser acompanhado e suportado a partir da integração de recursos tecnológicos institucionais e práticas pedagógicas dentro e fora dos espaços de aprendizagem formal.

A discussão travada nesta sessão trata de uma proposta de modelagem, e como todo modelo carrega limitações e simplificações da realidade, buscando sintetizar o fenômeno ora em estudo. Não obstante, este instrumento pode contribuir com categorais analíticas que ajudam a compreender, interpretar e descrever a prática da educação híbrida, calcado sempre na perspectiva singular de cada pesquisador e da peculiaridade de cada evento observado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento defendido neste trabalho é de que os sujeitos aprendentes já acessam, constroem e compartilham conhecimento de forma híbrida. Imersos em uma cultura tecnologizada e conectada em rede, utilizam os recursos tecnológicos de mediação em seu cotidiano, nas diversas formas de ser e

estar no mundo. Admitido esse pressuposto, desenvolver a Educação Híbrida não consiste mais em uma escolha ou determinação para as instituições formativas, mas uma realidade já posta pela ação dos sujeitos que aprendem.

Como processo individual e interno, a aprendizagem ocorre de forma única em cada sujeito, permeada pela sua subjetividade e pelo contexto no qual está inserido. Como seres sociais, imersos em uma cultura e que constroem conhecimento mediados pelos signos compartilhados nessa cultura, os sujeitos aprendentes utilizam na contemporaneidade as TDIC em seu processo de aprendizagem dos saberes escolares/acadêmicos independente de ação pedagógica estruturada ou necessidade de outra ação institucional direcionada. Considerando que a aprendizagem Híbrida já é realidade, podemos dizer que a educação híbrida também!

Pesquisar e atuar sobre práticas formativas no contexto contemporâneo implica em imergir nas práticas da cibercultura, compreendendo as profundas transformações que esta trouxe para a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos. Imersos e mediados pela cultura digital, os sujeitos contemporâneos têm nas TDIC quase que uma extensão do seu aparato físico-químico, tendo nesta mediação um elemento estruturante da sua inserção social e das formas como operam cognitivamente. Essa constatação traz para as instituições de ensino a responsabilidade de repensar/reconfigurar suas práticas de pesquisa e formação, com vistas a potencializar o aprendizado através das possibilidades híbridas de desenvolvimento dos processos de mediação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **EMITEC**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/emitec>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COUTO, Edvaldo. Ler e escrever em telas: fascínio e tédio nas textualidades compartilhadas. *In*: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Organizadoras). **O livro na cibercultura** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019. 292 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

LUZ, Danila. **Autonomia discente para a construção do conhecimento: o uso das tecnologias digitais em rede no contexto da modalidade a distância em cursos presenciais**. 2018. 163 f. Dissertação



(Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, Bahia, 2018.

MARQUES, Renata. **Tecnologia em Educação: a Utilização do Dispositivo Digital Móvel Smartphone como recurso pedagógico.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, Bahia, 2018.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, **MCB University Press**, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/a9f5/518da8f3b153bd6c51a611f14244cf8b714a.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2020.

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. O Livro na Cultura Digital: entre os fios inovadores para conceber um novo formato de ler e escrever. *In*: \_\_\_\_\_ (Organizadoras). **O livro na cibercultura** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019. 292 p.

SANTAELLA, Lúcia. Cibercultura & Livro: Desfazendo Equívocos. *In*: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Organizadoras). **O livro na cibercultura** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019. 292 p.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento.** 2013. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multiinstitucional em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia – DMMDC.

VALVERDE, Débora **Proposição Pedagógica baseada em Objetos Digitais de Aprendizagem para o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica a partir da apropriação de artefatos tecnológicos pela comunidade discente.** 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, Bahia, 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.