



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marina Wajnsztein

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A INTERAÇÃO COMO
ELEMENTO DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL POR MEIO DE
AMBIENTES SOCIAIS DIGITAIS NO ENSINO HÍBRIDO**

**Doutorado em Tecnologias da
Inteligência e Design Digital**

São Paulo

2022



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marina Wajnsztein

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A INTERAÇÃO COMO
ELEMENTO DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL POR MEIO DE
AMBIENTES SOCIAIS DIGITAIS NO ENSINO HÍBRIDO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, sob a orientação do professor Dr. Claudio Fernando André

São Paulo

2022

Wajnsztej, Marina.

Percepções de estudantes sobre a interação como elemento da distância transacional por meio de ambientes sociais digitais no ensino híbrido

Registro: 2022

Orientador: Claudio Fernando André.

Tese de Conclusão de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

WAJNSZTEJN, Marina. Percepções de estudantes sobre a interação como elemento da distância transacional por meio de ambientes sociais digitais no ensino híbrido. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, sob a orientação do professor Dr. Claudio Fernando André.

Banca Examinadora

Bolsa Capes

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, Número do Processo 88887.311106/2018-00”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001, Process ID 88887.311106/2018-00”

Dedicatória

Aos meus filhos Michel e Gabriel por me ensinarem, todos os dias, que é sempre tempo de aprender.

Agradecimentos

Agradeço ao meu parceiro de vida, Weno, que nunca mediu esforços para os meus caprichos e vontades.

Agradeço aos meus filhos, Michel e Gabriel, que são os meus mais importantes motivos para construir um dia seguinte ainda melhor.

Agradeço aos meus pais, Anette e Alberto, que sempre me provaram que educação vem sim em primeiro lugar.

Agradeço à minha avó, Clara, que se enche de orgulho ao dizer que a família toda é estudiosa e nos lembra quão importante é isso.

Agradeço ao meu irmão e à minha cunhada, André e Carina, que estão sempre por perto em corpo e alma.

Agradeço à minha rede de apoio que sempre esteve lá por nós. Nani, Mabe, Lau, Malu, Fê, Pedro, Mari Santos, Juka, Mari Quinta, Dri, Dê Baum, Cris, Ana, Busta, Gui, Kika, Pow e Peti.

Agradeço ao meu orientador, Claudio André, que me mostrou que autonomia caminha junto com pensamento crítico e afeto.

Agradeço ao entorno acadêmico da ESPM que me deu amigos e provocadores oficiais das minhas inquietações: Paulo Cunha, Caio Marchi, Renata Alcalde, Maria Matuck, Cristiano Amaral, Roberta Iahn, Gisele Jordão, Luiz Fernando Pará, Rodrigo Cintra e Alexandre Gracioso.

Agradeço aos meus professores do TIDD por tratarem o seu fazer com respeito, seriedade e envolvimento: Lúcia Santaella, Ana Maria Di Grado Hessel, Sergio Basbaum, Nelson Brissac e João Mattar.

Agradeço, por fim, aos estudantes, que foram o começo de tudo isso e me ensinaram que a aprendizagem deve ser um processo mútuo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os aspectos de interação, que ocorrem em ambientes sociais digitais, como mediação positiva e impulsionadora da distância transacional. O estudo contempla uma passagem histórica que compreende o período pré-pandêmico da covid-19 e a pandemia em si. Do ponto de vista acadêmico, o que justifica este estudo é o fato de que a tecnologia, adotada emergencialmente, ressignifica as formas de aprendizagem e o processo cognitivo. A tese busca responder a seguinte questão problematizadora: como ampliar a percepção de que interações, nos ambientes digitais sociais, diminuem a distância transacional? A hipótese norteadora da investigação presume a efetividade das interações, nos ambientes digitais sociais, como ferramenta redutora da distância transacional. Optou-se pela metodologia da pesquisa de natureza qualitativa, do tipo experimental, com origem dos dados coletados em campo. Para a revisão de estudos anteriores, foram considerados dois períodos para cada etapa. A fase pré-pandêmica incluiu o período de 2015 a 2019 e a fase pandêmica contemplou os anos de 2020 e 2021, ambos compostos por artigos, teses e dissertações das instituições PUC Banco de Teses, Capes, SciELO e Google Acadêmico. Os instrumentos de coleta de dados são questionários, observação e entrevistas em profundidade. O referencial teórico, que sustenta este trabalho, é constituído pelos conceitos da cultura digital e da educação. O contexto da cultura digital é baseado em Gere (2008). No campo da educação, focamos nos fundamentos do conectivismo de Siemens (2004), na distância transacional de Moore (2002) e na discussão a respeito do ensino híbrido. O contexto da pesquisa envolve em diferentes fases 500 alunos da Escola Superior de Propaganda e Marketing em São Paulo matriculados no curso de Publicidade e Propaganda. Como resultado, esta pesquisa propõe um *framework* de ensino híbrido e contribui para ampliar os debates sobre as motivações que permeiam o processo de aprendizagem no contexto desta investigação. Como recomendações e sugestões para estudos futuros, consideramos válido revisar os processos do campo educacional tendo como foco um estabelecimento do conceito de ensino híbrido no Brasil e suas diferentes formas de interação propostas no *framework*.

Palavras-chave: distância transacional; interação; *framework* de ensino; ensino híbrido; tecnologia da informação.

ABSTRACT

This research aims to reflect on how interactions, in social digital environments, serve as positive mediation and a way of decreasing transactional distance. This study includes a historical moment that comprises the covid-19 pre-pandemic period and the pandemic itself. From an academic point of view, the research is justified by the fact that technology, adopted on an emergency basis, offers new learning ways and changes cognitive processes. It focuses to answer the following problematic question: how to expand students' perception that interactions in social digital environments reduce transactional distance? The guiding hypothesis assumes the effectiveness of interactions in social digital environments as a tool to reduce transactional distance. The study is based on qualitative research methodology, experimental type, based on data collected in the field. Literature review includes two periods for each phase of the study. Pre-pandemic phase contains studies published from 2015 to 2019 and pandemic phase contemplates studies published from 2020 to 2021, both composed of articles, theses and dissertations from the institutions PUC Banco de Teses, Capes, SciELO and Google Scholar. Instruments for data collection are questionnaires, observation and in-depth identification. Theoretical framework for this study includes concepts such as digital culture and education. Digital culture context is based on Gere (2008). In the field of education, we focus on the fundamentals of connectivism by Siemens (2004), on the transactional distance of Moore (2002) and on the discussion about hybrid education. The research context involves, in different phases, 500 students from the Escola Superior de Propaganda e Marketing, in São Paulo, enrolled in the Advertising course. As a final conclusion, this research draws a hybrid teaching framework and contributes to broaden the debates that include the learning process in its context. As suggestions for future studies, we consider it worthy to review the processes of the educational field focusing on the establishment of a common definition of blended learning and their different approaches suggested on the framework proposal.

Keywords: transactional distance; interaction; teaching framework; blended learning; information technology.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - IMAGEM "UNIVERSOS IMAGINADOS: ALGO ENTRE O DESESPERO E O DELÍRIO"	7
FIGURA 2 - PANORAMA GLOBAL DO USO DE INTERNET	11
FIGURA 3 – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO “POLEGARZINHA: UMA NOVA FORMA DE VIVER EM HARMONIA, DE PENSAR AS INSTITUIÇÕES, DE SER E DE SABER.....	13
FIGURA 4 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> COM SENTIMENTO NEGATIVO EM RELAÇÃO AO EAD	46
FIGURA 5 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> QUE CITA O EMPOBRECIMENTO PEDAGÓGICO.....	47
FIGURA 6 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> SOBRE O NOVO NORMAL NA EDUCAÇÃO	48
FIGURA 7 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> SOBRE A DIFICULDADE DE ENCONTRAR AFETO NO EAD	49
FIGURA 8 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> SOBRE A PERCEPÇÃO POSITIVA DE INTERAÇÃO NO CHAT ..	50
FIGURA 9 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> SOBRE BOA AULA NO EAD SENDO PERCEBIDA COMO DINÂMICA	51
FIGURA 10 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> SOBRE A DIFICULDADE DE AUTOCONTROLE DE SONO E INTERESSE NO EAD	52
FIGURA 11 - DEPOIMENTO NO <i>TWITTER</i> SOBRE DEPRESSÃO SENDO ASSOCIADA AO EAD	53
FIGURA 12 - CRESCIMENTO DO INTERESSE POR 'ENSINO HÍBRIDO' E " <i>BLENDED LEARNING</i> " NA BUSCA DO <i>GOOGLE</i>	60
FIGURA 13 - CRESCIMENTO DO INTERESSE POR 'ENSINO HÍBRIDO' NA BUSCA DO <i>GOOGLE</i> , DESDE 2019, NO BRASIL.....	61
FIGURA 14 - MODELO 3D DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL.....	79
FIGURA 15 - TIPOLOGIA DAS REDES	81
FIGURA 16 - ESTRUTURA RIZOMÁTICA	83
FIGURA 17 - CRESCIMENTO DO INTERESSE PELO TERMO <i>MINDFULNESS</i> NA BUSCA DO <i>GOOGLE</i>	104
FIGURA 18 - EVOLUÇÃO DA TIPOLOGIA DE DISTÂNCIA TRANSACIONAL DE DICKERSON (2021) ...	122
FIGURA 19 - VISÃO GERAL DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	128
FIGURA 20 - ÍCONES DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	130
FIGURA 21 - MODELO A DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	131
FIGURA 22 - MODELO B DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	132
FIGURA 23 - MODELO C DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO.....	133
FIGURA 24 - MODELO D DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO.....	135
FIGURA 25 - MODELO E DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	136
FIGURA 26 - MODELO F DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	137
FIGURA 27 - MODELO G DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO.....	138
FIGURA 28 - MODELO H DO <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO.....	139
FIGURA 29 - <i>FRAMEWORK</i> DO ENSINO HÍBRIDO	143

Índice de Quadros

QUADRO 1 - FASES DO ESTUDO NO CENÁRIO DA REVISÃO DE LITERATURA.....	15
QUADRO 2 - RESUMO DOS TIPOS DE PESQUISA DE CAMPO	24
QUADRO 3 - BASE, PERÍODO E CLASSIFICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS	27
QUADRO 4 - CRUZAMENTO DAS VARIÁVEIS DA DT COM OS EXPERIMENTOS.....	90
QUADRO 5 - MENSAGENS E OBJETIVOS DOS TÓPICOS ESTIMULADOS NO GRUPO FECHADO DO <i>FACEBOOK</i>	93
QUADRO 6 - RESPOSTAS SELECIONADAS: "O QUE MAIS TE CHAMOU A ATENÇÃO NESTA AULA?"	100
QUADRO 7 - RESPOSTAS SELECIONADAS DE: "O QUE VOCÊ MELHORARIA NA MECÂNICA?"	101
QUADRO 8 - RESPOSTAS SELECIONADAS: "VOCÊ CONSIDERA ISSO UMA METODOLOGIA ATIVA? POR QUÊ?"	102
QUADRO 9 - MENSAGENS E OBJETIVOS DOS TÓPICOS ESTIMULADOS NO GRUPO FECHADO DO <i>FACEBOOK</i>	110
QUADRO 10 - RESPOSTAS SELECIONADAS DA CATEGORIA "ADESÃO"	111
QUADRO 11 - RESPOSTAS SELECIONADAS DA CATEGORIA "SENTIMENTO POSITIVO"	112
QUADRO 12 - RESPOSTAS SELECIONADAS DA CATEGORIA "SENTIMENTO POSITIVO SEM EFETIVIDADE"	113
QUADRO 13 - RESPOSTAS SELECIONADAS DA CATEGORIA "PERCEPÇÃO POSITIVA DA PROFESSORA "	114
QUADRO 14 - RESPOSTAS SELECIONADAS DA CATEGORIA "TEMPO DE PREPARAÇÃO"	115
QUADRO 15 - SÍNTESE DOS MODELOS FISICAMENTE JUNTOS.....	141
QUADRO 16 - SÍNTESE DOS MODELOS FISICAMENTE SEPARADOS	142

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO: "EU GOSTEI DA AULA NO FORMATO DO GRUPO FECHADO NO <i>FACEBOOK</i> "	96
GRÁFICO 2 - NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO: "EU ACREDITO QUE O FORMATO DA AULA CONTRIBUIU PARA UM MAIOR ENGAJAMENTO DOS ALUNOS"	96
GRÁFICO 3 - NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO: "EU CONSIDERO QUE MEU NÍVEL DE ENVOLVIMENTO COM A AULA FOI MAIOR DO QUE NA AULA TRADICIONAL FÍSICA"	97
GRÁFICO 4 - NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO: "EU ACREDITO QUE VOU CONSULTAR ESSE GRUPO NO <i>FACEBOOK</i> FUTURAMENTE COMO UMA ESPÉCIE DE BANCO DE DADOS DE REFERÊNCIAS DE INOVAÇÃO/CRIATIVIDADE"	98
GRÁFICO 5 - NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM A AFIRMAÇÃO: "EU GOSTARIA DE TER MAIS AULAS NESTE FORMATO"	98
GRÁFICO 6 - RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA: "EM QUAL SALA VOCÊ ESTÁ NA MINHA DISCIPLINA?"	107
GRÁFICO 7 - RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA: "VOCÊ GOSTOU DA IDEIA DE TER MEDITAÇÃO ANTES DA PROVA?"	107
GRÁFICO 8 - RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA: "VOCÊ JÁ HAVIA PASSADO POR UMA EXPERIÊNCIA DE MEDITAÇÃO ANTES DE PROVA (PODE SER EM COLÉGIO, ESCOLA OU QUALQUER OUTRO CURSO)?"	108
GRÁFICO 9 - RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA: "VOCÊ FEZ A MEDITAÇÃO?"	109
GRÁFICO 10 - RESPOSTAS REFERENTES À PERGUNTA: "VOCÊ ACHA QUE A MEDITAÇÃO TE AJUDOU A MELHORAR O FOCO NA PROVA?"	110

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CRUZAMENTO ENTRE PALAVRAS-CHAVE, BANCOS DE DADOS E PERÍODOS	32
TABELA 2 - PUBLICAÇÕES ANALISADAS QUE GERARAM OS CONJUNTOS TEMÁTICOS	33
TABELA 3 - PRINCIPAIS TEMAS EMERGENTES - SÍNTESE DOS ASPECTOS ENVOLVIDOS	44
TABELA 4 - OS OITO PRINCÍPIOS DO CONECTIVISMO	58
TABELA 5 - ENSINO HÍBRIDO NOS ANAIS DO 25º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	66
TABELA 6 - <i>BLENDED LEARNING</i> NOS ANAIS DO 25º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	68
TABELA 7 - MAPEAMENTO SOBRE ENSINO HÍBRIDO NA SCIELO	70
TABELA 8 - <i>BLENDED LEARNING</i> NA BASE DE DADOS SCIELO	71
TABELA 9 - TIPOLOGIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL DE DICKERSON (2021)	120

Lista de Abreviaturas

AVAs - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DT - Distância Transacional

EaD - Ensino a Distância

ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QR code - Quick Response Code

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

WAP - Wireless Application Protocol

Wi-Fi - Wireless Fidelity

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
1.1 ENSINO A DISTÂNCIA X REMOTO EMERGENCIAL	9
1.2 PRINCIPAL QUESTÃO DA PESQUISA	14
1.3 HIPÓTESE.....	14
1.4 LOCALIZAÇÃO DA REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES NO TEMPO E NO ESPAÇO.....	14
1.5 OBJETIVOS	16
1.5.1 Objetivo Geral	16
1.5.2 Objetivos Específicos	16
1.6 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	17
1.6.1 Justificativa e relevância científica e comercial	17
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
2.1 PESQUISA DE CAMPO	20
2.2 TIPOS DE PESQUISA DE CAMPO	21
2.2.1 Estudos quantitativo-descritivos	21
2.2.2 Estudos exploratórios	22
2.2.3 Estudos experimentais	24
2.3 Revisão de literatura.....	25
2.4 Questionários online	26
2.5 Observação participante	28
2.6 RESUMO DO CAPÍTULO.....	28
3. A REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES	30
3.1 ANÁLISE DAS PESQUISAS E CONJUNTOS TEMÁTICOS	32
3.2 TEMAS EMERGENTES	45
3.3 RESUMO DO CAPÍTULO.....	53
4. ABORDAGENS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS RELAÇÕES ENTRE INTERAÇÃO E DISTÂNCIA TRANSACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO.....	55
4.1 CULTURA DIGITAL E O CONECTIVISMO.....	55
4.2 ENSINO HÍBRIDO.....	60
4.2.1 Breve panorama da produção científica brasileira sobre ensino híbrido e blended learning	62
4.2.1.1 A produção científica dos anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância	64

4.2.1.2 A produção científica em publicações contempladas pela base de dados SciELO.....	69
4.2.1.3 A produção científica de Pós-Graduação: Dissertações e Teses	72
4.3 DISTÂNCIA TRANSACIONAL E O DIÁLOGO COM O ENSINO A DISTÂNCIA.....	77
4.4 AMBIENTES SOCIAIS DIGITAIS	80
4.4.1 Definição de Ambientes Sociais Digitais	80
4.4.2 Aprendizagem coletiva síncrona.....	84
4.5 RESUMO DO CAPÍTULO.....	86
5. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
5.1 USO DO FACEBOOK EM SALA DE AULA (FASE PRÉ-PANDÊMICA).....	91
5.1.1 Justificativa para o uso do Facebook	91
5.1.2 Descrição do experimento	93
5.1.2.1 Questionário quantitativo e qualitativo online	95
5.1.3 Conclusão do experimento Facebook	99
5.2 APLICAÇÃO DE MEDITAÇÃO ANTES DA PROVA (FASE PANDÊMICA)	103
5.2.1 Justificativa para o uso da meditação antes da prova.....	103
5.2.2 Descrição do experimento	105
5.2.2.1 Questionário quantitativo e qualitativo online	106
5.2.3 Conclusões do experimento Meditação.....	115
5.3 RESUMO DO CAPÍTULO	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS.....	118
6.1 AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE DISTÂNCIA TRANSACIONAL.....	120
6.2 UMA NOVA VIA	125
6.3 FRAMEWORK DO ENSINO HÍBRIDO.....	126
6.3.1 Modelo A - Curta Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e conectados psicologicamente (E-E e E-P)	131
6.3.2 Modelo B - Média Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente (E-E e ExP)	132
6.3.3 Modelo C - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente (E?E e ExP)	133
6.3.4 Modelo D - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e totalmente desconectados psicologicamente (ExE e ExP)	134
6.3.5 Modelo E - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente separados e totalmente desconectados psicologicamente (ExE e ExP)	136

6.3.6 Modelo F - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente (E?E e ExP)	137
6.3.7 Modelo G - Média Distância Transacional: humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente (E-E e ExP)	138
6.3.8 Modelo H - Curta Distância Transacional: humanos fisicamente separados e conectados psicologicamente (E-E e E-P)	139
6.4 RESUMO DO CAPÍTULO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES.....	150
APÊNDICE – 01 REVISÃO DE LITERATURA (FASE 1).....	151
PRODUÇÃO NACIONAL	156
PRODUÇÃO INTERNACIONAL.....	164
CONCLUSÕES RELATIVAS À FASE 1.....	168
APÊNDICE – 02 ENTREVISTA PARA A CONTEÚTE (FASE 2).....	170
ANEXO.....	180
ANEXO – 01 PERCURSO ACADÊMICO	181
PERCURSO ACADÊMICO	182
DESCRIÇÃO DO PERCURSO ACADÊMICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLHA DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	182
ATIVIDADES PARALELAS PERTINENTES À PESQUISA, QUE FORAM DESENVOLVIDAS:	184
Publicações realizadas no período (artigos e livros)	184
Capítulos de livros:	184
Artigos:.....	184
Congressos, eventos e encontros de pesquisa:.....	185
Posts:.....	186
Entrevistas:	186
Desenvolvimento de marca:	186
Participação em eventos do PEPGTIDD no semestre:	187
Participação em Grupos de Pesquisa (nome, IES e função desempenhada):.....	188
Atividade profissional de docência (IES, carga horária e disciplinas):	188
Realização de cursos no período (como docente ou ouvinte):.....	188
Realização de estágio de docência – doutorando (IES, disciplina e professor responsável):	192
Aplicação de entrevistas e/ou outros procedimentos (vinculadas ao Projeto):	192

Participação em Bancas Examinadoras:.....	192
DISCIPLINAS CURSADAS NO DOUTORADO, RELEVÂNCIA DE CADA DISCIPLINA PARA O PROJETO DE DOUTORADO, TEMA DA MONOGRAFIA DESENVOLVIDA AO FINAL DE CADA DISCIPLINA E NOTA OBTIDA.....	196
ANEXO – 02 MAPA DE ORIENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA TESE.....	198

1. INTRODUÇÃO

Com formação em comunicação e semiótica, atuei grande parte da minha carreira profissional no mercado publicitário. Minha curiosidade sempre me levou ao universo digital e suas possibilidades de conversa, mesmo quando a única rede social digital vigente no Brasil era o *Orkut*. Nessa época, era comum o mercado publicitário testar uma quantidade relevante de novos tipos de interação entre marcas e consumidores. O território digital, no início dos anos 2000, lembrava a metáfora de um grande parque de possibilidades para quem queria ser visto como inovador.

Ao longo dessa jornada, percebi-me em um 'sério relacionamento com a internet'. Ao mesmo tempo em que as infinitas ideias de interação me fascinavam, crescia também uma necessidade de equilibrar os próprios valores atribuídos ao passeio entre *browsers*. O espelho digital mostrava-se infinito, mas com alguns reflexos que beiravam o descontrole. Questionar a tecnologia passou a ser um ponto importante para mim.

Após 16 anos de dedicação ao mercado publicitário, localizei-me em outro fazer. Comecei a atividade docente em um ambiente de graduação. Embora eu sempre tivesse lecionado em pequenos cursos livres em escolas independentes, não me relacionava com o campo da docência dessa forma. Lecionar para pequenos e breves grupos era algo sustentado pelo conhecimento técnico e profissional da área de publicidade. O que encontrei na graduação foi totalmente diferente. Por mais importante que fosse o meu repertório técnico de comunicação e propaganda, havia algo mais profundo para se pensar: como eu conseguiria me conectar com o aluno? Em qual instância de relacionamento aluno-professor eu poderia atingir o meu objetivo com ele? Como afinal otimizar o estilo de aprendizagem?

Ao perceber esta lacuna em minha atuação, decidi migrar para a educação. Entendi que esse seria o campo de interesse a partir daquele momento. Repertório e conhecimento publicitário eu já possuía de maneira confortável. Entendimento de

educação era algo novo. Além de tudo isso, seria ingênuo ignorar a minha experiência de maternidade contemporânea ao meu fazer docente. Ter uma criança em casa impulsionou meu pensar em educação, troca, afeto e experiência.

O cenário foi assim composto. A sala de aula passou a ser o meu ambiente de trabalho e, como todo e qualquer professor de ensino superior, deparei-me com questões da contemporaneidade: dispersão em sala, uso contínuo de aparelhos de telefonia e baixo interesse. Foi nessa condição que encarei o desafio: se em toda a minha carreira fui, de certa forma, obsessiva pela inovação tecnológica, em sala de aula não seria diferente. Foram anos decifrando novas maneiras de marcas interagirem com consumidores. Havia chegado a hora de intervir na relação de outros atores: professores e alunos.

A ideia inicial era ter muita gente conectada com recursos tecnológicos de alta performance. No entanto, a pandemia apareceu e mudou o trajeto. De qualquer forma, trabalhar em uma instituição de ensino superior privada permitiu-me continuar a experimentação inicial. A diferença é que, ao invés de entender qual seria a forma mais efetiva de incluir tecnologia na aprendizagem, direcionaria meu foco à reflexão sobre como incluir a aprendizagem na tecnologia. Foi assim, portanto, que cheguei até aqui e continuarei dialogando com as camadas interseccionais entre comportamento humano e máquina.

O uso das Tecnologias de Informação no ensino é comumente instaurado com o objetivo de trazer inovação e contextualização ao ensino. Inicialmente desenvolvido com a perspectiva do aumento do alcance a partir do uso da mídia televisiva no cenário da educação a distância, o uso das TDIC desenvolveu-se e tomou novos contornos de acordo com a evolução das mídias. Ao longo da história, novos recursos foram sendo adaptados e utilizados de acordo com contextos sociais, econômicos e culturais.

A origem deste estudo reside em 2017 e tinha como proposta inicial o aprofundamento reflexivo a respeito do uso de redes sociais digitais no processo de aprendizagem. A pesquisa focava no uso de redes sociais como disparadores de mecanismos motivadores de participação e engajamento em sala de aula. Até que a pandemia chegou.

O estado de emergência pandêmica foi decretado em março de 2020 por diversas cidades do país. As escolas e universidade tiveram que fechar as portas e levaram o ensino para a casa das famílias, forçando e acelerando o processo de inovação nas estratégias de ministração de aulas.

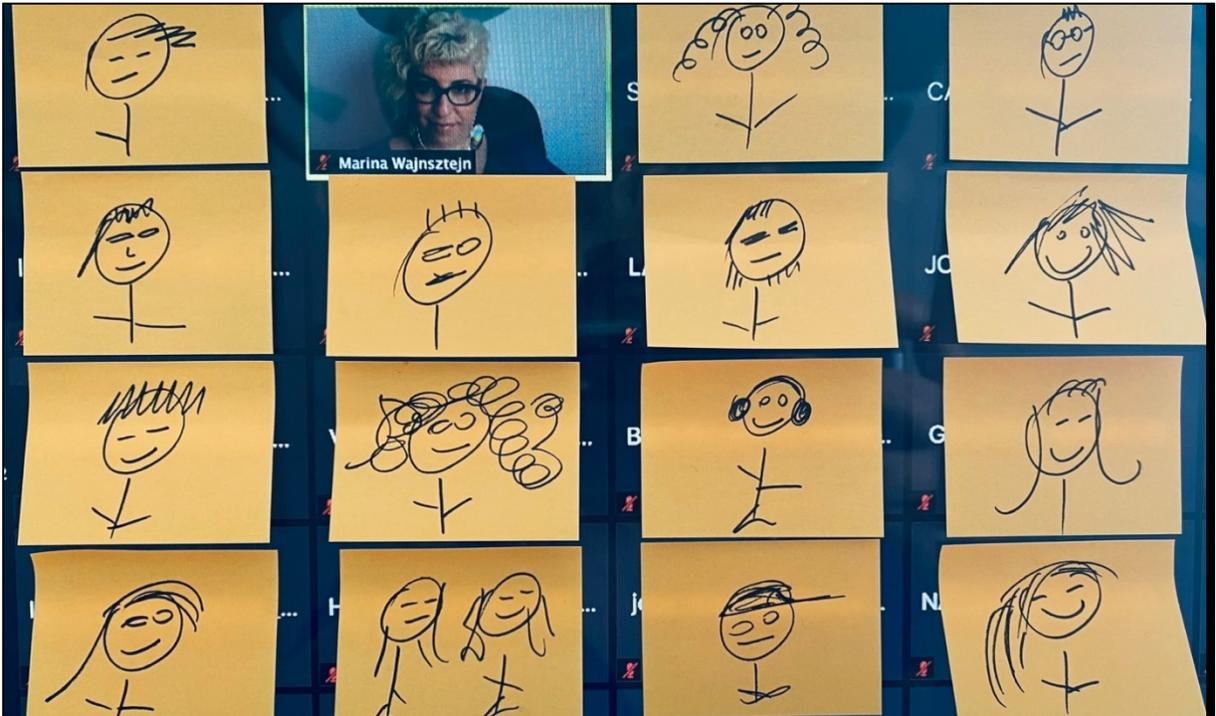
Estudantes e educadores foram dispensados das aulas presenciais e tiveram, em muitos casos, mas não todos, que adaptar-se à realidade *online*. Assim, as mudanças tecnológicas organizaram um novo método de comunicação e construção de conhecimento, onde o limite do tempo e espaço foram alterados, potencializados por novas formas de comunicação em rede com imensa rapidez e abrangência. A rotina de atividades *online* passou a fazer parte do cotidiano de professores, gestores, estudantes e famílias.

Novos desafios foram colocados aos docentes: uso das conexões e interações presentes nas ferramentas digitais *online*, que eles próprios - muitas vezes sem adequada formação continuada - aprenderam a utilizar. Os educadores, que há décadas resistiam em aderir às ferramentas tecnológicas como ferramenta da atuação pedagógica, viram-se com a necessidade de adquirir estratégias apropriadas ao uso criativo da linguagem digital. Surgem problematizações oriundas do contexto: estudantes devem manter as câmeras ligadas durante a aula? Como fica o diálogo e a distância entre professores e estudantes, tutores e alunos?

A Figura 1, fruto do desabafo da autora no *Instagram*, evidencia uma provocação do Ensino Remoto Emergencial e gera reflexões em todos os atores do

processo, conforme visto em entrevista dada para a Editoria da Contente, disponível no Apêndice 2.

Figura 1 - Imagem "Universos imaginados: algo entre o desespero e o delírio"



Fonte: *Instagram* da autora disponível em:
https://www.instagram.com/p/CFwyjboFnWUH7sPHM_87ojzW_rJGNLk4AY1n8s0/

O recorte socioeconômico desta pesquisa, que inclui expressivamente professores e estudantes do ensino superior privado de classe alta em São Paulo, traz à tona um embate que sempre apareceu na literatura do ensino a distância. Muitos autores pontuam, numa espécie de anseio futurístico, que a tecnologia síncrona de informação daria conta das problemáticas encontradas historicamente no ensino a distância¹. Surge o terreno para uma coleta de dados agora efetiva: será a tecnologia a grande responsável por isso? O fato de permitir que haja uma troca de mensagens síncrona soluciona o problema da distância psicológica e física que existe entre professores e estudantes?

¹ Aqui referenciado pela sigla EaD. Nota da autora.

Esta investigação apoia-se no conceito de Distância Transacional (MOORE, 2002)², que indica que as variáveis de diálogo, estrutura e autonomia são capazes de alterar a distância sentida entre estudantes e professores, que resultam na efetividade do intervalo comunicacional, seja ele físico ou psicológico.

Em meio a esse devir, a passagem de tempo e espaço que a covid-19 provocou, o estudo inicial proposto em 2017 perde força e relevância. O foco não é mais sobre a inserção de tecnologia em sala de aula, mas a tecnologia enquanto sala de aula. A reflexão se mostra mais do que necessária e, nesse caso, coloca-se como uma proposta de recorte histórico: como colaborar cientificamente com um momento tão desestabilizador quanto uma pandemia?

Dentre as práticas digitais da contemporaneidade, o uso regular de plataformas de comunicação e redes sociais mostra-se decisivo na contextualização da forma como as pessoas se produzem, distribuem e consomem informação. Centralizada nesse cenário e acelerada pela pandemia, a educação é transformada e desconstruída com o objetivo de acompanhar o ritmo das tecnologias da informação.

Vale observar aqui que, para fins de compreensão do texto, dividiremos a pesquisa em duas fases. A fase 1 diz respeito ao caminho percorrido antes da pandemia e a fase 2 contempla a alteração de rota promovida pela pandemia.

² Como a leitura do texto foi realizada em português, optamos por seguir a data de publicação da obra em nosso idioma. Nota do editor em português: "Este artigo foi, originalmente, publicado em inglês como um capítulo no livro **"Princípios Teóricos de Educação a Distância"**, editado por D. Keegan (Londres: Routledge, 1993). Foi traduzido, com a permissão do autor, por Wilson Azevêdo e José Manuel da Silva para colocar o conteúdo acessível aos leitores de língua portuguesa e publicado em 2002 pela Associação Brasileira de Educação a Distância."

1.1 Ensino a distância x remoto emergencial

Uma vez instaurada a crise pandêmica, percebemos uma sociedade inteira em busca de adaptações. Enquanto alguns setores são praticamente inviabilizados, como a indústria de eventos e produções, outros entram em efervescência transformativa: como continuar com deveres, propostas e responsabilidades em um território tão instável?

A educação é colocada em pauta. Entretanto, em um cenário pré-pandêmico, a discussão sobre informação e educação na cultura digital já se desenrolava há muitos anos. A segunda metade do século XX foi palco de uma mudança social acelerada composta por transitoriedade e diversidade. Uma das grandes características, no campo de trocas comunicacionais, evidencia-se por meio da velocidade tecnológica de informação. Denomina-se, então, a sociedade pós-industrial de sociedade de informação.

Nesse momento, fica claro que a informação ganha muita importância na sociedade contemporânea. Carmo (2018, p. 582) confere ao termo informação a conotação de lubrificante da sociedade, que lhe permite funcionar de forma acelerada. O volume das trocas e a velocidade com que são feitas chamam a atenção de diversos pesquisadores (CARMO, 2018; CASTELLS, 2010; LEMOS, 2009; RECUERO, 2009; SANTAELLA, 2018; SERRES, 2013). Atualmente, é possível ter acesso a conteúdos antes fracionados por fronteiras de tempo e espaço. No entanto, a ideia de que bastava acesso à informação para que ela fosse digerida por todos não se sustenta. Morin (1981) nomeia o chamado nevoeiro informacional. Não basta apenas o acesso. É necessário disseminar práticas metodológicas relacionadas à seleção e gestão da informação.

Acirra-se então uma diferença ainda mais extrema entre informação e conhecimento. Carmo (2018, p. 584) considera que "para que a sociedade da informação possa se transformar em sociedade do conhecimento será necessário associar ao capital material existente o capital humano (isto é, educação) e o capital

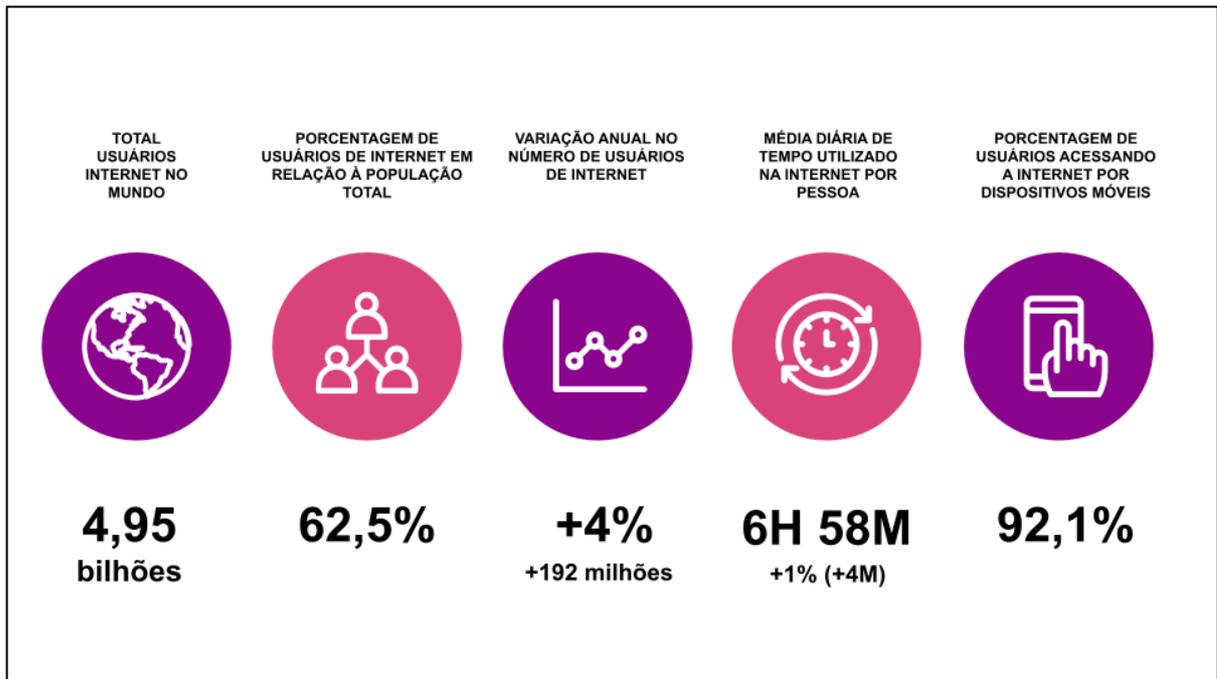
social (ou seja, confiança)". Mais do que promover o acesso à informação, é imprescindível repensar as práticas de aquisição de conhecimento por meio da educação.

De acordo com Kenski (2018, pp. 139-140), "cultura é compreendida como o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente, o mesmo espaço". É importante contextualizar a cultura, nesse caso, como o entorno coletivo e não como a cultura particular que cada indivíduo pode ter, comumente resultado do acúmulo de suas experiências privadas. Cultura, aqui, é referenciada a partir do ponto de vista da sociedade. Somado a esse cenário, consideraremos que cultura digital é uma expressão que integra as mais diversas formas de produção de linguagem vinculadas às inovações e aos avanços tecnológicos.

Santaella (2003, pp. 24 - 28) especifica que o termo cultura digital foi adicionado ao histórico de outras cinco eras culturais: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas e a cultura das mídias. A partir dessa visão, é possível considerar que a evolução cultural passa pela criação de diferentes canais de transmissão de informação, mas não podem ser restringidos a isso. Segundo a autora, são os tipos de signos, os tipos de mensagens e processos de comunicação os verdadeiros responsáveis pelo surgimento de novos ambientes socioculturais.

A cultura digital carrega em si a ideia de ruptura. A ruptura pode ser, à primeira vista, espacial. Pode ser também identificada no número de dispositivos e telas que se renovam em intervalos de tempo cada vez menores. De acordo com a Figura 2, adaptada a partir do relatório 2022 do *Hootsuite*, somos 4,95 bilhões de usuários de internet no mundo, com uma média diária de 6 horas e 48 minutos, sendo que a porcentagem de pessoas que acessam a internet, a partir de telefones móveis, é de 92,1%.

Figura 2 - Panorama global do uso de internet



Fonte: Compilação da autora a partir de <https://www.hootsuite.com/resources/digital-trends>

Aparece ainda no movimento de criação e destruição dos canais de redes sociais, verdadeiros conjuntos comunicacionais de informação e trocas relacionais síncronas ou assíncronas. Tudo parece transmutar-se em um piscar de abas. É nessa velocidade que a sociedade investe sua atenção.

Por outro lado, vemos que as práticas ágeis têm levado tempo para impactar a educação. De acordo com o relatório sobre o futuro da aprendizagem móvel da Unesco (2014), "embora os benefícios da aprendizagem móvel venham sendo explorados por pesquisadores há um bom tempo, até recentemente a comunidade de educação permanecia cética". A velocidade de transformação da cena da educação mostrou-se mais lenta do que a transmutação da sociedade como um todo. O cenário deveria ser reverso, uma vez que o acesso à informação impacta diretamente as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que, conforme Castells (2010, p. 69) não se trata apenas de aplicar as tecnologias mais recentes, mas sim de desenvolver processos que as envolvam.

Em ambientes educacionais, além do papel do professor, é necessário abordar o ponto de vista do aprendiz. O acesso fácil e rápido a dispositivos promove uma espécie de ilusão cognitiva. A ideia de que a informação está ao seu dispor, a qualquer hora e lugar, faz com que o aluno não tenha mais necessidade de armazenar em si determinada informação. A otimização da memória atua, então, de forma duvidosa: ao não enxergar tal necessidade, o aluno cada vez menos faz questão de internalizar algo, ou seja, transformar essa informação em conhecimento. Nas palavras de Oliveira (2017, p. 215), um dos fatores que são atribuídos à inexistência de motivação em sala de aula é "a falta de interesse pelo aprendizado do curso, objetivando apenas a obtenção de um diploma". Dessa maneira, é necessário rever como docentes e discentes podem encontrar uma forma engajadora que adicione elementos transacionais para ambas as partes: tanto quem ensina quanto quem aprende.

Aqui entram, entre outros fatores, as tecnologias de informação e comunicação que podem atuar como aliadas na disseminação do conhecimento. Alunos que já nasceram em ambientes digitais e conectados demandam, cada vez mais, situações de aprendizagem que consigam, de alguma forma, gerar maior probabilidade de envolvimento com o ensino. É o desafio da geração que Serres nomeia como Polegarzinha e Polegarzinho:

É de outra forma que escrevem. Foi por vê-los, admirado, enviar SMS com os polegares, mais rápidos do que eu jamais conseguiria com meus dedos entorpecidos, que os batizei, com toda a ternura que um avô possa exprimir, a Polegarzinha e o Polegarzinho. É o nome certo, melhor do que o antigo, falsamente erudito, de "datilógrafo". (SERRES, 2015, p. 20)

Figura 3 – Imagem da capa do livro “Polegarzinha: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber



Fonte: Imagem de capa recortada de <https://www.amazon.com.br/Polegarzinha-Michel-Serres/dp/8528616460>

Essa mesma geração pontuada pelo autor e caracterizada pela imagem escolhida para a capa do livro, conforme Figura 3, foi afetada pelo contexto pandêmico e passa a compor o objeto de estudo desta pesquisa. Mas essa geração é submetida a uma ideia errônea de Ensino a Distância quando, na verdade, estava sendo exposta ao Ensino Remoto Emergencial. Vale destacar que sempre será necessário trabalhar com o recorte social e cultural de camadas diferentes da sociedade, uma vez que as TDIC não estão presentes das mesmas formas em cada um dos grupos sociais.

1.2 Principal questão da pesquisa

O objeto do presente trabalho procura responder a seguinte questão problematizadora: como ampliar a percepção de que interações nos ambientes digitais sociais diminuem a Distância Transacional?

1.3 Hipótese

A abordagem da questão a ser trabalhada nesta pesquisa suscitou as seguintes hipóteses:

a) A efetividade das interações nos ambientes digitais sociais como ferramenta redutora da Distância Transacional. O diálogo presume que, enquanto houver comunicação e *feedback*, maiores as chances de acontecer a aprendizagem.

b) A necessidade de estabelecer uma definição clara da nomenclatura relacionada ao ensino híbrido pandêmico e pós-pandêmico. É necessário que haja um direcionamento científico efetivo para que o campo educacional acompanhe o contexto sociocultural.

c) As atividades de estudantes e professores, na esfera dos ambientes sociais digitais, devem ser reorganizadas a partir das TDIC no contexto pós-pandêmico. É necessário evoluir o debate sobre interações nos ambientes híbridos educacionais.

1.4 Localização da revisão de estudos anteriores no tempo e no espaço

A presente pesquisa contou com duas revisões de estudos diferentes. A primeira focada na fase pré-pandêmica e a segunda direcionada à fase pandêmica. Para a revisão de estudos anteriores à fase pré-pandêmica, consideramos o período de 2015 a 2019, de artigos, teses, dissertações e livros das instituições PUC Banco de Teses, Capes, SciELO e Google Acadêmico. Todos os estudos (artigos originais, dissertações e teses) que analisaram o uso das mídias sociais no ambiente de ensino foram considerados para a revisão bibliográfica e foram avaliados pela autora para

identificar quais eram elegíveis para a revisão. Como a pandemia provocou uma alteração de rota e com o intuito de deixar a pesquisa direcionada, os aprendizados dessa primeira revisão de literatura foram disponibilizados no Apêndice 1 da tese.

No caso da fase pandêmica, incluímos o período de 2020 a 2021, de artigos, teses, dissertações e livros das instituições PUC Banco de Teses, Capes, SciELO e Google Acadêmico. Todos os estudos (artigos originais, dissertações e teses) que apresentaram percepções e motivações que pudessem nortear a discussão a respeito de Distância Transacional na pandemia foram contemplados na revisão bibliográfica e avaliados pela autora de acordo com critérios de inclusão e exclusão.

As fases de pesquisa estão reunidas no Quadro 1, que agrupa os anos correspondentes e as palavras-chave utilizadas. Para efeito de organização, a revisão de literatura completa da fase 1 está disponível no Apêndice 1 deste documento, enquanto a revisão de literatura da fase 2 aparece no Capítulo 3.

Quadro 1 - Fases do estudo no cenário da revisão de literatura

Fases do estudo	Anos correspondentes	Palavras-chave
Fase 1: pré-pandêmica	2015 a 2019	"ensino" ou "educação" e "redes sociais" ou "facebook"
Fase 2: pandêmica	2020 a 2021	"educação" e "distância" e "covid" ou "pandemia"

Fonte: Compilação da autora

Em ambas as fases a referida literatura foi restrita às publicações redigidas nas línguas inglesa e portuguesa, considerando resultados disponíveis nas bases *online* listadas abaixo:

- a) Banco de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
- b) Banco de Teses e Dissertações da Capes
- c) SciELO
- d) Google Acadêmico

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

O objetivo dessa pesquisa é ampliar os debates sobre as motivações que permearam o processo de aprendizagem entre 2020 e 2021.

1.5.2 Objetivos Específicos

A pesquisa contempla três objetivos específicos:

- Mapear os estudos anteriores que apresentaram percepções e motivações que pudessem nortear a discussão a respeito de Distância Transacional na pandemia, nas línguas portuguesa e inglesa, nos anos 2020 e 2021, usando as palavras-chave "educação" e "distância" e "covid" ou "pandemia".
- Analisar a percepção dos alunos nos ambientes digitais sociais observando as características da Distância Transacional.
- Propor um *framework* educacional que considere os aspectos de interação envolvidos na aplicação do ensino híbrido que utiliza ambientes sociais digitais.

1.6 Justificativa e relevância da pesquisa

1.6.1 Justificativa e relevância científica e comercial

O uso dos ambientes sociais digitais, acelerado pelo contexto pandêmico, reverberou diretamente nas práticas comunicacionais em todo o mundo. A transformação comportamental que vem sendo estimulada pelo efeito de viver em rede tange não só o acesso ao conteúdo, mas também a maneira como nos disponibilizamos para consumir e disseminar informação. A configuração da sociedade da informação aumenta a necessidade que temos de entender como se dará o avanço no processo educacional pedagógico.

De acordo com o relatório de aprendizagem móvel elaborado pela UNESCO (2018), “em poucas palavras, ter acesso à educação é muito mais que ter acesso ao conteúdo. Se fôssemos encarar a questão dessa maneira, estaríamos ignorando boa parte da complexidade de educar e aprender, e de como apoiar essas tarefas”.

É relevante estabelecer que estamos diante de uma situação que desestabiliza os métodos tradicionais de ensino. A rápida e forçada adoção da tecnologia, em meio a uma crise global, reforçou alguns pontos que demandavam reflexões: a hierarquia em sala de aula, a descentralização da informação e o abismo social instaurado na falta de disponibilidade de conexão ou aparelhos. Todos esses pontos desafiam o modelo conhecido para além do uso das TDIC. A aprendizagem se instaura em lugares que, anteriormente, não eram destinados a isso e, muitas vezes, a partir do caráter da mobilidade.

De acordo com Boll, Ramos e Real (2018, p. 41), “a aprendizagem móvel é a aprendizagem que ocorre em qualquer horário e lugar, a partir do uso de dispositivos móveis, possibilitando diversos tipos de interações sociais e com conteúdo da *web* (internet).” A nova formatação da educação evidencia a complexidade da

implementação metodológica: questões como conteúdo móvel, pequenas telas e curtos períodos de atenção influenciam no pensar e fazer pedagógicos.

A pesquisa de aprendizagem móvel demanda o cruzamento de argumentos pedagógicos, formação de professores, cocriação como modelo de troca de informações somada à aquisição de conhecimento e acessibilidade tecnológica (LOOI *et al.*, 2009). Tais necessidades são evidenciadas, ainda como ponto de fraqueza, no relatório da UNESCO (2018): “Uma das barreiras mais resistentes ao desenvolvimento da aprendizagem móvel é a falta de educadores treinados que possam efetivamente incorporar o uso de tecnologias móveis na sala de aula.”

No campo das TDIC, é possível observar uma necessidade de entendimento da apropriação dessas tecnologias. A mediação proposta pelo uso de qualquer dispositivo tecnológico permeia a relação que o ser humano constrói com o seu próprio aprendizado. Nessa direção, é muito comum encontrar estudos que enfatizam a importância de o processo cognitivo ser revisto à ótica das tecnologias de informação e comunicação.

No escopo da educação, torna-se necessário revisar a forma como o ser humano aprende. Os processos cognitivos têm se transformado ao longo do tempo, embora poucos caminhos consigam comprovar, efetivamente, como a geração que já nasceu digital aprende. Há algumas discussões válidas para o assunto, considerando a velocidade, o meio e a mensagem, as interações em rede e o processamento de dados na visão do aprendiz.

Além de mergulhar em uma pesquisa científica no campo da educação, o trabalho identifica uma oportunidade de aproximar academia e mercado. A ideia de formar profissionais mais conscientes de suas escolhas, ferramentas, raciocínios móveis e entendimento tecnológico é condizente com a necessidade de mercado atual.

Esta pesquisa pode servir como ponto de inspiração para outros estudos sobre novas formas de aprendizagem em rede ou outros estudos relacionados a qualquer prática de educação que se baseie em tecnologia coletiva.

Sob o viés comercial, é nítida a necessidade, cada vez maior, de instituições de ensino que demandam profissionais docentes capazes de se adequarem aos desafios das escolas e universidades. Este estudo pode formatar caminhos relevantes para a formação desse corpo profissional.

Considerando esse cenário, mostra-se relevante um viés de caráter e de finalidade prática para a idealização de novas formas de aprendizagem que contemplem valores contemporâneos.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta foi desenvolvida utilizando-se a pesquisa de campo como metodologia, com abordagem qualitativa e interpretativa (MARCONI; LAKATOS, 2017). Consideramos que a abordagem qualitativa é adequada para responder o que, como ou por que certos eventos ocorrem dentro de um contexto específico.

O termo pesquisa de campo, muitas vezes, refere-se tanto a um método quanto ao produto escrito. Em outras palavras, sugere que a pesquisa de campo pode ser vista como um paradigma filosófico ao qual se faz um compromisso total, enquanto para outros, designa um método em que se usa “como” e “quando” apropriados, e claro, há posições entre os dois extremos. Para Marconi e Lakatos (2017), em termos práticos, a pesquisa de campo, geralmente, refere-se a formas de estudo social com um número substancial das seguintes características: uma forte ênfase em explorar a natureza de um fenômeno social particular, tendendo a trabalhar, principalmente, com dados não-estruturados, investigação de um pequeno número de pessoas e análise de dados que envolvem interpretação explícita. Assim, a pesquisa de campo foi

escolhida por contribuir para o estudo de um modo de vida e uma maneira de fazer pesquisa social, incluindo a aplicação de questionários e a observação participante.

Com o intuito de validar a subdivisão da metodologia escolhida, serão detalhados os aspectos gerais da pesquisa de campo, dos questionários e da observação participante que evidenciam a validade da escolha.

2.1 Pesquisa de campo

Esse tipo de metodologia tem como objetivo obter informações e/ou conhecimentos a respeito de um problema em busca de uma resposta. A metodologia também pode ser aplicada no caso de elaboração de hipóteses. Neste caso, é possível chegar à uma comprovação, novos fenômenos ou qual é a relação entre eles.

A pesquisa de campo engloba a observação de fatos e fenômenos em suas formas espontâneas, a coleta de dados relacionada a eles e o registro de variáveis e critérios que são julgados relevantes pelo pesquisador. Marconi e Lakatos (2017) afirmam que:

A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado. (LAKONI; MARKATOS, 2017, p. 219)

De acordo com as autoras, a pesquisa de campo deve ser iniciada com a revisão bibliográfica de estudos anteriores. A revisão tem a função de apontar em qual nível de discussão e desenvolvimento está o problema, quais tipos de estudos e pesquisas já foram conduzidos e quais são os argumentos e opiniões acerca do tema.

Em um segundo momento, a revisão também serve para o estabelecimento da escolha de um modelo teórico inicial, contemplando a seleção de variáveis e a elaboração do planejamento geral da pesquisa.

A partir da concepção da natureza da pesquisa, torna-se necessário estabelecer as técnicas que serão adotadas na coleta de dados e na especificação da amostra, cujo foco é garantir a representação suficiente que sustente a conclusão do estudo.

É importante ressaltar que, antes do início da coleta de dados, é preciso identificar quais são as técnicas de registro dos dados e quais serão os critérios que nortearão a análise posterior. O planejamento da coleta de dados torna produtivo o trabalho do pesquisador.

2.2 Tipos de pesquisa de campo

As pesquisas de campo, de acordo com Marconi e Lakatos (2017) apud Tripodi *et al.* (1975, p. 42-71), são divididas em três grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais. Cada grupo possui suas respectivas divisões, detalhadas em seguida.

2.2.1 Estudos quantitativo-descritivos

Quantitativa-descritivas são as investigações em pesquisa empírica cujos principais focos são delinear ou analisar características de fatos ou fenômenos, avaliar programar ou isolar variáveis relevantes para o estudo. Podem ser utilizados métodos formais caracterizados por precisão e controle, que se mostrem próximos de projetos experimentais, com a intenção de obter dados para verificação de hipótese. Os artifícios quantitativos têm por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações completas, grupos ou amostras. As técnicas utilizadas podem variar entre questionários, entrevistas e formulários, entre outros, considerando a definição de amostragem. Dividem-se em:

- a. Estudos de verificação de hipótese: são aqueles que possuem, como parte do projeto de pesquisa, hipóteses a serem verificadas. As hipóteses derivam da teoria e podem contemplar uma associação entre duas ou mais variáveis, sem necessária relação causal entre elas;

- b. Estudos de avaliação de programa: são aqueles que procuram efeitos e resultados de um método específico de atividades de serviços ou auxílio relacionados à grande variedade de áreas e objetivos. As hipóteses, nesse caso, podem ou não estar explícitas no projeto e, muitas vezes, são derivadas dos objetivos do método a ser avaliado e não da teoria. Contemplam uma grande gama de procedimentos que podem se aproximar do projeto experimental;
- c. Estudos de descrição de população: são aqueles que possuem, como função principal, a descrição exata de características quantitativas de populações, organizações ou outras coletividades específicas. Costumam conter um número grande de variáveis e demandam técnicas de amostragem que garantam o aspecto representativo;
- d. Estudos de relações de variáveis: são aqueles que se referem à descoberta de variáveis e à relação entre essas variáveis que sejam pertinentes a uma questão. Com frequência são elaborados sem a descrição prévia de hipóteses ou perguntas específicas. Por isso, o estudo contém um número grande de variáveis com potencial de relevância.

2.2.2 Estudos exploratórios

Exploratórios são investigações empíricas cujo foco é formular questões com três finalidades: desenvolvimento de hipóteses, aumento da familiaridade do pesquisador com um fato, ambiente ou fenômeno que sustentará uma pesquisa futura ou modificação e aprofundamento em conceitos. São empregados procedimentos sistemáticos para observações empíricas ou para análises de dados. Essas duas variáveis podem também ser estudadas simultaneamente. São obtidas descrições quantitativas e qualitativas do objeto estudado e cabe ao pesquisador conceituar as relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Podem ser utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, observação participante, análise de conteúdo e entrevistas, entre outros.

O estudo pode se basear em um pequeno número de unidades que são avaliadas sem a necessidade de aplicação de técnicas probabilísticas de amostragem. Muitas vezes, uma variável independente é manipulada para que sejam descobertos seus efeitos potenciais. Dividem-se em:

- a. Estudos exploratório-descritivos combinados são aqueles que visam descrever um determinado fenômeno como nas situações do estudo de um caso com análises empíricas e teóricas. A pesquisa tanto pode incluir as descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto o acúmulo de informações obtidas por observação participante. A consequência do caráter representativo sistemático reverbera procedimentos de amostragem flexíveis;
- b. Estudos usando procedimentos específicos para coleta de dados são aqueles que utilizam procedimentos específicos na coleta de dados. Esse tipo de pesquisa envolve a escolha de um dado procedimento em caráter exclusivo, para que possam ser criadas categorias conceituais que podem ser utilizadas em outros estudos. Sendo assim, não apresentam descrições quantitativas exatas entre as variáveis determinadas no campo;
- c. Estudos de manipulação experimental são aqueles que têm como finalidade a manipulação de uma variável independente para localizar variáveis dependentes que, possivelmente, estão associadas a ela quando analisada em seu meio natural. A ideia geral desses estudos é a demonstração da viabilidade de uma técnica ou programa como solução potencial e viável. Os procedimentos de coleta de dados podem variar bastante e técnicas de observação podem ser desenvolvidas durante o processo de realização da pesquisa.

2.2.3 Estudos experimentais

Experimentais são investigações de pesquisa empírica com o objetivo de testar hipóteses que evidenciam relações de tipo causa-efeito. Tais estudos usam projetos experimentais com as seguintes características: grupo de controle, seleção de amostra condizente com técnicas probabilísticas e manipulação de variáveis que não dependem entre si para que haja controle máximo sobre os fatores pertinentes. As técnicas de amostragem possuem o objetivo de possibilitar a generalização das descobertas, aquelas que chegam pela experiência. Para que sejam consideradas quantitativamente, as variáveis relevantes devem ser especificadas. Os diferentes tipos de estudos experimentais podem ser realizados tanto "em campo" quanto em laboratório, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Resumo dos tipos de pesquisa de campo

Quantitativo-descritivos	Exploratórios	Experimentais
Estudos de verificação de hipótese	Estudos exploratório-descritivos combinados	Estudos de pesquisa empírica
Estudos de avaliação de programa	Estudos usando procedimentos específicos para coleta de dados	
Estudos de descrição de população	Estudos de manipulação experimental	
Estudos de relações de variáveis		

Fonte: Compilação da autora

A pesquisa de campo, segundo Marconi e Lakatos (2017), possibilita a compreensão de diversos aspectos da sociedade. Como toda prática metodológica, inclui vantagens e desvantagens.

Uma das vantagens é o acúmulo de informações sobre fenômeno específico que podem ser utilizadas ou aproveitadas por outros pesquisadores, mesmo que esses possuam objetivos diferentes. A outra vantagem é a facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos em relação ao todo de uma população ou classe de fenômenos.

Por outro lado, uma das desvantagens é o baixo grau de controle sobre situações de coleta de dados e possíveis fatores, desconhecidos pelo investigador, que podem interferir, direta ou indiretamente, nos resultados. Outra desvantagem é a baixa confiança atrelada a comportamentos verbais, uma vez que indivíduos conseguem falsear suas próprias respostas.

2.3 Revisão de literatura

Para esta pesquisa, foi adotada a revisão sistemática de literatura baseada em pesquisa bibliográfica. A prática tem como objetivo reunir e avaliar, criticamente, os resultados de pesquisas publicadas em períodos pré-determinados a partir de estudos primários.

A revisão de literatura utiliza métodos sistemáticos e explícitos para coletar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes. Reúne e organiza os dados dos estudos primários. Na sistematização, a análise das pesquisas permitiu a categorização dos resultados em dois conjuntos temáticos de elementos: o dos problemas e dificuldades encontrados nas práticas de educação no Ensino Superior no período pandêmico e o dos desafios para o estabelecimento de práticas que diminuam, de alguma forma, a Distância Transacional encontrada.

Como a pesquisa incluiu duas revisões de estudos diferentes: a primeira focada na fase pré-pandêmica e a segunda direcionada à fase pandêmica, os aprendizados da primeira revisão de literatura encontram-se disponíveis no Apêndice 1 da tese. No entanto, os autores Quintanilha (2017), Retamar (2017), Favero (2016), Santos *et al.*

(2017) e Santos (2017), originalmente localizados no Apêndice 1, são retomados nas discussões dos experimentos conduzidos no projeto.

O cruzamento entre palavras-chave, bancos de dados, períodos e idiomas é feito e a caracterização das publicações (identificação, objetivo e metodologia) e os resultados da análise de conteúdo - conjuntos temáticos: “problemas e dificuldades encontrados nas práticas de educação no Ensino Superior no período pandêmico” e “desafios para o estabelecimento de práticas que diminuam de alguma forma a Distância Transacional encontrada” - são apresentados em seguida. Há ainda a indicação do uso ou falta do conceito de Distância Transacional. Esse último critério permite a análise específica de obras que foram construídas no mesmo contexto do objeto desta pesquisa.

Por fim, elucidamos o conjunto problemático pela categorização dos principais temas oriundos das pesquisas e identificação dos aspectos envolvidos. São eles: ensino remoto emergencial considerado pior que o presencial, empobrecimento pedagógico, semipresencial como o novo normal, percepção de queda afetiva, novas formas de feedback percebidas como acolhimento, baixa percepção de valor a partir da baixa interação, inabilidade para gerenciar autonomia e saúde mental deteriorada.

2.4 Questionários *online*

Os questionários online foram criados usando os formulários do *Google Forms*, com ondas de estímulos que aconteceram entre maio de 2018 e junho de 2021. Os questionários serviram como parâmetro de pesquisa para dois experimentos diferentes, intitulados conforme o Quadro 3. Ambos os experimentos foram realizados na Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo. Embora a ESPM ofereça uma gama ampliada de cursos, envolvendo graduação, pós-graduação, cursos livres e cursos de férias, esta pesquisa tem como foco a análise comportamental de estudantes de graduação. Por isso, ambos os experimentos foram conduzidos com pessoas da graduação do curso de Comunicação e Propaganda e são explicados com detalhes no capítulo 5.

Quadro 3 - Base, período e classificação dos questionários aplicados

Experimento	Total de respondentes	Período e tipo
Uso do <i>Facebook</i> em sala de aula (fase pré-pandêmica)	176 estudantes da Graduação da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP)	2018 a 2019 Quantitativa e qualitativa
Aplicação de meditação antes da prova (fase pandêmica)	337 estudantes da Graduação da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP)	2021 Quantitativa e qualitativa

Fonte: Compilação da autora

O questionário *online* foi aplicado no primeiro experimento, intitulado Uso do *Facebook* em sala de aula (fase pré-pandêmica), com o objetivo de investigar o sentimento em relação ao formato de aula proposto. O questionário é composto por cinco perguntas em formato fechado, com respostas em múltipla escolha de concordância na escala de Likert (OLIVEIRA, 2001) e três perguntas em formato aberto discursivo. A escala de Likert baseia-se na premissa de que a atitude geral se remete às crenças sobre o objeto da atitude, à força que mantém essas crenças e aos valores ligados ao objeto. Os respondentes informam qual seu grau de concordância ou discordância. É atribuído um número a cada resposta que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. Foram coletadas 176 respostas de alunos que participaram da aula nos anos de 2018 e 2019.

O questionário *online* foi aplicado no segundo experimento, chamado de Aplicação de Meditação antes da Prova (fase pandêmica), com o intuito de mensurar o nível de adesão e aceitação à prática proposta. O questionário é composto por cinco perguntas de alternativas fechadas e uma pergunta com o campo de respostas aberto. As perguntas fechadas são focadas em entender se os estudantes aderiram ao

convite da meditação e como perceberam o estímulo. A pergunta de resposta aberta foca na avaliação qualitativa a respeito das percepções surgidas após a prática. Foram coletadas 337 respostas nesse questionário no ano de 2021.

2.5 Observação participante

Foi realizada pesquisa observacional durante todo o processo dessa pesquisa de campo. Em ambos os experimentos, a posição que se ocupou foi a de professora desses estudantes, vivenciando os experimentos ao mesmo tempo que eles o faziam. O papel da professora envolveu, além da observação em si, participação ativa.

2.6 Resumo do capítulo

O capítulo explicita que, dentro do escopo detalhado da pesquisa de campo, existem algumas variações a serem consideradas de acordo com o objeto a ser pesquisado. Tais variações precisam ser encaradas como um caminho a ser escolhido dentro do projeto geral. Um problema bem embasado deve ser minuciosamente entendido para que a escolha de metodologia seja eficaz e coerente.

Dessa forma, a metodologia escolhida neste estudo pertence ao território da pesquisa de campo, dentro da categoria de estudos exploratório-descritivos combinados. A abordagem qualitativa e interpretativa conta com a revisão de literatura, a aplicação de questionários qualitativos e quantitativos e o uso de observação participante. A declaração tem o objetivo de satisfazer os requisitos formais da instrumentalidade metodológica, buscando assegurar sua validade.

Consideramos que abordagem qualitativa é adequada para responder o que, como ou por que certos eventos ocorrem dentro do contexto da aula mediada por ambientes sociais digitais em Instituição de Ensino Superior. Além da pesquisa de campo, o cenário da pesquisa será estudado a partir de revisão de literatura sistematizada.

Uma vez identificadas as abordagens metodológicas utilizadas, o próximo capítulo contemplará a análise da revisão de estudos anteriores.

3. A REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES

Para abordar os objetivos teóricos estabelecidos na Fase 1 desta investigação, considera-se a análise de literatura presente em livros, artigos científicos, teses e dissertações. As buscas referentes ao campo de estudo foram realizadas incluindo artigos, teses e dissertações das instituições PUC Banco de Teses, Capes, SciELO e Google Acadêmico. Foram consideradas as publicações feitas entre os anos de 2020 e 2021, uma vez que esta pesquisa se relaciona com o momento histórico da pandemia.

PUC Banco de Teses é o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), desenvolvido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e tem por objetivo proporcionar a implantação de bibliotecas digitais de teses e dissertações nas instituições de ensino e pesquisa, sendo integrado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). *Scientific Electronic Library Online* - SciELO é uma biblioteca digital de acesso livre e modelagem cooperativa de publicações digitais de periódicos científicos brasileiros. Desde 2002, é apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Banco de Teses e Dissertações da Capes é uma plataforma que objetiva facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações originárias de programas de pós-graduação, além de reunir informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual. Por fim, o Google Acadêmico é um mecanismo digital de pesquisa de livre acesso que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica com variedade de formatos de publicação.

As buscas foram realizadas em agosto de 2021 (portanto, durante o contexto pandêmico da covid-19) e foram orientadas pelos termos "educação" e "distância" e "covid" ou "pandemia" e suas variações em inglês. Apenas no caso do Google Acadêmico, foi necessário adicionar a palavra "transacional" ao lado de "distância" para que houvesse maior efetividade nos resultados. A busca combinada dos termos resultou em 6 pesquisas no Banco de Teses da PUC (sendo 3 teses e 3 dissertações), 1 dissertação no Banco Teses e Dissertações da Capes, 81 resultados de artigos na

base de dados SciELO e 725 resultados de artigos do Google Acadêmico. Os limites de idioma foram compostos por português e inglês.

Sobre esse total de publicações foi feito um processo de seleção envolvendo a leitura dos títulos e resumos e, quando necessário, também do texto por completo. A seleção foi aplicada por critérios de inclusão e exclusão das pesquisas, como observado a seguir:

Critérios de inclusão: a pesquisa envolve professores e estudantes de Ensino Superior; e a pesquisa permite, nela, a identificação de percepções e motivações que possam nortear a discussão a respeito de Distância Transacional na pandemia, mesmo que o conceito não seja explicitamente citado na publicação. Para a inclusão, foi considerado como critério prioritário o fato de a pesquisa oferecer elementos característicos de situações, práticas e condições dentro do campo do ensino remoto emergencial ou EaD, incluindo a subjetividade de estudantes e professores (percepções e sentimentos) e os problemas enfrentados durante o período. A escolha de tais elementos favoreceu a inclusão das publicações mesmo que nelas não estivessem contidos os conceitos centrais desta pesquisa ou abordagem direta aos mesmos.

Critérios de exclusão: publicações repetidas e aquelas cujo foco de argumentação se distancia da abordagem deste estudo. Foram excluídas, por exemplo, as pesquisas que abordam as abordagens da EaD em uma época pré-pandêmica, ainda que a publicação tenha ocorrido no período selecionado; estudos a respeito de requisitos técnicos para a implementação do ensino remoto emergencial com foco em instalação de tecnologias.

Após a aplicação dos critérios de seleção explicados acima, 783 publicações foram excluídas e 30 publicações foram selecionadas para fazerem parte da revisão. As 30 publicações foram lidas integralmente e identificadas por autor(es), ano de publicação e título da pesquisa.

3.1 Análise das pesquisas e conjuntos temáticos

Considerando a metodologia da pesquisa escolhida, Marconi e Lakatos (2017) direcionam a revisão de literatura. A análise das pesquisas permitiu a categorização dos resultados em dois conjuntos temáticos de elementos: problemas e dificuldades encontrados nas práticas de educação no Ensino Superior no período pandêmico e desafios para o estabelecimento de práticas que diminuam, de alguma forma, a Distância Transacional encontrada. Os resultados são exibidos e sintetizados em diferentes tabelas. O cruzamento entre palavras-chave, bancos de dados, períodos e idiomas é listado na Tabela 1. A caracterização das publicações (identificação, objetivo e metodologia) e os resultados da análise de conteúdo-conjuntos temáticos: “Problemas e Dificuldades encontrados nas práticas de educação no Ensino Superior no período pandêmico” e “Desafios para o estabelecimento de práticas que diminuam de alguma forma a Distância Transacional encontrada” são apresentados em formato de texto a partir das obras destacadas na Tabela 2. Além disso, há ainda na tabela a indicação do uso ou falta do conceito de Distância Transacional. Esse último critério permite a análise específica de obras que foram construídas no mesmo contexto do objeto desta pesquisa. Por fim, a Tabela 3 elucida o conjunto problemático pela categorização dos principais temas oriundos das pesquisas e identifica alguns dos aspectos envolvidos.

Tabela 1 - Cruzamento entre palavras-chave, bancos de dados e períodos

Base de dados	Palavras-chave	Período	Idiomas
SciELO	educação E distância E covid OU pandemia	2020-2021	Português e inglês
Capes	educação E distância E covid OU pandemia	2020-2021	Português e inglês
Teses PUC	educação E distância E covid OU pandemia	2020-2021	Português e inglês
Google Acadêmico	educação E distância E covid OU pandemia	2020-2021	Português e inglês

Fonte: Compilação da autora

Tabela 2 - Publicações analisadas que geraram os conjuntos temáticos

Identificação Autor, ano e tipo	Título	Cita DT
1. Silva, Carla Marins; Toriyama, Aurea Tamami Minagawa; Claro, Heloísa Garcia; Borghi, Camila Amaral; Castro, Thaís Rojas; Salvador, Pedro Ivo Camacho Alves 2021 Artigo	Pandemia da covid-19, Ensino Emergencial a Distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem	Não
2. Penteado, Regina Zanella; Costa, Belarmino Cesar Guimarães da 2021 Artigo	Trabalho Docente com Videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente	Não
3. Bruscato, Amanda Maraschin; Baptista, Jorge 2021 Artigo	Modalidades de Ensino nas Universidades Brasileiras e Portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de covid-19	Não
4. Oliveira, Teresa; Morgado, Lina 2020 Artigo	Impacto da Dinâmica Emocional na Aprendizagem em Cursos a Distância no Ensino Superior: o papel da presença emocional e das microlideranças	Não
5. Charczuk, Simone Bicca 2020 Artigo	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	Não
6. Gil, Antonio Carlos; Pessoni, Arquimedes Artigo 2020	Estratégias para o Alcance de Objetivos Afetivos no Ensino Remoto	Sim
7. Zancanaro, Juliana Giseli da Silva Artigo 2020	Interação em Contexto EaD: o modelo de análise interacional de Anderson	Não
8. Alves, Cristiane de Mesquita Capítulo de livro 2021	A interação e a Interatividade no Processo Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa a Distância na UEPA/UAB	Sim
9. Nascimento, Carlos Alberto Xavier; Mendonça, Paulo Sergio Miranda Artigo 2020	Da Interação à Lealdade do Universitário ao Ensino a Distância e ao Ensino Presencial: uma análise multigrupos	Sim
10. Almeida, Clarisse de Mendonça Artigo 2021	Vivências em EaD: trilhando novos caminhos para o cenário da pandemia	Sim
11. Queiros, Gean Breda Artigo 2021	Pedagogia Universitária e Pandemia: novos desafios na formação docente em isolamento social	Não

12. Bacila, Maria Sílvia Artigo 2021	A Prática Pedagógica do Formador do Professor Alfabetizador Mobilizada pela Pandemia nas Instituições de Ensino Superior e o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	Sim
13. Silva, Maria do Rozario Gomes da Mota; Abranches, Sérgio Paulino Artigo 2020	Revisitando a Teoria da Distância Transacional na Ressignificação da Presencialidade	Sim
14. Martins, Ronei Ximenes Martins Artigo 2020	A covid-19 e o Fim da Educação a Distância: um ensaio	Sim
15. Dickerson, Lee Ann Dissertação 2021	The Four Transactional Distances of the Apocalypse: a critical realist case study of higher education during COVID -19	Sim
16. Hapsari, Christiani Tri Artigo 2021	Distance Learning in the Time of covid-19: exploring students' anxiety	Não
17. Eika, Evelyn Artigo 2021	Learning in Higher Education Under the covid-19 Pandemic: were Students More Engaged or Less?	Não
18. El-Sayad, Ghada; Saad, Nor Hasliza MD; Thurasamym Ramayah Artigo 2021	How Higher Education Students in Egypt Perceived Online Learning Engagement and Satisfaction during the covid-19 Pandemic	Não
19. Fahim, Syed Muhammad Artigo 2021	Measuring the Impact of Online Education on Academic Performance Amid covid-19 with the Moderating Effect of Instructor	Sim
20. Fatani, Tarah H. Artigo 2020	Student Satisfaction with Videoconferencing Teaching Quality during the covid-19 Pandemic	Sim
21. Fyllos, Apostolos; Kanellopoulos, Asimakis; Kitixis, Pavlos; Cojocari, Daniel-Valentin; Markou, Alexandra; Raoulis, Vasileios; Strimpakos, Nikolaos; Zibis, Aristeidis Artigo 2021	University Students Perception of Online Education: is engagement enough?	Não
22. Garris; Christopher P.; Fleck, Bethany Artigo 2020	Scholarship of Teaching and Learning in Psychology Student Evaluations of Transitioned-Online Courses During the covid-19 Pandemic	Não
23. Gupta, Alka; Shrestha, Rabindra Man; Shrestha, Sujita; Acharya, Asal; Pandey, Nashib Artigo 2020	Perception of BDS Students of Kathmandu University on Online Learning during covid-19 Pandemic	Não
24. Ilagan, Joseph Benjamin Artigo 2020	Overcoming Transactional Distance when Conducting Online Classes on Programming for Business Students: a covid-19 experience	Sim

25. Achuthan, Krishnashree; Raghavan, Dhananjay; Shankar, Balakrishnan; Francis, Saneesh; Kolil, Vysakh Kani Artigo 2020	Impact of Remote Experimentation, Interactivity and Platform Effectiveness on Laboratory Learning Outcomes	Sim
26. Li, Li; Zhang, Jingya Artigo 2020	Successful Online Learning Experience: perceptions of Chinese undergraduate students	Não
27. Rapanta, Chrysi; Botturi, Luca; Goodyear, Peter; Guàrdia, Lourdes; Koole, Marguerite Artigo 2021	Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: post-pandemic challenges for higher education	Sim
28. Yarmand, Martin; Solyst, Jaemarie; Klemmer, Scott; Weibel, Nadir Artigo 2020	“It Feels Like I am Talking into a Void”: understanding interaction gaps in synchronous online classrooms	Não
29. Yeung, Matthew W. L.; Yau, Alice H. Y. Artigo 2021	A Thematic Analysis of Higher Education Students’ Perceptions of Online Learning in Hong Kong under covid-19: challenges, strategies and support	Não
30. Zhixuan, Liu Artigo 2020	A Comparative Study of Emergency Remote Education Amid covid-19	Não

Fonte: Compilação da autora

A Tabela 2 indica o cenário geral das pesquisas selecionadas com atenção específica ao fato de os pesquisadores incluírem ou não o termo Distância Transacional no texto. Embora alguns autores incluam e outros não, é visível que os conceitos elaborados por Moore (2002) estão presentes, de alguma forma, nas análises.

A seguir, os pontos principais elencados pelos autores, considerando os problemas e dificuldades encontrados nas IES e os desafios para encurtar a Distância Transacional.

Silva *et al.* (2021) pontuam como dificuldade a falta de fluência digital por parte dos professores e uso de ferramentas que não foram criadas com objetivos educativos. Os autores entendem que a situação de pandemia e o seu impacto provocam ansiedades e estresse que desafiam o processo ensino/aprendizagem.

Além disso, destacam a questão das instituições com poucos recursos tecnológicos e estudantes em situações sociais desfavorecidas.

Penteado e Costa (2021) identificam efeitos prejudiciais nas dimensões: personalidade do professor (sentimentos negativos, desconfortos, sofrimentos e mal-estar); desenvolvimento profissional docente e impacto social da docência (qualidade do ensino). Os autores destacam o enfraquecimento dos aspectos de linguagens (audiovisual e do professor - expressividade) e de socialização docente. Há uma valorização da espetacularização da aula como mecanismo de sucesso em relação a práticas pedagógicas.

Bruscato e Baptista (2021) apresentam um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de covid-19. O estudo mostra que a maioria dos respondentes considera o ensino a distância pior do que o presencial, a comunicação pior, a avaliação mais difícil, a exigência maior e a aprendizagem pior. Além disso, os professores julgam empregar muito mais de seu tempo e dedicação para o ensino a distância, enquanto os alunos parecem dedicar-se menos. Ao serem questionados sobre o futuro do ensino superior, a maioria acredita que a modalidade de ensino mais utilizada será a híbrida.

Oliveira e Morgado (2020) pesquisam o impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior. As autoras apontam que as emoções positivas se correlacionavam com o poder - o orgulho, o reconhecimento e a alegria – e a culpa, com outras emoções negativas. A insegurança e a preocupação surgiam associadas à consulta e ao uso das tecnologias enquanto a orientação, ao seguimento pelo professor e à comunicação, à valoração e reflexão sobre o processo de aprendizagem por emoções positivas como o estímulo, a satisfação, o entusiasmo e o reconhecimento. Como desafio, indicam as implicações pedagógicas sobre o valor do “cuidado” no desenvolvimento e manutenção das presenças na comunidade da aprendizagem *online* como forma de aumentar o bem-estar na aprendizagem.

Charczuk (2020) identifica que a demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos. Segundo a autora, a escuta do aluno e a palavra do professor, e vice-versa, seriam elementos indispensáveis para a construção de um laço e a sustentação de uma corporeidade na impossibilidade de encontro físico dos corpos. Assim, as tecnologias passam a suportar um espaço possível de encontro, de palavra e não somente de reposição e divulgação de materiais didático-pedagógicos.

Gil e Pessoni (2020) concluem que os objetivos mais facilmente alcançáveis mediante aulas expositivas – e, conseqüentemente, mediante videoconferências – são os cognitivos, notadamente, nos níveis de memorização e compreensão. Quando os objetivos de aprendizagem estão no domínio afetivo – que envolvem emoções, sentimentos e atitudes –, outras estratégias são requeridas. Os autores defendem que os professores do ensino superior também precisam se capacitar com o intuito de utilizar os meios disponíveis para o ensino remoto a fim de alcançar objetivos afetivos. Na educação a distância, os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a afetividade, tendem a ser minimizados.

Zancanaro (2020) aponta que há falta de conhecimento da evolução do Modelo de Análise Interacional, de Anderson e Garrison, que permite que os professores possam contribuir para uma aprendizagem profunda e significativa. A autora identifica que os elementos que protagonizam qualquer tipo de interação – e continuam sendo imprescindíveis, independente da modalidade educacional na qual estejam inseridos (presencial, semipresencial, a distância; em sala de aula, com ou sem o uso de nenhum recurso tecnológico) – são aluno-professor-conteúdo e seu modo de interagir. É isso que vai garantir a construção do conhecimento.

Alves (2021) pontua a fraqueza na falta da representação dos sentimentos que pode haver utilizando-se, apenas, a linguagem verbal escrita por meio dos AVA. A presença das variações linguísticas no formato de um hibridismo, no processo comunicativo, no EaD, é uma constância na escrita on-line, em especial, pelo uso dos

textos digitais permeados pelos elementos da escrita convencional (Norma padrão com alguns coloquialismos), mesclando-se com os *emoticons* sendo essa última forma de linguagem a mais perceptível da linguagem acolhedora.

Nascimento e Mendonça (2020) relatam que, no EaD, a interação tem sua especificidade, pois a interação do aluno deixa de ser centrada na pessoa do professor, com os tradicionais contatos face-a-face, para abranger estruturas, tecnologias e outros personagens, direta ou indiretamente, fundamentais na prestação dos serviços. Interações essas que tendem a ter consequências positivas, mas que também podem ser negativas no corpo discente. Segundo os autores, a gestão educacional deve promover meios de criar e cocriar valor, com diversificadas competências alçadas, com genuíno relacionamento entre IES e alunos. Vale mencionar que, no todo da interação (construto de segunda ordem), a interação social destacou-se para alunos de EaD. Tal verificação converge com Moore (2002): de fato a interação colabora em minimizar os efeitos da sensação do distanciamento psicológico, própria do aluno de EaD. A interação, mesmo que indiretamente - via Cocriação de Valor, Valor Percebido e Satisfação, - acaba por influenciar a Imagem da Marca e a Lealdade dos alunos de EaD e EP.

Almeida (2021) identifica o empobrecimento pedagógico que aparece pela necessidade de adaptação mais rápida do que o possível no ensino remoto emergencial. Como desafio, a autora destaca o discutir se, de fato, apenas a inclusão de tecnologias digitais, ao longo da trajetória acadêmica do professor, seria suficiente para formar profissionais capazes de atuar nessa sociedade e de aproximar-se da realidade da sociedade e dos alunos.

Queiros (2021) entende que os recentes debates sobre a formação didático-pedagógica de professores universitários e suas necessidades formativas, considerando as atuais pesquisas sobre a docência no ensino superior e os referenciais teóricos disponíveis até então, ainda não contemplaram as experiências corriqueiras ocasionadas pelo surgimento da pandemia e como os professores estão exercendo as suas práticas remotamente.

Bacila (2021) destaca que, mesmo diante da necessidade de mudança tecnológica, existem algumas resistências em aderir a novos recursos relacionados ao ambiente da sala de aula. Tais resistências existem tanto em docentes quanto em discentes. A autora problematiza que as relações virtuais repetem os vínculos da modalidade presencial, acrescidos das dificuldades de domínio dos mecanismos das TDIC.

Silva e Abranches (2020) indicam que as maiores dificuldades relatadas pelos professores em ministrar as aulas remotas/*online* estavam relacionadas com a conexão à internet, a conciliação do horário do trabalho (em *home office*), as demandas da casa, a infraestrutura tecnológica (equipamentos, *softwares*) e as dificuldades relacionadas ao domínio das interfaces digitais utilizadas nas aulas remotas/*online*. Os autores colocam como principal desafio o fato de que a distância física diminui a presença do estudante nas aulas remotas, uma vez que estar logado nem sempre é estar presente.

Martins (2020) destaca a necessária discussão sobre a urgência da universalização do acesso aos meios digitais de informação e comunicação. Segundo o autor, isso foi negligenciado e mal compreendido por gestores públicos e pelos setores produtivos da sociedade brasileira durante décadas. O investimento em educação mediada por tecnologias, desde a base até a universidade, com programas prioritários para educação digital e alocação de financiamento decente para a efetiva inclusão digital devem ser encarados como política pública estratégica.

Dickerson (2021) defende, em sua tese, que a volta presencial ao campus, seguindo os protocolos de combate à covid-19, evidenciou que ainda não há um efeito convincente de "diminuição de distância". A autora cita a Teoria da Distância Transacional de Moore (2002) e, a partir dela, sugere que a distância física se divide em "distância temporal" e "distância transportacional" e a distância psicológica divide-se em "distância sociopessoal" e "distância cognitiva".

Hapsari (2021) examina os graus de ansiedade dos estudantes de ensino superior durante a crise sanitária. Como desafio, o autor conclui que, embora o grau de ansiedade tenha caído com o passar do tempo de pandemia, os estudantes ainda demonstram gatilhos relacionados à sensação de perda de oportunidade de aprendizagem por conta da crise.

Elka (2021) destaca que os fatores estruturais dos alunos (família, apoio e pressão) foram afetados por fatores socioculturais (medidas restritivas em resposta ao surto de pandemia) incluindo a universidade em si (fechamento total com educação *online*, reabertura subsequente permitindo atendimento físico e, posteriormente, a educação a distância) que coletiva e psicossocialmente influenciou a vida e os estudos dos alunos. Para a autora, as medidas de envolvimento efetivas percebidas pelos alunos ressaltaram a importância de garantir o seu bem-estar (aconselhamento e uso de máscara), independência de aprendizagem (gravações de palestras *online* e participação opcional) e fortalecimento das experiências de aprendizagem *online* (construção da comunidade de aprendizagem, aprimoramento do diálogo em classe e demonstração de técnicas de resolução de problemas).

El-Sayad *et al.* (2021) problematizam a falta de percepção de aprendizagem por parte dos alunos durante a pandemia. Os autores colocam como principal desafio o fato de que a autoeficácia acadêmica tem relação direta com o envolvimento comportamental e emocional, enquanto a utilidade percebida influencia significativamente o engajamento emocional e o engajamento cognitivo.

Fahim (2021) enfatiza o impacto da educação *online* no desempenho acadêmico com o efeito mediador de *burnout* e o efeito moderador da tecnologia e da instrução. Em sua pesquisa, o resultado sugeriu que a gestão do tempo, carga horária e as características do aluno impactam, significativamente, a educação *online*. O resultado também indica que o *burnout* não media a relação entre educação *online* e desempenho acadêmico. A função do instrutor modera o relacionamento, mas a tecnologia não tem impacto na moderação desse relacionamento.

Fatani (2020) destaca a manutenção da qualidade da educação de ensino superior pediátrico a contento durante a pandemia. Segundo o autor, houve um resultado geral positivo na satisfação do aluno, e a qualidade do ensino dependia mais do ensino, da presença cognitiva e social que da tecnologia em si.

Fylos *et al.* (2021) apontam que os estudantes se mostraram menos interessados em seus estudos no segundo semestre *online*. Expressaram insatisfação com a qualidade das aulas *online* e com a realização da vida acadêmica. Também declararam estar insatisfeitos com a sua participação ativa durante a aula *online*, embora tenham se sentido menos estressados ao terem aulas em casa. Circunstâncias sem precedentes exigem inovação e cooperação por parte dos programas universitários para manter padrões rigorosos de ensino superior, levando em conta a percepção e as necessidades em evolução dos alunos.

Garris e Fleck (2020) destacam que a transição *online* foi avaliada negativamente, indicando que os cursos se tornaram menos agradáveis e menos interessantes, além disso, diminuiu o valor de aprendizagem, facilitou menos atenção e esforço e incorporou menos conteúdo cultural. Os fatores críticos de sucesso são autoeficácia, bem-estar emocional, ansiedade com computador, envolvimento do aluno *online* e percepções dos alunos sobre a confiança do instrutor com a transição *online*.

Gupta *et al.* (2020) identificam os fatores de percepção de sucesso da aula *online* durante a transição na crise pandêmica. Os autores defendem que a aula *online* deve ser projetada de tal forma que o aluno possa se concentrar e achar mais interessante, também deve apresentar várias estratégias para aumentar a interação entre alunos e professores. Apontam ainda que o treinamento nas aulas *online* é necessário para ambos os lados: professores e alunos.

Ilagan (2020) constata que a percepção de distância é ampliada no *online* porque instrutores e alunos não se encontram cara a cara. As lacunas envolvem não

apenas o aspecto geográfico, mas o pedagógico, que depende do desenho do curso *online* e flexibilidade da estrutura e autonomia dos alunos. Outra lacuna é a psicológica, que se relaciona a como os alunos percebem o quanto o professor é acessível ou desengajado. O autor coloca como desafio a existência de uma estrutura que ofereça flexibilidade, ao longo do curso, com vídeos mostrando erros e corrigindo na hora; mais diálogo, ao disponibilizar o instrutor por chat e e-mail e por meio de reuniões do Zoom, para consultas envolvendo exercícios, testes de avaliação e projeto final. Por fim, defende a ampla autonomia de aprendizagem, tornando os prazos menos rígidos e os vídeos digeríveis o suficiente para serem repetidos.

Achuthan *et al.* (2020) mostram que a caracterização da interatividade entre alunos remotos e instrutores divulga parâmetros indicativos que afetam distâncias transacionais e ajudam na compreensão conceitual em ambiente de aprendizagem de laboratório remoto. A maior flexibilidade (baixa estrutura) em termos de variação, individualização, uso de mídia, visualização e usabilidade contribuem para aumentar a eficácia relatada pelos usuários através da redução da Distância Transacional.

Li e Zhang (2020) indicam que a mudança da instrução tradicional em sala de aula para um ambiente de aprendizagem *online* apresenta desafios para instrutores e alunos. Para a maioria deles, foi a primeira vez em que acessaram essa nova modalidade de ensino e aprendizagem. Além disso, tiveram que se familiarizar em um curto espaço de tempo e de forma apressada. Como problemática, espera-se que administradores universitários se comuniquem mais com os alunos para ouvir suas preocupações e oferecer assistência em conformidade, além de incorporarem atividades mais interativas para aprendizagem, em um ambiente relaxante. Os alunos de graduação devem empregar estratégias de aprendizagem adequadas.

Rapanta *et al.* (2021) questionam: “Agora que os professores universitários do campus experimentaram a não planejada e forçada versão do *Online Learning and Teaching* (OLT), como essa experiência pode ajudar a preencher a lacuna entre o ensino *online* e o presencial nos anos seguintes?”. Os autores entendem que a integração de tecnologias como parte da inovação pedagógica é essencial. Agora que

a pandemia provocou a necessária e abrupta inovação, é hora de repensar as práticas de ensino, caminhando para uma integração mais harmoniosa de ferramentas físicas e digitais e métodos para uma aprendizagem mais ativa, flexível e significativa.

Yarmand *et al.* (2020) apresentam entrevistas com instrutores, revelando que a maioria dos alunos preferiu não compartilhar vídeos e participar verbalmente. Isso prejudicou a capacidade dos instrutores lerem suas salas de aula e fazerem conexões mais profundas com os alunos. Como desafio, os autores contemplam a mitigação da perda de interações, em sala de aula, ao coletar e apresentar menos dicas sociais invasivas em um formato agregado e incorporando oportunidades para trocas informais e controle individual para despertar a ligação entre pares.

Ao refletir sobre o impacto da mudança do aprendizado presencial para o *online* nos alunos, Yeung e Yau (2021) destacam em seu estudo que fatores socioeconômicos podem ter apresentado dificuldades para a aprendizagem *online* em relação ao ambiente de estudo e acesso ao equipamento. Os alunos estavam emocionalmente angustiados com o aprendizado *online* e, portanto, o suporte para esses aspectos deveria ter sido dado.

Zhixuan (2020) aponta as dificuldades enfrentadas pela população na Educação Remota Emergencial: a falta de garantia de que cada aluno tenha acesso à educação remota, professores despreparados, maior carga de pais e alunos com a falta de autodisciplina quando isolados em casa. A autora indica que a melhoria na educação a distância depende de uma regulação de iniciativas políticas, de professores e alunos, de modo a promover a reforma da educação baseada na informação.

A partir da leitura das pesquisas selecionadas, diferentes temas emergentes foram listados e identificados na Tabela 3.

Tabela 3 - Principais temas emergentes - síntese dos aspectos envolvidos

Tema	Síntese dos aspectos envolvidos	Referências
Ensino remoto emergencial presencial	Ensino remoto emergencial considerado ou percebido como pior pelos estudantes quando comparado ao presencial.	Hapsari (2021) Eika (2021) Fyllos <i>et al.</i> (2021)
Empobrecimento pedagógico	Percepção de que há uma queda na capacidade pedagógica dos professores.	Yarmand <i>et al.</i> (2021) Almeida (2021) Bruscato e Baptista (2021) Penteado e Costa (2021)
Semipresencial como o novo normal	Indicação de que, em algum momento pós-pandêmico, o modelo de ensino semipresencial será adotado pelas instituições.	Bruscato e Baptista (2021) Gil e Pessoni (2020) Ximenes (2020)
Percepção de queda afetiva	Insuficiência percebida quando o assunto é o domínio afetivo.	Garris e Fleck (2020) Gil e Pessoni (2020) Queiros (2021)
Novas formas de feedback percebidas como acolhimento	Interações em diferentes formatos vistas como acolhimento: novas formas de <i>feedback</i> (emoji, informalidade, siglas no chat, filtros de vídeo em videochamada).	Dickerson (2021) Eika (2021) El-Sayad <i>et al.</i> (2021) Fyllos <i>et al.</i> (2021) Yarmand <i>et al.</i> (2021) Alves (2021)
Baixa interação, baixa percepção de valor	Quanto menor a interação do professor com o estudante, menor a percepção de valor em relação ao conteúdo ou ao curso em si.	Fatani (2020) Li e Zhang (2021) Rapanta <i>et al.</i> (2021) Yeung e Yau (2021) Silvia e Abranches (2020)
Inabilidade para gerenciar autonomia	Estudantes relatam a percepção de que não são capazes de se organizar nos novos modelos, incluindo aspectos como falta de controle de sono, foco, atenção, disponibilidade e câmera desligada.	Eika (2021) Fahim (2021) Garris e Fleck (2021) Li e Zhang (2021) Yarmand <i>et al.</i> (2021) Zhixuan (2021)

Saúde mental deteriorada	Constatação generalizada de que a deterioração da saúde mental afeta diretamente o aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento cognitivo.	Dickerson (2021) Hapsari (2021) Eika (2021) Gupta <i>et al.</i> (2020) Zhixuan (2021)
--------------------------	--	---

Fonte: Compilação da autora

Dessa forma, a Tabela 3 entrega a síntese dos aspectos envolvidos. É um resumo das percepções encontradas ao confrontarmos os conjuntos temáticos: “problemas e dificuldades encontrados nas práticas de educação no Ensino Superior no período pandêmico” e “desafios para o estabelecimento de práticas que diminuam de alguma forma a Distância Transacional encontrada”. Os temas foram propostos *a posteriori* da leitura de revisão de literatura.

3.2 Temas Emergentes

O primeiro tema refere-se ao fato de o ensino remoto emergencial ser considerado ou percebido como pior pelos estudantes quando comparado ao presencial. Hapsari (2021) relata que os estudantes se sentem preocupados sobre não conseguirem manter o conhecimento adquirido via EaD a longo prazo. Eika (2021) menciona, de modo direto, a questão de que os estudantes sentem o fechamento físico das universidades como um fator que afeta, diretamente, sua eficiência. Fylos *et al.* (2021) mostram que há também uma queda na percepção de qualidade ao longo dos períodos de estudo, ou seja, a cada trimestre ou semestre pandêmico, dependendo da realidade local de proposição de cronograma dos estudos, os estudantes avaliam a qualidade acadêmica como cada vez pior.

Há a ideia da falsa dicotomia entre ensino presencial e EaD, de acordo com Charczuk (2020), isto é, "o equívoco em considerar o ensino presencial como garantia indiscutível da qualidade no ensinar e aprender em detrimento de uma má qualidade atribuída à EaD ou ao ensino remoto." Neste capítulo, optamos por representar os temas por meio de *tweets* espontâneos, de caráter ilustrativo, que embora não se

enquadrem numa perspectiva amostral probabilística, podem ser usados por conveniência, conforme sugerido por Fragoso *et al.* (2011).

A Figura 4 mostra um depoimento negativo a respeito do EaD e demonstra a sensação de insatisfação do estudante.

Figura 4 - Depoimento no *Twitter* com sentimento negativo em relação ao EaD



Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/rkingofthefall/status/1499890277242347528>

Já Nascimento *et al.* (2020) evidenciam que a percepção baixa de qualidade expressa, em seu limite, a evasão dos estudos. Bruscato e Baptista (2021) trazem dados de pesquisa que demonstram, diretamente, a relação comparativa entre as duas modalidades de ensino:

Ao comparar o ensino a distância com o ensino presencial, os respondentes consideraram, em geral, o ensino a distância (Q17) “pior” (71% dos estudantes da graduação, 78% dos estudantes da pós-graduação, 60% dos professores universitários¹⁸), a comunicação (Q29) também foi considerada “pior” (71%, 70%, 60%), a avaliação (Q30) tida como “mais difícil” (39%, 46%, 70%) e a exigência(Q24) apontada como “maior” (55%, 44%, 40%) que no ensino presencial. Em torno de 65% dos estudantes, tanto de graduação como de pós-graduação, consideraram a aprendizagem (Q22) nas aulas a distância “pior” que nas aulas presenciais.

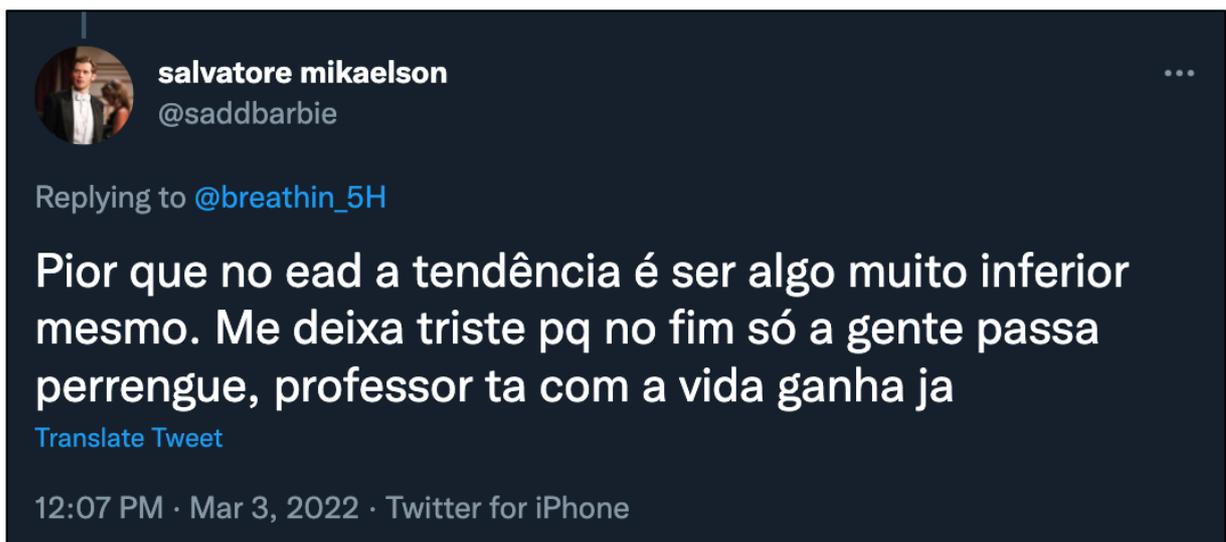
Derivado do primeiro tema, aparece o segundo tópico: o empobrecimento pedagógico, termo sugerido por Nóvoa (2020).

Em sua pesquisa, Bruscato e Baptista (2021) destacam a menção de um dos respondentes da pesquisa que escreve: "o ensino a distância feito sem a devida preparação pode constituir uma fraude científica e pedagógica". Os autores Pentead

e Costa (2021) adicionam à discussão o termo proposto por Mill (2014) e Veloso e Mill (2018): unidocente x polidocente.

A ideia do unidocente centra-se na ação do docente que atuava exclusivamente no ensino presencial. Já o conceito de polidocente inclui um processo de trabalho fragmentado e organizado de forma colaborativa e cooperativa, sendo que diferentes sujeitos passam a fazer parte do processo de ensino e são compostos por equipes multifuncionais, assistentes, monitores e técnicos de TI. Além disso, surgem as possibilidades síncronas e assíncronas de aulas que, reunidas à polidocência, segundo os autores, evidenciam elementos dificultadores e perversos ligados à fragmentação do trabalho, à flexibilização e à precarização, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Depoimento no *Twitter* que cita o empobrecimento pedagógico



Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/saddbarbie/status/1499401154152730628>

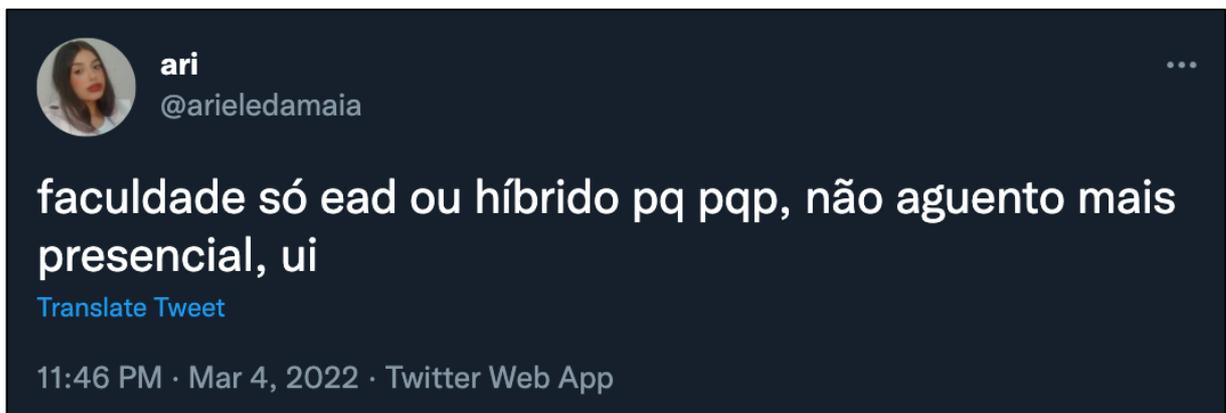
Penteado e Costa (2021) também focam sua pesquisa na análise do uso de videoaula e detalham as implicações negativas na espetacularização do trabalho docente:

A revisão mostrou que há precariedades formativas dos professores em elementos que seriam fundamentais para a produção de videoaulas: a linguagem audiovisual, a linguagem do professor (expressividade verbal, vocal e não verbal) e a integração dessas linguagens, assim como falhas na socialização profissional docente (falta de apoio dos professores e de integração do professor na equipe). Essas precariedades produzem conflitos,

percepções e sentimentos negativos e desconfortos que podem instaurar processos de sofrimento e adoecimento de professores. Tais processos, se somados a elementos característicos do trabalho contemporâneo na EAD (ligados à fragmentação do trabalho, à flexibilização e à precarização) podem potencializar e agravar formas existentes de mal-estar docente já conhecidas no ensino presencial, vinculadas a antigas concepções de ensino (vocação e ofício). (PENTEADO; COSTA, 2021)

O terceiro tema encontrado na análise de conteúdo enfatiza a importância da discussão proposta por esta pesquisa e consiste na ideia de que há uma crença de que o ensino presencial fará parte do "novo normal". Embora a ideia do "novo normal" seja bastante subjetiva, nos apropriamos do termo utilizado pelo senso comum para discutir o fato de que indústrias estão se estruturando para criar formas de trabalho, considerando formas remotas e ubíquas de produtividade. O setor da educação pode seguir um caminho semelhante e, de acordo com Gil e Pessoni (2020), existe uma expectativa de que "após a pandemia, instituições de ensino passem a adotar - pelo menos parcialmente - o ensino remoto na maioria de seus cursos", conforme desabafo de aluna na Figura 6.

Figura 6 - Depoimento no *Twitter* sobre o novo normal na educação

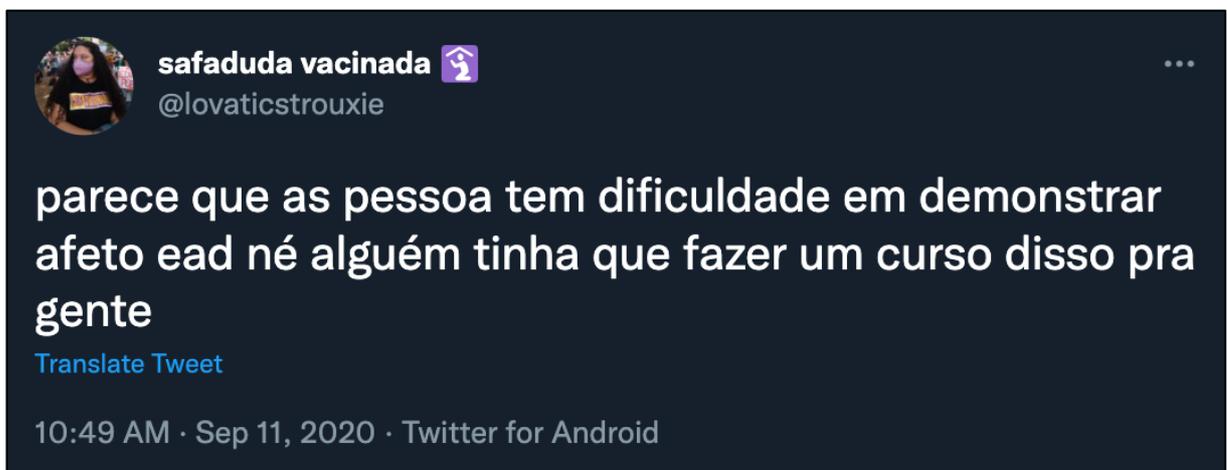


Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/arieledamaia/status/1499939442399891460>

Bruscato e Baptista (2021) indicam que os respondentes de sua pesquisa quantitativa, "ao serem questionados sobre o futuro do ensino superior, a maioria acredita que a modalidade de ensino mais utilizada será a híbrida". Por fim, Ximenes (2020) provoca a reflexão: "no paradigma educacional pós-covid, não fará mais sentido perdermos tempo categorizando o que é EAD ou educação presencial. A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal."

Após o entendimento dos três primeiros temas, que se relacionam ao campo de percepção de qualidade docente, passamos aos próximos temas que possuem, em comum, o paradigma da interação como afeto. Há uma insuficiência percebida pelos estudantes quando o assunto é o domínio afetivo. Gil e Pessoni (2020) declaram que, embora a videoconferência seja uma das estratégias mais adotadas pelos docentes do ensino superior, ela ainda se mostra insuficiente em relação ao domínio afetivo. A Figura 7 representa esse pensamento.

Figura 7 - Depoimento no *Twitter* sobre a dificuldade de encontrar afeto no EaD



Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/lovaticstrouxie/status/1304416845924052992>

Garris e Fleck (2020) atentam para o fato de que sua pesquisa demonstra que os afetos negativos percebidos na pandemia afetam, diretamente, as dimensões de prazer, interesse, atenção e dedicação. Queiros (2021) sugere ainda a ideia de "afeto transacional" como componente efetivo de superação nas relações entre professores e estudantes.

Em contraponto às análises que evidenciam quedas na percepção do afeto, surgem relatos de percepção positiva com trocas que, no período pré-pandêmico, eram pouco ou não utilizadas. Eika (2021) escreve que estudantes expressaram sua gratidão aos professores, que se mostravam disponíveis no *chat* ou nas ferramentas de bate-papo, conforme explicitado na Figura 8.

Figura 8 - Depoimento no Twitter sobre a percepção positiva de interação no chat

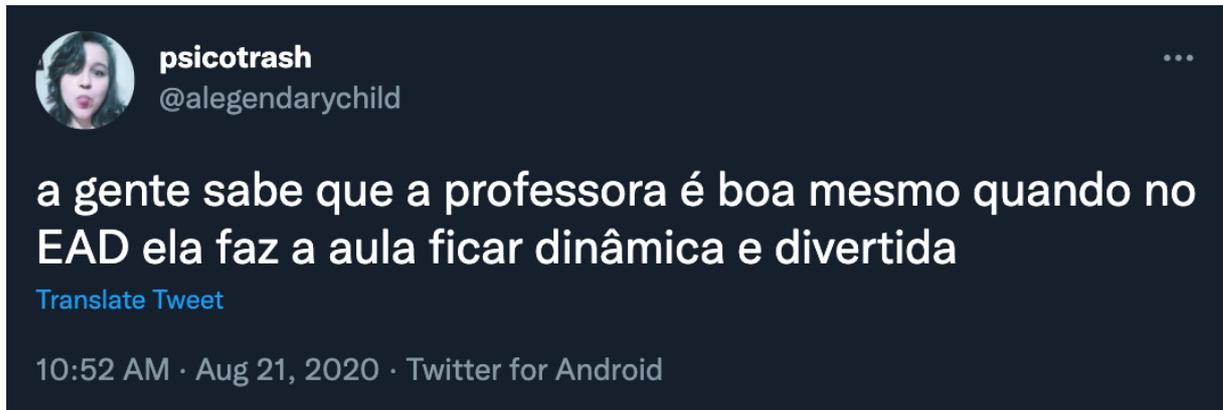


Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/braioso/status/1407046048711954435>

Fyllos *et al.* (2021) propõem que a interação em tempo real em ambientes como redes sociais digitais ou fóruns, incluindo respostas síncronas e tutoriais em tempo real, diminuem a distância sentida pelos estudantes. Yarmand *et al.* (2021) sugerem a implementação de um *hall time*, em livre tradução adaptada, um papo informal. Os autores indicam que a inserção desse papo, antes e depois da aula, contribui para o aumento de interação social entre professores e alunos. Alves (2021) destaca que o uso de *emojis*, símbolos gráficos e acentuações de ênfase mais informal, como por exemplo "muito bem!", nas conversas aprimora a sensação de vínculo e acolhimento. Bacila (2021), por fim, resume que "as relações virtuais repetem os vínculos da modalidade presencial, acrescentados os obstáculos em dominar os mecanismos das Tecnologias da Informação e Comunicação."

Ainda dentro da discussão sobre a importância das interações como forma de diminuir a distância, encontramos pesquisas que relacionam a baixa percepção de valor do curso ao baixo nível de interação. Fatani (2020) descreve que, de acordo com sua pesquisa, as respostas indicam que professores que utilizam formatos interativos de ensino são determinantes para estudantes qualificarem ambientes virtuais de aprendizagem como efetivos, conforme depoimento da Figura 9.

Figura 9 - Depoimento no Twitter sobre boa aula no EaD sendo percebida como dinâmica



Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/alegendarychild/status/1296807313362300928>

Li e Zhang (2021) mostram que os professores - que utilizaram práticas de interação com os alunos, como por exemplo o uso de criação coletiva de *buzzword* ou câmeras abertas - foram percebidos como favoráveis ao processo de ensino. Os autores ecoam a ideia de que é necessário criar um ambiente de ensino relaxante para que haja eficiência no processo cognitivo. Yeung e Yau (2021) destacam que a limitação das interações entre professores e estudantes desafiam o ensino virtual. Silva e Abranches (2020) contribuem para a discussão, afirmando que:

No entendimento da maioria dos professores, a presencialidade extrapola o espaço físico, ela existe (é possível) tanto no espaço físico como no espaço virtual (*online*). Consideram que a presencialidade não se resume simplesmente ao antagonismo presença x ausência. No espaço virtual, a presença está fortemente vinculada às interações e ao diálogo permanente entre professores e estudantes. Para a maioria dos respondentes, as interações entre professor e estudante no espaço virtual permitem uma aproximação diferente, que impõe novos desafios para a educação formal e que perpassa pela própria resignificação do conceito de aula e da construção do conhecimento.

Os dois últimos temas destacados na Tabela 3 relacionam-se ao que os estudantes entendem como fatores que pioram a relação que eles possuem com o ensino remoto emergencial, mas que não necessariamente são dominados ou influenciados pelos professores. Estudantes relatam a percepção de que não são capazes de se organizar nos novos modelos, incluindo aspectos como falta de controle de sono, foco, atenção, disponibilidade e câmera desligada, conforme postagem destacada na Figura 10.

Figura 10 - Depoimento no *Twitter* sobre a dificuldade de autocontrole de sono e interesse no EaD



Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/devambraga/status/1499343899965468672>

Fahim (2021) escreve que a efetividade do ensino virtual requer dos estudantes características como gerenciamento de tempo e identificação de habilidade de aprendizagem. Yarmand *et al.* (2021) mostram, em sua pesquisa, que embora 71% dos estudantes estejam posicionados na frente de suas câmeras, 80% preferem mantê-las desligadas, mesmo sabendo que ligá-la pode ajudá-los a manter o foco. Zhixuan (2021) descreve o fenômeno como uma falta de autodisciplina condicionada pelo isolamento em casa.

O último tema listado tem como foco a constatação de que há uma deterioração da saúde mental. Dickerson (2021) indica que, em entrevistas realizadas após um trimestre pandêmico de aprendizagem, os estudantes o qualificam como "abrupto, louco, dolorido e sofrido, tentando sobreviver e injusto". A Figura 11 mostra um depoimento que relaciona a depressão, diretamente, ao termo EaD.

Figura 11 - Depoimento no *Twitter* sobre depressão sendo associada ao EaD

Fonte: Pesquisa pública no *Twitter*. Disponível em <https://twitter.com/Diamandiis/status/1499415340614397952>

Eika (2021) enfatiza que nas experiências sociais do período pandêmico houve um aumento de solidão, tédio, medo de infecção e morte, perda de entusiasmo, perda de motivação e desmotivação atrelada à crise econômica. Como um contraponto, no entanto, Hapsari (2021) revela que o início da pandemia indicou níveis maiores de ansiedade, mas que esses níveis passaram a diminuir ao longo do tempo.

3.3 Resumo do capítulo

A revisão de literatura apresentada sinaliza a existência dos desafios relacionados à transposição didática, à interação e ao processo de ensino-aprendizagem.

Os temas emergentes da pesquisa - ensino remoto emergencial considerado pior que o presencial; empobrecimento pedagógico; semipresencial como o novo normal; percepção de queda afetiva; novas formas de feedback percebidas como acolhimento; baixa percepção de valor a partir da baixa interação; incapacidade para gerenciar autonomia e saúde mental deteriorada - reforçam a necessidade de uma força motriz de mudança nos processos educacionais.

A partir dos aprendizados aqui reunidos, passaremos ao diálogo com as abordagens teóricas que acolhem o problema de pesquisa proposto e encaminham a discussão para o viés propositivo desta pesquisa.

4. ABORDAGENS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS RELAÇÕES ENTRE INTERAÇÃO E DISTÂNCIA TRANSACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO

O presente estudo dialoga com três temas contemporâneos e, para elucidar o raciocínio faz-se necessário o entendimento e o registro de alguns fundamentos relacionados. Para isso, foi detalhada a ideia de Cultura Digital e como seus preceitos regem a sociedade, seguida pela exposição das propostas do Conectivismo. A partir disso, a pesquisa apresenta uma abordagem, considerando os conceitos de Distância Transacional, Ensino Híbrido e Ambientes Sociais Digitais.

O contexto da Cultura Digital é baseado em Gere (2008). No campo da educação focamos nos fundamentos do Conectivismo de Siemens (2004), na Distância Transacional de Moore (2002) e na discussão a respeito do Ensino Híbrido. Autores como Morin (2021), Harari (2019), Castells (2010) e Maturana e Varela (1984) são citados ao longo do projeto, embora não sejam os fundamentadores principais desta pesquisa.

4.1 Cultura Digital e o Conectivismo

Viver no século XXI evoca a necessidade de encarar a tecnologia de informação como transformador iminente da sociedade. Mais do que isso, vivenciar e transmutar-se com a tecnologia indica que é necessário rever mais do que os aspectos técnicos e ferramentais que esse raciocínio possa acoplar. Significa revisar como o endosso digital foi construído, aplicado e vivenciado pelos seres humanos. Vale destacar que o ser humano também é uma variante da tecnologia, ou seja, ele não é invariante na equação. Apenas a implementação da tecnologia não torna o ambiente propício para troca. Torna-se necessário investigar como todas as variantes interagem e organizam-se a partir de mudanças estruturais.

Gere (2008) indica fenômenos constitutivos da cultura digital:

A difusão da tecnologia digital em nossas vidas faz parte de um amplo conjunto de fenômenos. Nos últimos 30 anos, assistimos tanto à ascensão

da globalização quanto à dominação do capitalismo de livre mercado, à crescente onipresença das tecnologias da informação e das comunicações e ao crescente poder e influência da tecnociência. A tecnologia digital é uma parte importante e constitutiva desses desenvolvimentos e, até certo ponto, determinou sua forma. (GERE, 2008, p. 14)³

A globalização atinge sua representação simbólica evidente quando as tecnologias de informação conseguem, enfim, conectar a maioria dos seres humanos na Terra a partir de transmissão de dados. O fato de qualquer ser humano poder falar, trocar ou influenciar outro ser humano sem que haja um impedimento físico é integrador. A disponibilidade de dados é, em suma, global. Não há ingenuidade em achar que todos os países e grupos operam na mesma base (níveis de acesso, tipos de acesso e ferramentas), mas o antigo impeditivo de infraestrutura tecnológica atinge um novo patamar.

De acordo com Vuleta (2021), a quantidade de dados que circulam no mundo foi estimada em 44 zetabytes no início de 2020. Em 2025, a quantidade de dados gerados, a cada dia, deve chegar a 463 exabytes globalmente. *Google, Facebook, Microsoft e Amazon* armazenam pelo menos 1.200 petabytes de informações. A previsão indica que, em 2025, haverá 75 bilhões de dispositivos de Internet das Coisas (IoT) no mundo. Em 2030, nove em cada dez pessoas com seis anos ou mais serão digitalmente ativas.

Gere (2008, p. 14) indica que "falar em digital é chamar, metonimicamente, toda a panóplia de simulacros virtuais, comunicação instantânea, mídia onipresente e conectividade global que constituem grande parte de nossa experiência contemporânea."⁴ O autor lista a vasta gama de aplicativos e formas de mídia que se tornaram possíveis e existentes a partir da tecnologia digital, como por exemplo realidade virtual, efeitos especiais digitais, filmes digitais, televisão digital, música eletrônica, jogos de computador, multimídia, Internet, telefonia digital e *Wireless Application Protocol (WAP)*, bem como as várias respostas culturais e artísticas à onipresença da tecnologia digital.

³ Tradução nossa.

⁴ Tradução nossa.

Em meio a essa esfera de aparatos e trocas comunicativas ou, conforme Maturana e Varela (1984) denominam, Ecologia Digital, torna-se necessário definir como a percepção humana se altera a partir de determinadas estruturas.

Basbaum (2018, p. 10) define que "perceber é sincronizar-se com os relevos do mundo". A partir desta concepção é possível deduzir que a percepção humana se dá a partir daquilo que lhe é rodeado e circundado. Se estamos mergulhados em dados e informações, é a partir deles que podemos orientar nossa definição. O autor explicita também, em seu glossário, dois termos que adicionam valor à discussão desta pesquisa:

Tecnoestése: a circunstância de um mundo percebido de base fundamentalmente tecnológica, e especificamente digital, como ambiente de fundo saturado de estímulos informacionais, bem como os modos de perceber e dar sentido ao mundo que daí emergem;

Infocognição: os modos de significação e cognição daí derivados, e as condutas que se constituem nos acoplamentos estruturais com tal circunstância informacional. (BASBAUM, 2008, glossário)

A ideia de infocognição, sugerida acima pelo autor, encaminha-nos à necessária discussão sobre formas de cognição, bem como sugere discussões importantes sobre o que seria, afinal, aprender em meio ao turbilhão digital. De acordo com Teixeira (1998, p. 73), "seguir regras não significa compreender, da mesma maneira que executar determinadas funções e produzir um output esperado tampouco significa compreender".

A partir desse breve cenário de cultura digital e do encaminhamento à discussão sobre aprendizagem, daremos maior enfoque nesta pesquisa ao Conectivismo, teoria desenvolvida por Siemens (2004), que contempla a complexidade do conceito de rede, fenômeno oriundo da cultura digital:

Um dogma central da maioria das teorias de aprendizagem é que a aprendizagem ocorre dentro da pessoa. Mesmo a visão construtivista social, que defende que a aprendizagem é um processo realizado socialmente, promove a primazia da pessoa (e seu / sua presença física – i.e. baseado no cérebro) na aprendizagem. Estas teorias não abordam a aprendizagem que ocorre fora da pessoa (i.e. aprendizagem que é armazenada e manipulada através da tecnologia). Elas também falham em descrever como a aprendizagem acontece dentro das organizações. (SIEMENS, 2004, p. 3)

Siemens (2004), contemporâneo ao crescimento das tecnologias de informação exploradas pela cultura digital, sugere que não basta contemplar o ator não-humano denominado computador para entender como esse processo ocorre. É necessário ir além, partilhando o conceito de rede que, segundo o autor, são "conexões entre entidades. Redes de computadores, grades de poder e redes sociais, todas funcionam através do princípio simples de que as pessoas, grupos, sistemas, nós, entidades podem ser conectadas para criar um todo integrado." (2004, p. 5).

Há uma especial atenção no Conectivismo ao fato de que alterações dentro da rede têm efeitos de onda no todo, ou seja, o conhecimento é o reconhecer desses padrões externos:

Ao contrário do construtivismo, que afirma que os aprendizes tentam promover a compreensão através de tarefas de construção de significados, o caos afirma que os significados existem – o desafio dos aprendizes é reconhecer os padrões que parecem estar ocultos. A construção de significados e a formação de conexões entre comunidades especializadas são atividades importantes. (SIEMENS, 2004, p. 4)

Tabela 4 - Os oito princípios do Conectivismo

1	Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
2	Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
3	Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
4	A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
5	É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
6	A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
7	Atualização ("currency" – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.

-
- 8 A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.
-

Fonte: Compilação da autora

Os oito princípios do Conectivismo apontados por Siemens (2004, p. 6) focam expressivamente na relação existente entre os atores, humanos e não-humanos, quando eles se cruzam em nós. O autor insiste no posicionamento da teoria como uma proposta emergente do caos, externo aos seres humanos, capaz de interligar esses nós em uma velocidade cada vez maior. Dessa forma, além do aprender relacional, Siemens enfatiza que escolher o que aprender e a capacidade de saber são mais importantes do que o conhecido em si.

O autor propõe uma postura crítica de aprendizagem a partir do estar conectado à rede presente. Embora seja considerada uma teoria mais recente de aprendizagem, Siemens (2004) não deixa de se conectar aos precursores de teoria de cognição Maturana e Varela (1984):

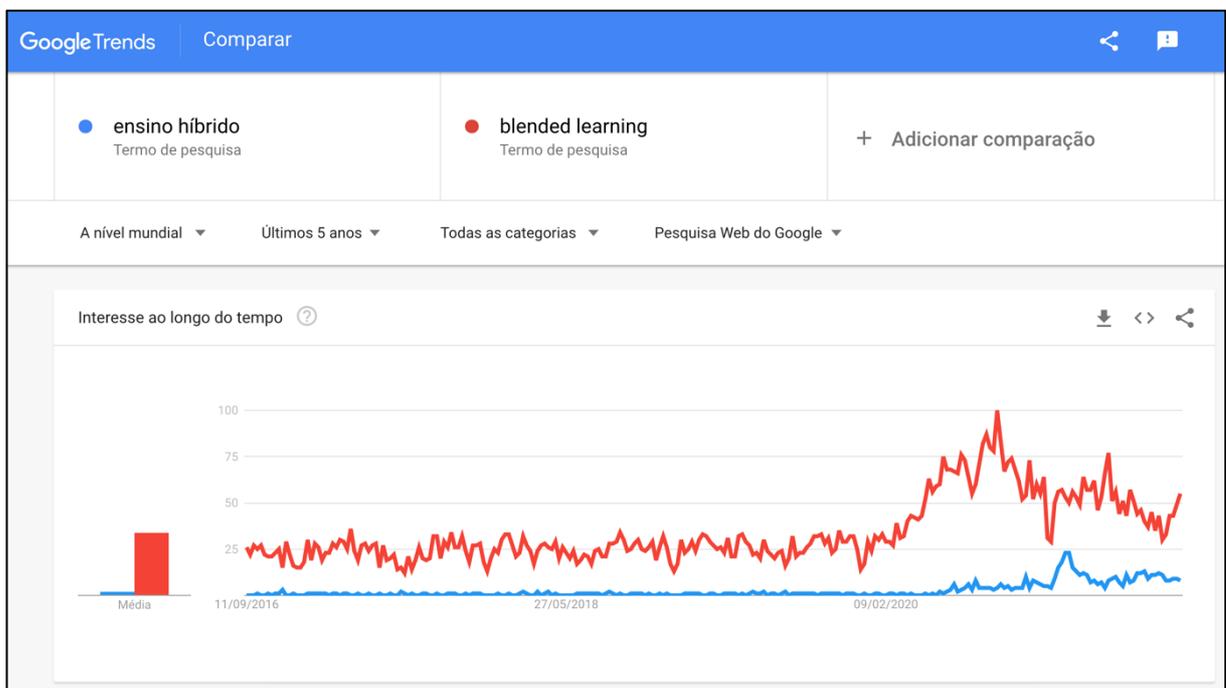
Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros. A aceitação do outro é então o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo. (MATURANA; VARELA, 1984)

Vale apontar que há uma diferença discutível na ideia de interação social aqui destacada. Maturana e Varela (1984) contemplam o conceito de que é necessária a troca comunicacional para que haja aprendizagem. Siemens (2004) retoma o mesmo argumento, mas adiciona a questão de que a inteligência e a produção de sentido não residem apenas em humanos, mas em não-humanos também.

4.2 Ensino Híbrido

Uma vez abordado o panorama da cultura digital e, como consequência, o surgimento das ideias do Conectivismo, faz-se necessário o aprofundamento do conceito de Ensino Híbrido. A escolha por esse aprofundamento deu-se por conta da emergência do termo no contexto da pandemia. Na Figura 12, é possível ver o aumento da busca, no Google, dos termos 'ensino híbrido' e "*blended learning*" nos últimos 5 anos.

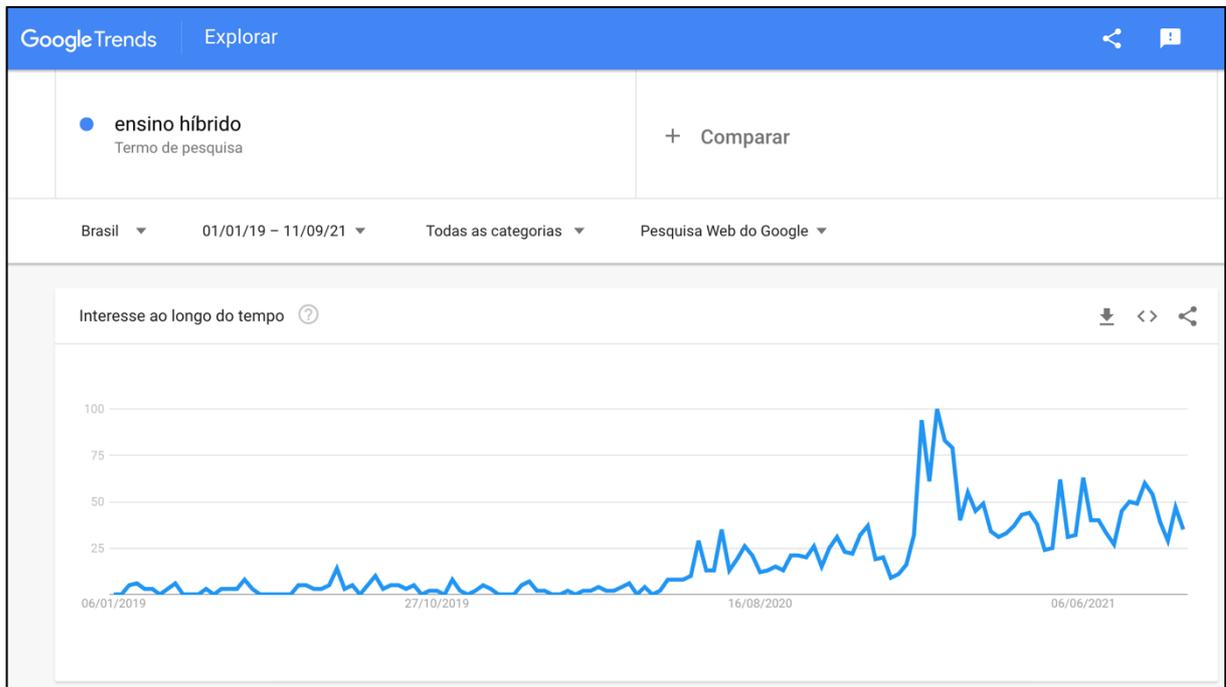
Figura 12 - Crescimento do interesse por 'ensino híbrido' e "*blended learning*" na busca do Google



Fonte: Produção da autora a partir de <https://trends.google.com.br/>

Ao aproximarmos os dados da Figura 12, desta vez focados apenas no universo Brasil e nos últimos 3 anos, podemos identificar, na Figura 13, de forma ainda mais detalhada, os picos de crescimento do interesse pelo termo 'ensino híbrido'.

Figura 13 - Crescimento do interesse por 'ensino híbrido' na busca do *Google*, desde 2019, no Brasil



Fonte: Produção da autora a partir de <https://trends.google.com.br/>

Os dados apresentados nas Figuras 12 e 13 sintetizam uma situação instaurada pelo contexto pandêmico, no qual novos desafios foram colocados aos docentes: uso das conexões e interações presentes nas ferramentas digitais *online*, que eles próprios - muitas vezes, sem a adequada formação continuada - aprenderam a utilizar. Os educadores, que há décadas resistiram em aderir às ferramentas tecnológicas como ferramenta da atuação pedagógica, viram-se com a necessidade de adquirir estratégias apropriadas ao uso criativo da linguagem digital.

No entanto, ao acerrar o tema que, em breve será destacado, aparece um questionamento: há consenso na ideia do que o termo ensino híbrido representa? Em conjunto com dois pesquisadores do TIDD, Sandra Santella de Sousa e Marcio Gonçalves, foi realizado um levantamento de literatura recente que pudesse oferecer um entendimento a respeito do uso de ensino híbrido e sua variável na língua inglesa: *blended learning*.

O levantamento de dados, conduzido durante a disciplina oferecida pela Profa. Ana Maria Di Grado Hessel, apresentado a seguir, foi publicado como um capítulo do

e-book "Ensaio sobre aprendizagem e tecnologia: contribuição dos estudantes de TAAV/TIDD", durante o processo de elaboração desta pesquisa, em 2021.

4.2.1 Breve panorama da produção científica brasileira sobre ensino híbrido e *blended learning*

No artigo desenvolvido durante a produção desta pesquisa, os autores em questão reuniram-se por afinidade ao tema do ensino híbrido, uma vez que suas linhas de pesquisa coincidem a partir de interesses semelhantes. O trabalho visa a ampliar a visão de ensino híbrido na perspectiva científica, a partir do levantamento de artigos, anais, dissertações e teses a respeito do universo citado. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, os autores entendem que é possível mapear o uso conceitual do termo ensino híbrido, além de sua variável na língua inglesa denominada *blended learning*, para aprimorar o entendimento e aplicação desse estilo de ensino.

A emergência do conceito ensino híbrido colocou-se em questão e, por esse motivo, agora aparece mapeada. Utilizaram-se três bancos de dados: artigos científicos na base de dados SciELO, recuperação de teses e dissertações disponíveis para acesso livre no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) e Anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

Como percurso metodológico, foram escolhidos dois termos para que fosse feita a recuperação de trabalhos científicos que tivessem em seus respectivos títulos os descritores 'ensino híbrido' ou "*blended learning*". Essa decisão foi tomada porque a literatura em educação utiliza o ensino híbrido, mas em alguns outros casos, percebe-se o uso do termo em inglês *blended learning*.

É uma pesquisa de cunho quantitativo porque a recuperação da informação se dá em bases de dados que retornam números. Foram escolhidas três diferentes fontes de pesquisa: levantamento de artigos científicos na base de dados SciELO; recuperação de teses e dissertações disponíveis para acesso livre no Banco Nacional

de Teses e Dissertações (BNTD) e os Anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

Uma vez recuperados os arquivos, a partir dos descritores 'ensino híbrido' e "*blended learning*" nos títulos, passou-se a analisar as palavras mais frequentes nos títulos, a escolha das palavras-chave, a autoria e coautoria, o vínculo institucional dos autores, a área de produção do conhecimento dos autores e a área de conhecimento dos periódicos.

Como base teórica foram usados verbetes retirados do Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, organizado por Daniel Mill (2018).

Blended learning é um termo em inglês que emerge como um dos conceitos pedagógicos mais populares no início do século XXI. De acordo com Moreira e Monteiro (2018, p. 86), "*blended learning* tem sido entendido como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais)".

Na língua portuguesa, o nome pode ser substituído pelo termo composto por ensino híbrido, embora nem sempre o uso dessa expressão se refira ao conceito de *blended learning* exposto anteriormente.

Alguns autores utilizam a ideia de ensino híbrido ao mesclar, por exemplo, dois tipos de metodologias ativas que não, necessariamente, envolvem recursos tecnológicos.

Para este artigo, no entanto, considera-se a definição de *blended learning*, conforme a ideia de hibridismo tecnológico na educação, definida por Struchiner e Giannella (2018, p. 319):

Hibridismo tecnológico na educação (HTE) é uma expressão polissêmica que identifica e qualifica determinadas características relacionadas à sinergia de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na sociedade contemporânea, partindo da perspectiva de que já não é mais possível diferenciar ou tratar separadamente as diversas linguagens e suas mídias, bem como as relações espaço-tempo e físico-virtual em processos educativos. (STRUCHINER; GIANNELLA, 2018, p. 319)

A partir desse ponto de vista, que entende a tecnologia como parte indiscutível do ensino híbrido, entende-se que a discussão pode ser ainda maior. Se esse raciocínio for expandido como um paralelo do campo abrangente do EaD, destacar-se-ia o trecho seguinte:

Mais tecnologias, mais terminologias: nos últimos anos, os avanços da tecnologia de comunicação abriram a porta para novas iniciativas de nomes, já que as partes interessadas recorreram a seus próprios vieses e conhecimentos para identificar novas combinações de modos de ensino e aprendizagem (KANUKA; CONRAD, 2003, p. 389).

Por meio desse paralelo, entende-se que a discussão sobre os termos do composto de ensino híbrido ainda fará parte de novas nomenclaturas e entendimentos.

Vale mais uma vez ressaltar que a produção deste artigo ocorre em meio ao contexto pandêmico da covid-19, iniciada no Brasil em março de 2020, período em que a humanidade teve que reagir à crise do ensino das mais diferentes formas. Em contextos sociais distintos, a parte da sociedade que conseguiu manter o elo do ensino o fez pela prática do *blended learning*. Por isso, entende-se que há efetiva contribuição no levantamento das publicações acerca do ensino híbrido, cuja adoção (com ou sem planejamento necessário) pode levar a uma nova reconfiguração dos formatos de interação em práticas de ensino e aprendizagem.

4.2.1.1 A produção científica dos anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) é uma sociedade científica sem fins lucrativos e sem vínculos ideológicos de qualquer natureza. A

instituição foi criada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância.

Entre alguns dos objetivos da ABED estão:

- i) estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas;
- ii) incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância;
- iii) apoiar a "indústria do conhecimento" do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos;
- iv) promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância;
- v) fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância.

Em 2019, a ABED realizou o 25º Congresso Internacional de Educação a Distância (CIAED), na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais, entre 20 e 24 de outubro, cujo tema foi 'Abordagens Híbridas no Ensino-aprendizagem na EaD'.

O recorte desta análise - que busca dar um panorama das produções científicas acerca do ensino híbrido no país - identificou a importância desse evento para a comunidade científica e, devido ao tema em questão ter relação com a problemática da pesquisa, fez uma recuperação dos artigos desse evento acadêmico.

Para fins de mapeamento das produções, foram estabelecidos os seguintes critérios de recuperação da informação: utilizou-se os descritores 'ensino híbrido' e "*blended learning*" por entender que esses termos são os mais comuns na literatura científica. Não foram considerados os trabalhos apresentados em formato de pôsteres

ou mesas-redondas. A recuperação teve foco apenas em artigos apresentados oralmente, pois esses possuíam resumo, vínculo institucional dos autores e palavras-chave. Descartou-se a coleta de artigos inscritos, mas que não foram apresentados pelo motivo de ausência do(s) autor(es) visto que isso impediria que o trabalho entrasse para os Anais do Congresso.

Dessa maneira, foram identificados 29 artigos científicos que apresentavam o descritor 'ensino híbrido' no título e mais 5 outros que usaram “*blended learning*”. Portanto, nessa amostra, foi realizada uma análise para apontar o vínculo institucional dos autores, a proposta de pesquisa - a partir do resumo - e a frequência de palavras-chave mais utilizadas entre os trabalhos.

Em relação ao vínculo institucional dos artigos com 'ensino híbrido' no título, do total de 24, apenas 1 foi escrito por único autor. Todos os demais 23 tiveram sua coautoria assinada com dois ou mais pesquisadores.

A representatividade do vínculo institucional está representada, por meio de 36 instituições, conforme a Tabela 5 mostra:

Tabela 5 - Ensino Híbrido nos Anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CIDADE	ESTADO
Unicesumar	UNICESUMAR	Curitiba	Paraná
Laureate International Université	LAUREATE	São Paulo	SP
Fundação Educacional do Município de Assis	FEMA	Vale do Paranapanema	SP
Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis	IMESA	Assis	SP
Centro Universitário Filadélfia	UNIFIL	Londrina	PR
Universidade Pitágoras Unopar	PITÁGORAS UNOPAR	Londrina	PR
Instituto Federal de São Paulo	IFSP	São Paulo	SP

Universidade Estadual Paulista	UNESP	São José do Rio Preto	SP
Centro Universitário Uniopet	UNIOPET	Curitiba	PR
Centro Universitário São José	UNISÃOJOSE	Rio de Janeiro	RJ
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	São Paulo	SP
Instituto Federal do Paraná	IAP	Curitiba	PR
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Curitiba	PR
Universidade de Sorocaba	UNISO	Sorocaba	SP
Educonecta	EDUCONECTA	Sorocaba	SP
Centro Universitário Central Paulista	UNICEP	São Carlos	SP
Unisinos	UNISINOS	Porto Alegre	RS
Universidade Fernando Pessoa	UFP	Porto	Douro Litoral
Centro Universitário IESB	IESB	Brasília	DF
Centro Universitário de Jaguariúna	UNIJÁ	Jaguariúna	SP
Universidade Paulista	UNIP	São Paulo	SP
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	IFNMG	São Paulo	SP
Universidade do Grande Rio	UNIGRANRIO	Duque de Caxias	RJ
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUCMG	Belo Horizonte	BH
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro	ISERJ	Rio de Janeiro	RJ
Associação Brasileira de Direito Educacional	ABRADE	Brasília	DF
Centro Universitário Paraíso	FAPCE	Juazeiro do Norte	CE
Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional	SECTI	Vitória	ES
Universidade de Fortaleza/Fundação Edson Queiroz	UNIFOR	Fortaleza	CE
Unopar	UNOPAR	Londrina	PR
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN	São Paulo	SP
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	São Paulo	SP
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	São Paulo	SP

Universidade Potiguar	UNP	Natal	RN
Universidade Salvador	UNIFACS	Salvador	BA

Fonte: Extraído dos Anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância

As instituições de ensino superior privadas destacam-se com trabalhos voltados à inovação na sala de aula e no ensino. Essa constatação acende um sinal que pode dar alguns indícios, como por exemplo, de que no ensino público há desinteresse ou falta de recursos para pesquisas nesse sentido do hibridismo ou, ainda, que a busca pelo hibridismo seja uma realidade mais presente nas instituições particulares porque essas apresentam mais dinâmicas em aulas de modelo *online* e a distância.

Dos artigos que usaram “*blended learning*”, encontramos 6 e os vínculos institucionais são evidenciados na Tabela 6:

Tabela 6 - *Blended learning* nos Anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CIDADE	ESTADO
Kroton Educacional SA	KROTON	Belo Horizonte	MG
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	RS
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	IFFAR	Porto Alegre	RS
Universidade Tecnológica de Chile	INACAP	Região Metropolitana	Chile
Centro Universitário Teresa D'Ávila	UNIFATEA	Lorena	SP
Universidade Pitágoras Unopar	PITÁGORAS UNOPAR	Londrina	PR

Fonte: Extraído dos Anais do 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância

Nesse caso, percebe-se a presença de um autor que pertence à área corporativa de grupos de educação. Há um trabalho oriundo do Chile (INACAP) e outros dois com vínculo de instituições públicas federais (UFSM e IFFAR). Em relação às palavras-chave apresentadas nos artigos, elas podem dar indício de como anda a

nomenclatura adotada pela literatura que pesquisa o ensino híbrido e o *blended learning*.

Em geral, os resumos dos artigos apontam que os trabalhos apresentados têm relação com práticas pedagógicas, no ensino superior em educação a distância, em diferentes cursos de graduação. Alguns outros casos relatam práticas com ensino de adultos usando ferramentas digitais como *Whatsapp*, simuladores virtuais e ambientes virtuais de aprendizagem. Há um artigo que descreve uma prática aplicada ao ensino fundamental usando a rede social *Instagram*. No caso de ensino médio e técnico, há um dos trabalhos que usa narrativa transmídia em *fanfics* como inovação para engajar estudantes na aprendizagem.

4.2.1.2 A produção científica em publicações contempladas pela base de dados SciELO

Scientific Electronic Library Online, SciELO, é uma biblioteca eletrônica resultante de um projeto de pesquisa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em parceria com a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde). A partir de 2002, o projeto passou a contar com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O projeto tem como objetivo o desenvolvimento de metodologia comum para preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formatos eletrônicos.

Para selecionar e mapear as publicações, foram aplicados critérios de recorte na escolha dos termos de busca. Assim como nas outras bases destacadas neste artigo, foram utilizados os descritores 'ensino híbrido' e "*blended learning*", termos comuns nas produções acadêmicas voltadas ao campo. No caso específico do banco de dados SciELO, foram consideradas as publicações feitas no período de 2015 a 2020.

A partir desses critérios, foram selecionadas 15 publicações científicas que apontavam o descritor 'ensino híbrido' e mais 17 que utilizaram “*blended learning*”.

A primeira classificação das publicações trouxe a necessidade de mais um corte. Alguns artigos utilizavam os termos acima em campos diferentes daqueles descritos na introdução. Nesses casos, a junção ensino híbrido incluía estudos que mapeiam, por exemplo, o uso de duas metodologias ativas ao mesmo tempo e, não necessariamente, a mescla entre a interface física e digital, conforme proposto em nossa introdução. Por esse motivo, tais publicações foram excluídas da análise.

A partir dessa nova amostragem, que passou a contar com 6 publicações com os descritores 'ensino híbrido' e 16 com “*blended learning*”, foi feita uma análise que considera o vínculo institucional dos autores, a proposta de pesquisa - a partir do resumo - e a frequência de palavras-chave mais utilizadas entre os trabalhos.

No mapeamento de vínculo institucional das publicações relacionadas ao ensino híbrido, do total de 6, somente 1 foi escrita por uma única autora. As outras 5 publicações contam com no mínimo 2 e no máximo 6 autores.

A lista dos vínculos institucionais é composta por 8 instituições, conforme a Tabela 7:

Tabela 7 - Mapeamento sobre Ensino Híbrido na SciELO

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CIDADE	ESTADO
Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	RS
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	RS
Universidade de Salamanca	USAL	Salamanca	Espanha
Universidade Federal de Santa Maria	UFTM	Uberaba	MG
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	PR

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	São Paulo	SP
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	PR
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Florianópolis	SC

Fonte: SciELO

As publicações são todas referentes a experimentos ou vivências do ensino híbrido em instituições de ensino superior. No Brasil, foram feitas apenas nas regiões Sul e Sudeste. Metade dos artigos aqui destacados foram produzidos em campos de ciências biológicas (medicina, odontologia e enfermagem), enquanto os outros se diluem nas práticas de educação, pedagogia e esportes.

O mapeamento de vínculo institucional das publicações relacionadas ao termo "*blended learning*" sinalizou um total de 16 artigos que usam o termo, de acordo com a proposta deste artigo. Dos 16 selecionados, 3 também correspondem ao recorte do termo 'ensino híbrido' utilizado anteriormente. Com o intuito de retratar o contexto de regionalização, esses 3 foram listados apenas na planilha anterior. Todas as publicações foram feitas em coautoria, com um mínimo de 2 e um máximo de 6 autores. A lista dos vínculos institucionais é composta por 16 instituições, de acordo com a Tabela 8:

Tabela 8 - *Blended Learning* na base de dados SciELO

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CIDADE	ESTADO
Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP	UNICAMP	Campinas	SP
Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde	PUCSP	Sorocaba	SP
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Alagoas	AL
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Recife	PE
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	São Carlos	SP
Escola Politécnica	USP	São Paulo	SP
Agência USP de Inovação	USP	São Paulo	SP
Universidade de Coimbra	UC	Coimbra	Portugal

Universidade de São Paulo	USP	Ribeirão Preto	SP
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	USP	Ribeirão Preto	SP
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación	IRICE/CONICET-UNR	Rosário	Argentina
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Rio de Janeiro	RJ
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte	MG
Universidade Federal de Viçosa	UFV	Viçosa	MG
Faculdade de Medicina de Marília	FAMEMA	Marília	SP
Universidade Estadual Paulista	UNESP	São José do Rio Preto	SP

Fonte: SciELO

Mais da metade das publicações referem-se a experimentos ou aplicações de práticas de “*blended learning*” no contexto do ensino superior. Diferente da palavra-chave 'ensino híbrido', aqui já aparecem publicações produzidas no Nordeste do Brasil, além da região Sul e Sudeste.

4.2.1.3 A produção científica de Pós-Graduação: Dissertações e Teses

Ao inventariar dados sobre a produção acadêmica da pós-graduação, teses e dissertações, buscamos inicialmente as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a plataforma da CAPES. A busca foi guiada pelas palavras-chave: 'ensino híbrido' e “*blended learning*”. Dos dados levantados, percebemos que muitos se repetiam, impossibilitando a contabilização de resultados. Diante disso, foi necessário adotarmos apenas uma base de dados, por isso, os resultados aqui debatidos, são frutos da busca na base de dados da BDTD.

Para o refinamento da busca, utilizamos os mesmos critérios apresentados na busca de artigos e anais, ou seja, os últimos cinco anos - por apresentarem as pesquisas mais recentes, conferindo certa relevância - e pesquisas com a área de concentração “educação”.

Com a palavra-chave 'ensino híbrido' foram encontradas 48 dissertações e 7 teses e com a palavra-chave "*blended learning*" foram encontradas 29 dissertações e 12 teses. Para facilitar a produção de gráficos e contabilização dos resultados, reunimos a análise das duas palavras-chave pesquisadas.

Dada a diversidade de temas encontrados, foi necessária a leitura dos resumos para identificar o objetivo e contexto da pesquisa, uma vez que alguns resultados não se enquadravam no refinamento de busca. Assim, foram excluídas 41 dissertações, 12 por serem de outra área do conhecimento, como por exemplo, medicina, moda, engenharia, entre outras e 29 que, apesar de serem produzidas no âmbito da educação, apresentavam discussões equivocadas quanto ao conceito em análise. No que se refere à pesquisa de teses, excluíram-se 12 pesquisas, 7 que não apresentaram discussões sobre o conceito; 3 em que o resumo não constava na base de dados para leitura e, por fim, 12 que foram produzidas em outra área do conhecimento como medicina, enfermagem, arquitetura, engenharia, entre outras.

Considera-se bastante relevante o número de 12 pesquisas em outras áreas de atuação, pois inseriu-se o filtro "educação". Esse dado revela e dialoga com outros dados deste capítulo, no que tange à quantidade de trabalhos existentes em diversas áreas, que podem ser conferidos nos dados obtidos dos artigos e resumos de anais.

Vale destacar que 'não estar relacionado ao conceito' refere-se aos trabalhos que trataram como ensino híbrido práticas pedagógicas que usaram algum recurso tecnológico sem a discussão metodológica sobre esse uso.

Feito o levantamento dos dados, a partir dos critérios acima apresentados, chegou-se ao seguinte resultado: 36 dissertações e 7 teses. Conforme a síntese, pode-se verificar o volume significativo de trabalhos de pesquisa de pós-graduação, teses e dissertações, distribuídos anualmente nos últimos cinco anos. A esse respeito, é notório pontuar que a primeira pesquisa com a palavra-chave 'ensino híbrido' é do

ano de 2004 e com a palavra-chave “*blended learning*” é do ano de 2008, sendo que as duas são dissertações de trabalhos de mestrado.

Apesar de não constarem pesquisas no ano de 2020, ressaltamos que com o ano em curso, muitas pesquisas defendidas, até o momento, não constam na base de dados de busca. Atribui-se o aumento na produção acadêmica pelo desdobramento das necessidades educacionais ao adotarem o uso da tecnologia como recurso pedagógico – o que tem ocupado os debates na área da educação - e a necessidade da formação de professores no trato com a utilização de tais recursos. Isso tem despontado como um referencial para nortear trabalhos de pesquisa, visto que as discussões que percorrem o âmbito educacional não dão conta da complexidade que está envolvida na prática e no conceito de ensino híbrido.

Na problematização da abordagem do conceito, buscamos verificar em qual contexto educacional estavam sendo realizadas as pesquisas, ou seja, se na Educação Básica, na Educação Superior ou na Educação Profissional.

A partir da constatação que o campo de pesquisa mais estudado pelos pesquisadores é o da Educação Básica, infere-se que os estudos produzidos nesse contexto podem estar ligados à necessidade de compreensão da abordagem no conceito, porque na Educação Básica vemos um crescente número de propostas pedagógicas para trabalhar o uso das tecnologias da aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o olhar para a Educação Superior que, apesar de ter adotado em parte de seu currículo o uso dos recursos tecnológicos em sua grade curricular - seja em cursos semipresenciais ou em disciplinas oferecidas a distância como parte integrante do currículo -, ainda apresenta uma carência na abordagem de ensino híbrido, na medida em que os resultados das pesquisas estudadas apontam para a necessidade de aprofundamento da temática, do conceito e de implementação da prática pedagógica.

Os dados revelam que o conceito de ensino híbrido no contexto da pesquisa brasileira carece de compreensão, isso se justifica no filtro realizado na leitura dos resumos, pois muitos conferiam a abordagem do ensino híbrido erroneamente.

É necessário compreender que ensino híbrido vai além da prática tradicional no aparelhamento dos recursos tecnológicos à educação, que vem sendo confundido com aulas *online*, ou o simples uso do recurso tecnológico na aula. A partir dos pressupostos teóricos que norteiam o ensino híbrido é válido ressaltar que muitos pesquisadores recorrem ao uso do termo como descrição de padrão de experiências pedagógicas, sendo necessário avançar para uma análise crítica dos contextos estudados, a fim de contribuir com a consolidação do conceito e das práticas.

Muitas questões ainda estão em debate. Não pretendemos encerrar a discussão neste artigo, mas levantar dados que subsidiem a discussão, nunca fixa, para futuros trabalhos no cenário da pesquisa.

A implementação de práticas metodológicas em estilo híbrido faz-se urgente. Se a história do ensino e aprendizagem já levava pesquisadores, professores e tutores para esse ponto focal, é fato que a pandemia acelerou ainda mais a velocidade da caminhada. No entanto, entende-se que a densidade do conceito ensino híbrido pode e deve ser revisitada como consequência do uso desenfreado da pandemia.

Como se viu no estudo, ainda não há consenso sobre a ideia central do ensino híbrido. Ao levar-se em conta a definição que inclui a tecnologia como base diferenciadora da prática metodológica, o desafio torna-se ainda mais incisivo, quando a sala de aula tem sua existência, única e exclusivamente, por meio da tecnologia. Esse é o retrato atual e, embora não se possa definir o que vem no futuro, já é sabido que tal contexto ainda tem um longo tempo para ser transformado. Se no período pré-pandemia encontravam-se atividades isoladas advindas de motivações pessoais de alguns professores, no pós-pandemia, isso deixa de ser experimento e passa a ser a solução.

É interessante notar que nos anais de congresso e nos artigos encontra-se um foco maior de pesquisa sobre o assunto relacionado ao campo do ensino superior. Já na coleta de dados de dissertações e teses, percebe-se uma incidência maior no campo da educação básica. Tal cruzamento de números indica que a produção de pesquisa, a longo prazo, sobre ensino híbrido e *blended learning* tem como base pesquisadores da área de educação com interesse na educação básica.

No outro oposto, encontram-se pesquisadores das mais diversas áreas que se interessam por aplicações e debates de curto prazo sobre a prática metodológica. Tal fenômeno pode ser entendido pela necessidade de adoção da técnica por diferentes áreas de pesquisadores não apenas voltados ao campo da educação. E os experimentos feitos em sala de aula transformam-se em artigos e anais dedicados ao setor da educação, mas não são, necessariamente, levados em frente como objetos de pesquisa, a longo prazo, como no caso de dissertações e teses.

Mais uma vez confirma-se a necessidade de aprofundamento das nomenclaturas e práticas do campo metodológico, uma vez que são adotadas por qualquer área interessada em ensino e aprendizagem.

Por fim, entende-se que este artigo, produzido durante o segundo semestre de 2020, faz parte de uma visão recortada, em tempos de pandemia, a respeito do entendimento do universo do ensino híbrido no Brasil. Ainda se vê a necessidade de reconfigurações no espaço do campo metodológico e acredita-se que os próximos passos incluem uma miscelânea de propostas de maior amplitude que vão se reconfigurar no momento pós-pandêmico.

4.3 Distância Transacional e o Diálogo com o Ensino a Distância

A partir da apropriação dos conceitos de cultura digital e, especificamente, da linha de aprendizagem conectivista, esta tese sugere um forte diálogo com os conceitos da Educação a Distância.

Embora a experiência da pandemia da covid-19 não possa ser considerada, exatamente, uma experiência de EaD, mas sim um Ensino Remoto Emergencial, fica evidente que toda a construção histórica da Educação a Distância ajuda a contemplar pontos importantes, já testados e experienciados, nessa nova conjuntura. Para isso, foi selecionado o conceito de Distância Transacional como recorte do estudo.

Moore (2002, p. 2)⁵ afirma que “a educação a distância não é simplesmente uma separação geográfica de alunos e professores, mas, mais importante, é um conceito pedagógico”. Distância Transacional” é um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. A Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Com a separação, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Esse espaço psicológico e comunicacional é a Distância Transacional. Na Educação a Distância, há graus bem distintos de Distância Transacional e não se pode deixar de enfatizar que ela é uma variável antes relativa que absoluta.

Moore (2002) contextualiza que existem três grupos variáveis em ensino e aprendizagem e na interação entre ensino e aprendizagem. Esses grupos de variáveis são denominados: diálogo, estrutura e autonomia do aluno.

⁵ In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, agosto 2002.

O termo diálogo é usado pelo autor para descrever uma interação ou uma série de interações que contêm qualidades positivas que outras interações podem não ter. O diálogo é uma prática intencional, construtiva e valorizada por cada parte. Cada parte, num diálogo, deve ser um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. O diálogo, dentro da contextualização educacional, é direcionado para que haja um aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. Ao aprofundar a ideia de diálogo, Moore (2002) propõe que sem trocas comunicacionais relevantes, não há aprendizagem.

Já a ideia de estrutura relaciona-se com o quão um programa educacional é planejado, determinado ou fechado. Moore afirma que:

Programas são estruturados de diferentes maneiras, de modo a se levar em conta a necessidade de produzir, copiar, transmitir e controlar estas mensagens mediadas. A estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno. (2002, p. 5)⁶

Quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-aluno é inexistente, a Distância Transacional entre alunos e professores é grande.

Ao conjunto de diálogo e estrutura, Moore (2002) adiciona o conceito de autonomia. O autor explicita que esse ideal é o de uma pessoa emocionalmente independente de outra pessoa instrutora, ou seja, uma pessoa consegue abordar assuntos, diretamente, sem ter a necessidade de outro adulto participando como mediador entre aluno e matéria.

O comportamento autônomo poderia ser encarado como natural para um adulto que, a partir de sua maturidade, determina seu próprio conceito de independência. No entanto, essa afirmação entende que qualquer adulto está preparado para um método de aprendizagem completamente independente. O que se vê hoje, oriundo do sistema escolar que treina alunos para que sejam dependentes da própria estrutura, é que tal

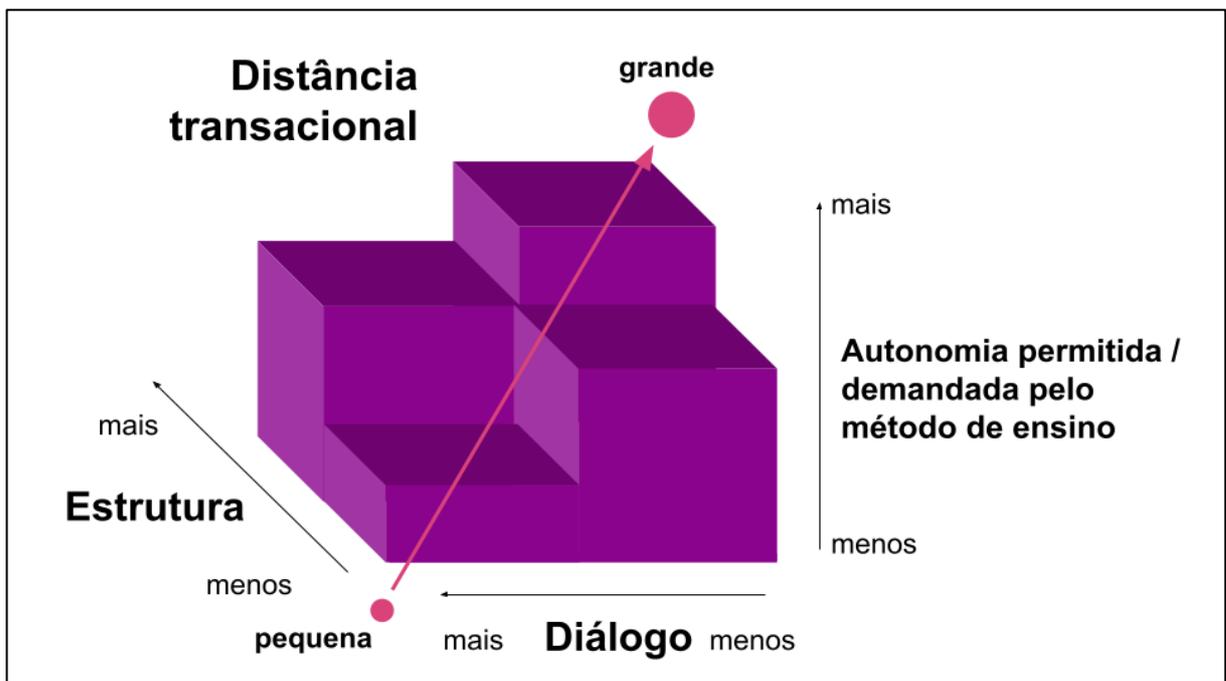
⁶ In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, agosto 2002.

afirmação não se prova efetiva. É necessário um processo de reorientação para aprenderem como adultos.

A partir da combinação dos três elementos, encontra-se o foco da Distância Transacional, conforme pode ser visto na Figura 14. Vale destacar que a teoria foi elaborada pelo autor enquanto proposta para o Ensino a Distância que tem como características as variações de tempo e espaço do momento de aprendizagem.

Surge o aparte físico entre professor e aluno que, anteriormente, era condicional nas situações de salas de aula. Surge também a possibilidade da interação síncrona e assíncrona, ou seja, troca de informações que acontecem em tempo real entre interlocutores ou com espaçamentos de tempo, sem necessidade de resposta imediata. Com a adoção do Ensino Remoto Emergencial, mesmo que praticado de forma distinta quando comparado ao Ensino a Distância, conservam-se essas duas variáveis: tempo e espaço.

Figura 14 - Modelo 3D da Distância Transacional



Fonte: Figura adaptada pela autora a partir de <https://www.intechopen.com/chapters/64010>

Moore (2002) indica a Distância Transacional como o fator que poderia determinar o nível de aprendizagem do estudante, considerando todo o histórico do Ensino a Distância, desde a metodologia de ensino por cartas até a teleconferência.

Na pandemia, a partir de 2020, o cenário de Ensino Remoto Emergencial, no recorte desta pesquisa, instaurou-se em ambientes sociais digitais. Por isso, passaremos agora ao entendimento de tais ambientes e como a Distância Transacional pode ser aplicada a eles.

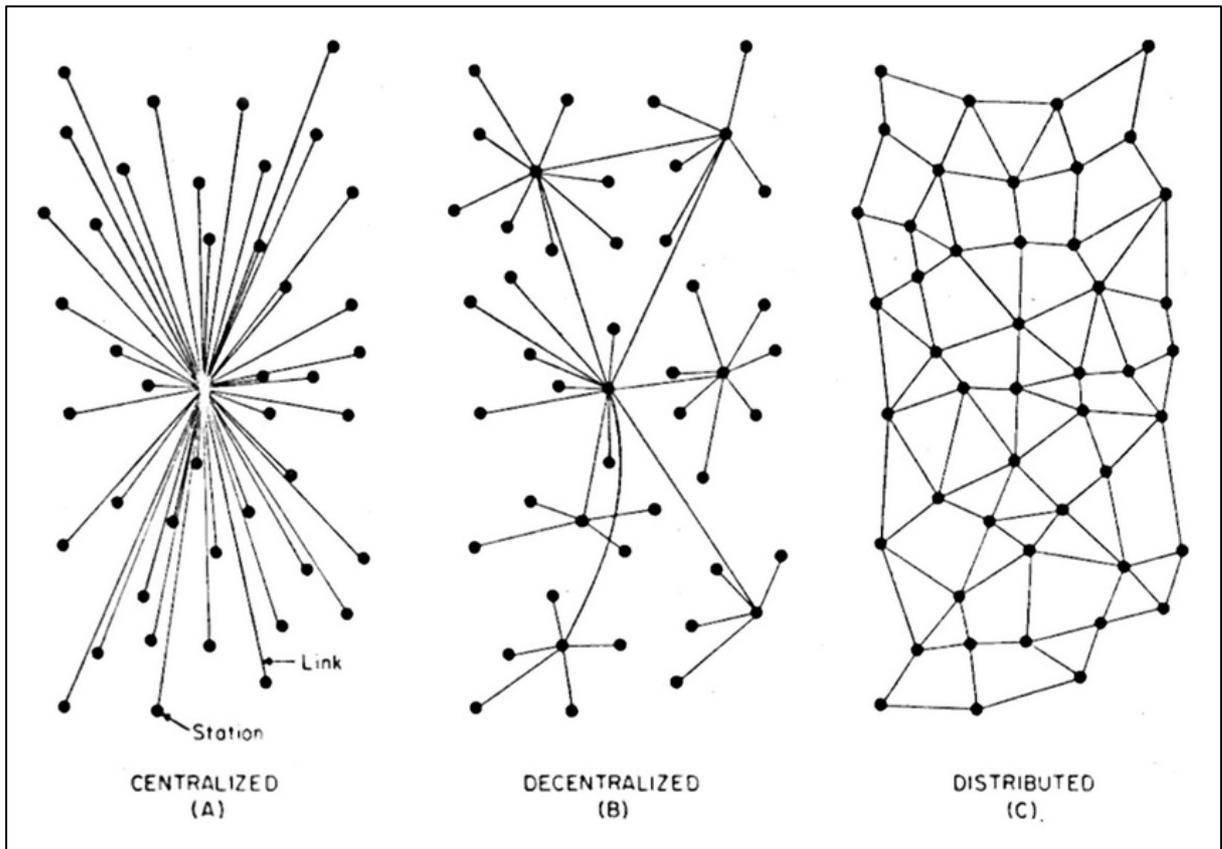
4.4 Ambientes Sociais Digitais

4.4.1 Definição de Ambientes Sociais Digitais

Os ambientes sociais digitais nascem da ideia inicial do estar em rede. Desde os anos 1980, a noção de rede vem sendo trabalhada por diferentes autores com a crescente dos diversos tipos de redes como, por exemplo, as redes sociais. Redes presumem conexões, links, temas, assuntos e pessoas.

Baran (1964) elaborou uma tipologia de redes, baseada em três categorias, conforme a Figura 15:

Figura 15 - Tipologia das redes



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Arquiteturas-de-rede-Fonte-Paul-Baran-1964_fig2_268446425

As redes centralizadas e descentralizadas são consideradas redes hierárquicas, ou seja, existem relações de preponderância entre um ou mais nós. As ligações nessas redes formam-se a partir de centros ou um grupo de centros principal e concentrador. São redes consideradas vulneráveis, pois uma vez eliminado o centro, as demais ligações se destroem. Baran (1964) defende que o terceiro tipo de rede, denominada rede distribuída, define-se de forma não hierárquica e ubíqua, pois as relações entre os nós são de todos para todos. Dessa forma, esse tipo de rede não depende de nós específicos que conectam a sua malha.

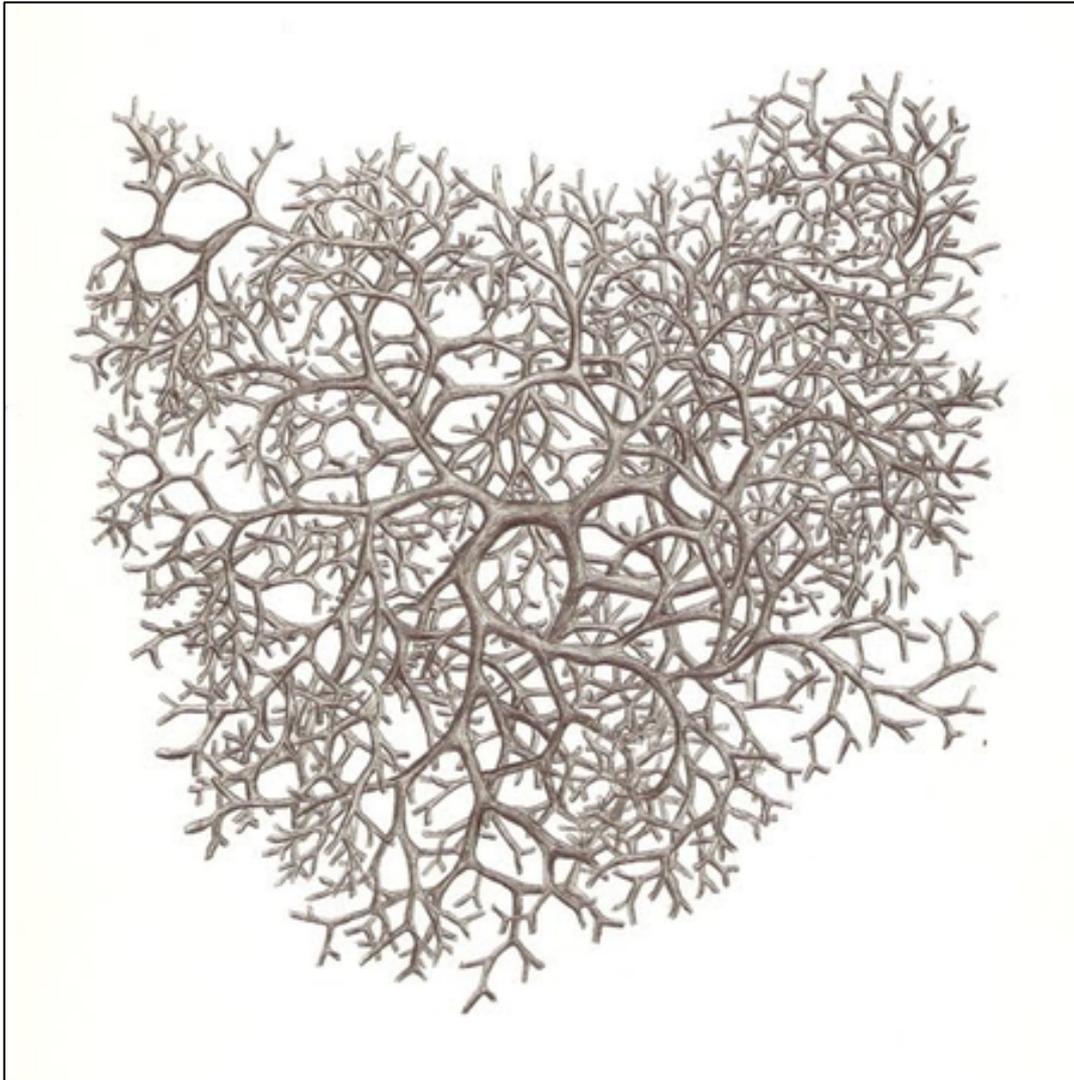
Do ponto de vista de Castells (2010), as redes permeiam os chamados "espaços de fluxos" que configuram trânsitos simbólicos, culturais, econômicos e sociais do contexto contemporâneo. Nesse caso, faz-se inconcebível a existência de qualquer espaço de trocas humanas sem convergências representadas por tecnologias, por exemplo. O termo rede pode, então, ser entendido como o

instrumento de trocas transpessoais, incluindo nós que possuam ligações horizontais ou relacionais e verticais ou hierárquicas. Nesse último caso, elas concentram-se na imagem do mediador e redistribuem o conhecimento conforme os dois primeiros desenhos propostos por Baran (1964) na Figura 15.

As redes sociais contemporâneas, mediadas pela internet e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são retroalimentadas por pessoas e por informações de origens diferentes. Como resultado, nascem redes dentro das redes, redes que em determinado momento se conectam a outras redes e em outros momentos não. Redes que são cocriadas com base em outras redes e, até mesmo, redes que surgem de rompimentos de outras redes. Essas redes são constituídas por representações de redes que deram origem à gestação de redes e a partir de simulacros de redes que habitam os sujeitos criadores das redes. A maioria, no entanto, é formada por semelhanças e afinidades. Por exemplo, o *Facebook* é um dos ambientes de rede social *online* que agrupa pessoas a partir de temas de interesse, relações pessoais, profissionais, estudos etc.

As redes, nesse caso, valem-se das ideias de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). O rizoma é um tipo de caule, de ramificação, cujo desenvolvimento pode ser dado de forma aérea ou rasteira. O caule pode ser mais ou menos espesso em determinadas partes, ou seja, o rizoma não determina uma estrutura fixa e previsível. Na teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1995), os sistemas epistemológicos não contêm uma estrutura definida, pois não são fixos e estão sempre em movimento por sua multiplicidade.

Figura 16 - Estrutura rizomática



Fonte: <https://cuestionesfilosoficas.com/2018/10/17/85-esto-va-a-ser-largo-esquizofrenia-iv/>

Assim, redes rizomáticas compreendem o envolvimento de mapas abertos, com entradas e saídas múltiplas, que podem se conectar a todo e qualquer momento. As redes contemporâneas trazem em si a ideia de abertura, rizomicidade, multiplicidade e plasticidade.

No campo da educação, entendemos que os ambientes sociais digitais concebem a imagem do rizoma (Figura 16), mas em determinados momentos precedem a verticalização imposta pela relação professor-estudante. Entretanto, a ampliação de nós permitidos pela internet dá margem para a prática rizomática na qual, por exemplo, um estudante de São Paulo pode trabalhar em par com um

estudante da Nova Zelândia e ampliar sua conexão cultural educacional. Nesse sentido, os ambientes sociais digitais são compostos por redes interacionais interligadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Os nós estabelecidos nesses ambientes são construídos tanto de maneira informal, por exemplo no uso de redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* quanto de maneira formal, como por exemplo no uso de ferramentas como *Zoom*, *Canvas* ou *Moodle*.

4.4.2 Aprendizagem coletiva síncrona

A aprendizagem coletiva síncrona, em experimentos realizados em redes sociais, é acompanhada da ideia de ensino *peer-to-peer*, no qual os atores do processo de aprendizagem, entre eles alunos, monitores e professores, podem se influenciar na troca de conhecimento. A principal ideia desse tipo de iniciativa é horizontalizar as relações e promover uma aprendizagem em grupo a partir de estados de consciência que são atingidos coletivamente. O que engloba, afinal, esse sentir-se em grupo?

Brinck, Reddy e Zahavi (2018, p.131) afirmam que humanos parecem possuir uma capacidade específica de intencionalidade que lhes permite constituir formas de realidade social. Essa constituição se excede muito quando comparada a qualquer coisa que possa ser alcançada por primatas não humanos. Viver em sociedade aparenta ser iminente ao ser humano. Os autores também discutem a ideia de surgimento da ideia de nós. Nós ou a perspectiva 'nós' é independente e talvez até anterior à subjetividade individual ou é uma conquista de desenvolvimento que tem uma perspectiva singular de primeira e segunda pessoa como sua pré-condição necessária? É algo que deve ser atribuído a um único proprietário ou talvez possua propriedade plural? O nós é uma coisa única ou existe uma pluralidade de tipos de nós?

Schmid (2014, p. 9) argumenta que, no caso de experiências compartilhadas, há um sentido em que minha experiência não é realmente minha e a sua não é sua, mas nossa, ou seja, experiências compartilhadas são experiências cujo aspecto subjetivo não é singular (“para mim”), mas plural (“para nós”). De acordo com esse raciocínio, não é possível vivenciar uma experiência em caráter individual. Ao estar em grupo ela já é, necessariamente, uma experiência plural. A partir deste entendimento, Brinck, Reddy e Zahavi (2018, p.133) esboçam uma visão alternativa que insiste na distinção entre subjetividade plural e senso comum e destaca a importância da reciprocidade e dos compromissos de uma segunda pessoa para o agenciamento social. Os autores estabelecem três formas de identificação a partir do outro: relação social, terreno comum e engajamento mútuo.

As relações sociais se dão por meio de interações entre indivíduos que vivenciam trocas comunicacionais. Os eventos comunicativos podem ser harmoniosos ou antagônicos, iniciados de maneira desigual ou inteiramente novos. Em algumas conversas harmoniosas, nossas perspectivas encaixam-se. Em conversas conflitantes, por outro lado, a presença de uma perspectiva de nós é muito mais questionável. Há relação social, mas não há intenção de pluralidade. Segundo Brinck, Reddy e Zahavi (2018, p.137), insistir que eu constituo um eu plural, um nós, com quem eu sou socialmente relacionado, independentemente do caráter do relacionamento social (seja ele dominante, hostil, abusivo ou desdenhoso) é perder a distinção e peculiaridade de nós.

O terreno comum identifica que um sujeito pode experimentar a si mesmo como membro de uma comunidade (por exemplo, uma comunidade religiosa), pode se identificar com outros membros da mesma comunidade e pode ter experiências de grupo mesmo que esteja sozinho e afastado temporal e espacialmente dos outros. Há um terreno comum e compartilhado com outros que, de certa forma, norteia, apoia e sustenta a identidade coletiva.

No caso do engajamento mútuo, Brinck, Reddy e Zahavi (2018, p.139) sugerem que a necessidade de "nós" é uma conquista de desenvolvimento em constante

mudança, emergindo gradualmente em episódios repetidos de envolvimento entre bebês e adultos, com a expressividade emocional desempenhando um papel essencial na comunicação e criação de significado. O engajamento e a abertura para o outro permitem que os agentes cocriem a interação, desenvolvendo, dessa maneira, (novas) intenções e significados compartilhados contextualizados à medida que a interação se desenrola. O engajamento promove o sentimento de nós, como no compartilhamento de experiências e pensamentos, ao executar ações semelhantes e ao participar de atividades conjuntas.

Percebemos e agimos de maneira diferente, quando realizamos ações em paralelo para um bem comum ou quando agimos individualmente, mas simultaneamente, em busca do mesmo objetivo.

A atuação em rede social tem demonstrado que há interesse por parte dos atores do processo em ampliar esse tipo de uso. O recurso da rede social digital não apenas influencia as trocas comunicacionais, mas no compartilhamento de um senso coletivo de nós, interessados em evoluir em conjunto. Essa conexão se dá inserida no contexto de cultura digital, horizontalização das relações e demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

O conceito de engajamento mútuo, delineado por Brinck, Reddy e Zahavi (2018, p.137), aplica-se de forma funcional à pesquisa. Tal definição implica que a simples reunião de pessoas em grupo digitais não garante o potencial de envolvimento dessas pessoas. O grupo em si não é suficiente para haver troca colaborativa. É por meio do estabelecimento de um objetivo de engajamento mútuo, da existência de um nós, que o cenário de educação pode ampliar suas práticas de aprendizagem.

4.5 Resumo do capítulo

Após a contextualização da cultura digital e dos elementos do conectivismo, entende-se que o futuro da educação é indissociável das tecnologias. O panorama

estabelecido para o termo ensino híbrido, em sua versão em português, deixa nítida a necessidade de adotarmos uma visão científica e unidirecional a respeito de sua definição. Por fim, a pesquisa identifica o uso do conceito de Distância Transacional como um elemento-chave para um modelo de aprendizagem contemporâneo e condizente com a expectativa das instituições do século XXI, incluindo suas principais etapas e detalhes do processo. Entende-se ainda que a inclusão dos ambientes sociais digitais, amparados pelo conceito de rede, faz-se necessária no cenário educacional.

5. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O período de concepção da tese incluiu dois experimentos com público. Ambos os experimentos foram realizados na Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo com pessoas da graduação do curso de Comunicação e Propaganda. Os questionários online foram criados, usando os formulários do *Google Forms*, com duas ondas de estímulos que aconteceram entre maio de 2018 e junho de 2021.

Embora o objeto de estudo desta tese tenha sido conscientemente modificado ao longo do trajeto, há uma linha contínua de raciocínio entre ambas as fases da pesquisa: nos dois momentos, ainda que abissalmente diferentes em termos de contexto, há um interesse nítido na busca pela melhoria da experiência de aprendizagem por meio dos elementos caracterizados por Moore (2002) na teoria da Distância Transacional.

Moore (2002) indica que o espaço psicológico e comunicacional que existe entre professores e estudantes compõe a Distância Transacional. O autor aponta, conforme visto anteriormente, que as três variáveis da distância são diálogo, estrutura e autonomia.

Os dois experimentos conduzidos trazem variações nos elementos da Distância Transacional com o foco de desestabilizar as preconcepções acerca da experiência de aprendizagem e, com isso, aumentar o grau de autonomia de cada estudante. Ambas as atividades retomam o objetivo geral da pesquisa de ampliar os debates sobre as motivações que permeiam o processo de aprendizagem e se relacionam, especificamente, com o segundo objetivo específico da pesquisa: analisar a percepção dos alunos, nos ambientes sociais digitais, observando as características da Distância Transacional.

A iniciativa do uso do *Facebook*, em sala de aula, altera a variável de diálogo. No lugar do conhecido debate oral que acontece em sala de aula física, o debate

nesse modelo acontece mediado por posts, comentários e respostas. No meio *online*, ele ganha ainda a riqueza de formatos: imagens, *emojis*, *GIFs*, reações, *hashtags* e vídeos são inseridos no diálogo. De acordo com Moore (2002, p. 3), "é evidente que a natureza de cada meio de comunicação tem um impacto direto sobre a extensão e a qualidade do diálogo entre instrutores e alunos"⁷. Além da adição de formas de se comunicar, outra variável alterada no experimento é a relação que humanos possuem com espaço e suas implicações na aprendizagem formal.

Na sala de aula física, a posição da professora, de pé e diante de todos os estudantes, implica numa leitura hierárquica. Como funciona quando ela é um *avatar* que ocupa o mesmo espaço que qualquer estudante? É possível aprender fora da sala de aula física? Como lidar com a total liberdade de ir e vir sendo que a aula continua acontecendo? Como fazer escolhas que aumentem a participação com tantas opções de foco que existem no mundo fora da sala de aula? Os questionamentos fazem parte da aplicação desse tipo de aula, rompendo estruturas tidas como tradicionais que fazem parte do repertório generalizado das relações de ensino e aprendizagem.

Já no caso da aplicação da meditação antes da prova, a escolha ocorreu pela alteração significativa da variável estrutura. De acordo com Moore (2002), designers instrucionais devem estimular o interesse do aluno no que está sendo ensinado, motivar o aluno a aprender, aperfeiçoar e manter o interesse do aluno, incluindo sua automotivação. Por isso, estimular antes de uma avaliação uma prática meditativa, cientificamente comprovada como impulsionadora de foco e concentração, altera a lógica da estrutura tradicional e sólida dos meios avaliativos. Por fim, ao oferecer os recursos para a prática em forma de áudio de meditação guiada via *Zoom*, mas não exigir que isso seja uma atitude obrigatória, a professora entende que, além da estrutura, a variável autonomia ganha potência no modelo.

Cada estudante deve compreender o benefício da atividade proposta e atuar conforme sua intencionalidade. O alto grau de autonomia vale inclusive para fazer

⁷ In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, agosto 2002.

outras escolhas no tempo dedicado à meditação. Muitos estudantes contaram, em coleta de dados posterior, que optaram por não meditar, mas fazer alguma atividade de concentração que fosse mais conectada com seus gostos pessoais, como por exemplo ouvir uma música ou fazer um alongamento.

O Quadro 4 elucida o cruzamento entre as variáveis da Distância Transacional e os experimentos conduzidos.

Quadro 4 - Cruzamento das variáveis da DT com os experimentos

Variáveis da Distância Transacional	Uso do <i>Facebook</i> na sala de aula	Meditação antes da prova
DIÁLOGO	AUMENTA	MANTÉM
Meios de comunicação	Uso de formatos visuais e textuais como imagens, <i>emojis</i> , <i>GIFs</i> , reações, <i>hashtags</i> e vídeos.	Áudio para meditação guiada e fechamento de câmera no <i>Zoom</i> como um convite à introspecção.
ESTRUTURA	Horizontalização hierárquica via avatar.	Estímulo à automotivação e controle do próprio processo.
Espaço	Saída da sala de aula física. Uso de espaços não usualmente dedicados para aprendizagem (seja o <i>Facebook</i> , seja o espaço físico além sala).	Alteração da relação corporal com o ambiente que, nesse caso, não era dedicado à aprendizagem (quarto ou casa, por exemplo).
AUTONOMIA	AUMENTA	AUMENTA
Independência	Provocação das habilidades de concentração e intencionalidade na aprendizagem.	Compartilhamento da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Fonte: Compilação da autora

Tanto na proposta prévia de uso do *Facebook* em sala de aula física quanto na pergunta problematizadora atual, a dúvida é bastante próxima: como ampliar a percepção de que as interações digitais sociais são propulsoras para a aprendizagem? Os temas emergentes da revisão de literatura - ensino remoto emergencial considerado pior que o presencial; empobrecimento pedagógico; semipresencial como o novo normal; percepção de queda afetiva; novas formas de feedback percebidas como acolhimento; baixa percepção de valor a partir da baixa interação; incapacidade para gerenciar autonomia e saúde mental deteriorada - indicam a necessidade de mudança ou evolução de parâmetros utilizados no cenário de aprendizagem.

A seguir, detalharemos os experimentos de cada fase.

5.1 Uso do *Facebook* em sala de aula (fase pré-pandêmica)

O experimento do *Facebook* foi aplicado durante os anos de 2018 e 2019, ou seja, na fase pré-pandêmica.

5.1.1 Justificativa para o uso do *Facebook*

De acordo com Pallof e Pratt (2004), os professores precisam aprender a tornar-se, verdadeiramente, focados nos alunos. Para os autores, as características de sucesso da sala de aula online são a flexibilidade, a disposição para ceder o controle, a disposição para colaborar e a disposição para afastar-se do papel tradicional do professor. Embora essa obra foque nos alunos virtuais, em geral, muitas das orientações oferecidas no livro podem ser adaptadas para o contexto de redes sociais na aprendizagem.

O uso específico do *Facebook*, em sala de aula, foi mapeado na revisão de literatura da fase pré-pandêmica, que pode ser vista de forma integral no apêndice 1 deste documento. O intuito da seleção foi mapear e relacionar as pesquisas

acadêmicas brasileiras com o tema central análogo ou próximo ao uso de redes sociais, especialmente o *Facebook*, na aprendizagem.

Quintanilha (2017) realizou uma avaliação via questionário sobre a utilização de tecnologias virtuais como *Facebook* e *YouTube*. O estudo evidenciou um alto grau de participação dos estudantes nas atividades descritas. Além disso, houve percepção por parte dos alunos de que tais atividades foram eficazes para a construção do conhecimento. Quintanilha (2017) conclui que o uso dessas tecnologias possui eficácia no processo de aprendizado dos estudantes.

Retamar (2017) indicou que a rede social se mostrou eficiente como recurso extra da aprendizagem promovida em sala. O autor indicou que o uso da rede foi considerado positivo tanto pelos alunos quanto pelo professor, que considerou sua aula mais dinâmica e própria para um ambiente de prática de línguas. No entanto, Retamar (2017) ressalta a importância do acompanhamento do processo por parte do professor, pois segundo ele, se não houver essa participação o uso da rede passa a perder sentido.

Favero (2016) conclui que as redes sociais são ambientes propícios e inevitáveis para o fazer da educação, considerando pilares como diálogo, comunicação e construção de comunidade.

Sob o ponto de vista de Santos *et al.* (2017), os resultados da pesquisa concluem que os professores estabelecem laços sociais e pedagógicos a partir das interações que acontecem pela rede social. A consequência da instituição desses laços é a difusão de saberes com a produção colaborativa do conhecimento. Santos (2017) entende que a dessacralização da imagem de professor apresenta um resultado positivo na relação com os alunos quando confrontada com as vontades identitárias por parte do professor.

5.1.2 Descrição do experimento

O formato de aula *online* foi pensado de acordo com um fluxo de descoberta, estranhamento, aquecimento, discussão e fechamento. Os alunos comparecem à sala de aula física, conforme o funcionamento regular do curso, e passam pelo processo da chamada. A partir daí, a professora orienta que a aula será desenvolvida de uma forma diferente e que serão necessários três mediadores voluntários. Esses três alunos ficam em sala de aula com a professora e o restante do grupo, após escanear um *QR code*, é convidado a retirar-se fisicamente da sala. O *QR code* leva o aluno ao grupo do *Facebook*, sendo que ele precisa ser aprovado pela professora ou por algum dos mediadores voluntários. Após a aprovação dos alunos no grupo, os usuários têm contato com alguns estímulos, conforme detalhado no Quadro 5:

Quadro 5 - Mensagens e objetivos dos tópicos estimulados no grupo fechado do *Facebook*

Mensagem inicial do tópico	Objetivos do tópico
<p>Oi gente! Nossa aula de hoje será por aqui. Ela só funciona se todos participarem.</p> <p>Exploraremos alguns tópicos importantes do processo criativo por aqui.</p> <p>Topam experimentar juntos?</p>	<p>Estabelecimento de um contrato informal de participação em um novo formato de aula. A professora interage nesse momento com <i>gifs</i> e curtidas, inaugurando a possibilidade de uma comunicação com linguagem contemporânea e horizontal.</p>
<p>Para começar, abriremos um debate: estamos prontos para investir em uma educação interativa? Vocês acham que os alunos e os professores topam fazer a troca de informações por vias digitais?</p> <p>Citem possíveis argumentos positivos e negativos.</p>	<p>Aquecimento do debate e familiarização com a dinâmica. Os mediadores começam a interagir de forma provocadora para que a discussão ganhe um ritmo dinâmico.</p>
<p>Um ponto importante que o digital nos trouxe foi a facilidade de projetos coletivos. Em 2010, a LG rodou um experimento colaborativo de cinema</p>	<p>Provocação de mecânica colaborativa identitária. Os alunos devem ser capazes de criar, distribuir, selecionar, editar e</p>

<p>dirigido pelo Ridley Scott. A ideia era que pessoas ao redor do mundo filmassem um trecho do dia delas e isso virasse um filme colaborativo. Vejam mais aqui:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=kGYACultjCY</p> <p>Vamos fazer um clipe colaborativo?</p> <p>Filmem o que vocês mais gostam na faculdade para montarmos o clipe da sala. Façam trechos curtos e enviem por WhatsApp para o grupo da sala. Os mediadores são responsáveis por reunir esse conteúdo.</p>	<p>concluir um material em vídeo de forma ágil. Mediadores ganham funções específicas para que o projeto seja concretizado no tempo da aula.</p>
<p>Vamos fazer um teste com a variável NOTA. As respostas nesse post podem te dar até 0.1 a mais na nota final.</p> <p>Nosso papo agora é sobre inovação criativa. Quando o assunto é inovação criativa, quais marcas/autores aparecem na sua cabeça? Por que você acha que eles fazem um trabalho interessante? Dê exemplos de inovações criativas nos comentários, indicando o link da referência. A nota só vale se a pessoa elaborar algum argumento sobre o assunto indicado.</p> <p>RESUMINDO: QUEM INDICAR, NOS COMENTÁRIOS ABAIXO, UM EXEMPLO DIFERENTE DOS QUE JÁ FORAM CITADOS GANHA 0.2 NA NOTA FINAL.</p>	<p>Aceleração do engajamento. A partir da variável nota, os alunos são convidados ao debate que permite com que aumentem sua nota final na jornada de avaliação do semestre. Prioriza-se, nesse momento, a busca de referências com criticismo e assertividade na produção do conteúdo. Mediadores são responsáveis pelo estímulo da argumentação consistente perante o desafio.</p>
<p>A criação de memes é um universo importante na construção de identidade digital. Vamos exercitar isso.</p> <p>Briefing: vocês estão no segundo semestre, rumo ao segundo ano da faculdade. Qual seria o meme que serve como a melhor lembrança do seu primeiro ano de faculdade? O meme mais curtido nos comentários ganha um prêmio comestível em</p>	<p>Consolidação de processo criativo. Habilidades de produção de conteúdo são colocadas em pauta e a participação individual via voto afeta o resultado coletivo.</p>

sala de aula. PS: Vale concorrer com mais de um meme.	
---	--

Fonte: Compilação da autora

Para finalizar, os alunos são chamados novamente para a sala de aula física. Nesse momento, o vídeo colaborativo produzido por eles mesmos é apresentado e o prêmio comestível é entregue após a apuração do resultado da votação. A apuração é coordenada pelos mediadores da aula.

5.1.2.1 Questionário quantitativo e qualitativo *online*

Para investigar o sentimento em relação ao formato de aula proposto, uma das formas escolhidas como mensuração foi uma pesquisa realizada via formulário *online* com os próprios alunos. Eles são compostos por cinco perguntas em formato fechado, com respostas em múltipla escolha de concordância na escala Likert (OLIVEIRA, 2001) e três perguntas em formato aberto discursivo. A escala de Likert baseia-se na premissa de que a atitude geral se remete às crenças sobre o objeto da atitude, à força que mantém essas crenças e aos valores ligados ao objeto. Os respondentes informam qual seu grau de concordância ou discordância. É atribuído um número a cada resposta, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. Foram coletadas 176 respostas de alunos que participaram da aula nos anos de 2018 e 2019.

A primeira pergunta buscava identificar vestígios a respeito do gosto pelo formato híbrido, ubíquo e *gamificado*. Dado o baixo nível de interesse dos alunos pelos formatos tradicionais apontado por Oliveira (2017), entendemos ser importante diagnosticar esse sentimento. Embora ‘gosto’ seja um termo subjetivo, ele pode ser uma peça-chave para abordar a receptividade da aula. Conforme mostra o Gráfico 1, 84,2% dos respondentes sinalizaram as notas 4 e 5 (51,2% indicaram nota máxima e 35,2% apontaram a nota 4 para o fator ‘gosto’). O formato, conclui-se, mostrou-se positivo na aceitação dos aprendizes.

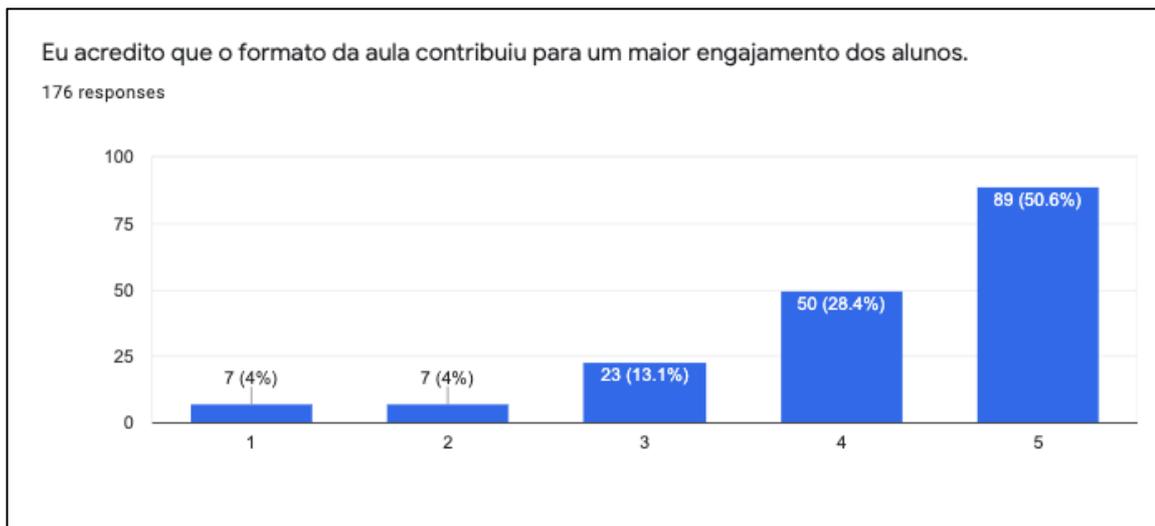
Gráfico 1 - Nível de concordância com a afirmação: "Eu gostei da aula no formato do grupo fechado no Facebook"



Fonte: Compilação da autora.

A segunda afirmação procura entender se há uma crença relacionada ao aumento de engajamento. O viés dessa afirmação é relacionado à percepção que os alunos têm em relação ao conjunto de pessoas envolvidas no grupo. É a visão individual sobre o todo. 79% dos alunos sinalizaram que a aula contribuiu para um maior engajamento dos alunos, de acordo com o Gráfico 2.

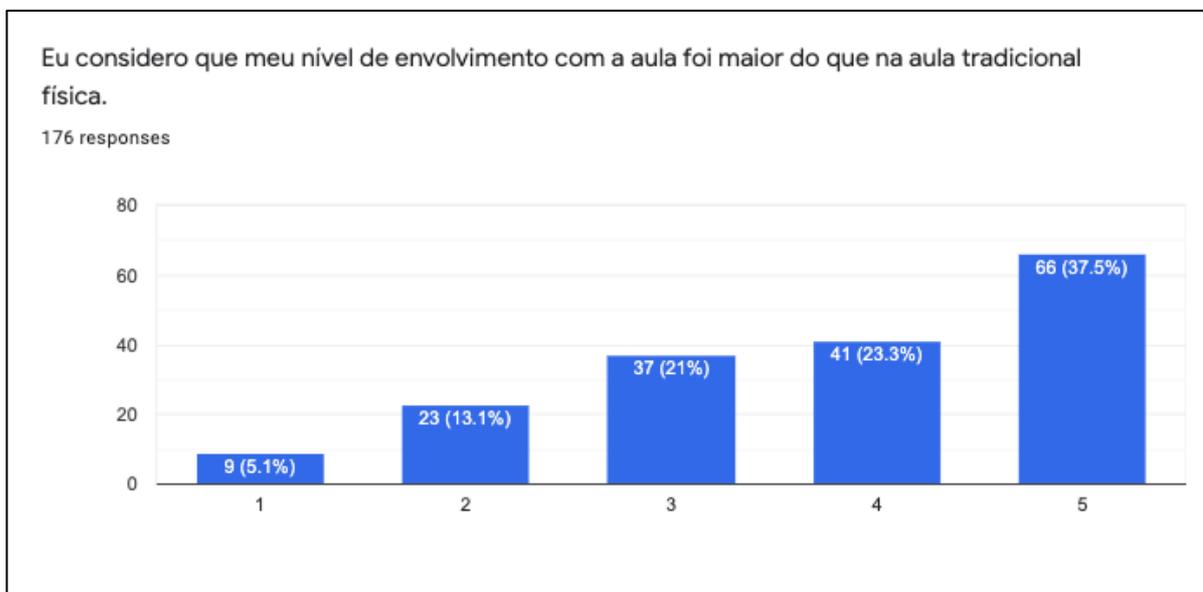
Gráfico 2 - Nível de concordância com a afirmação: "Eu acredito que o formato da aula contribuiu para um maior engajamento dos alunos"



Fonte: Compilação da autora.

A terceira afirmação tem como foco uma análise individual em relação ao nível de envolvimento com a aula. Embora a maioria dos alunos demonstre que houve um maior nível de envolvimento (60,8% atribuíram notas 4 e 5 para a afirmação), o Gráfico 3 demonstra um maior número de respostas, quando comparadas aos dois primeiros estímulos, das notas 1 e 2. Até então as respostas do questionário indicavam uma certa positividade em relação ao assunto que, agora, gera um questionamento: por que, individualmente, o aluno não considera que se envolveu mais com a aula?

Gráfico 3 - Nível de concordância com a afirmação: "Eu considero que meu nível de envolvimento com a aula foi maior do que na aula tradicional física"



Fonte: Compilação da autora.

Quando questionados sobre a ideia de utilizar o residual da aula como um banco de dados de referências, 46,6% assinalaram as notas 1 e 2 e 26,1% marcaram a nota 3 (ver Gráfico 4). O formato da aula, entende-se, não é visto como uma maneira efetiva de armazenar informação, mesmo utilizando uma ferramenta colaborativa e acessível a todos. Surge aqui mais um questionamento: é possível repensar a ferramenta para que essa sirva também a esse propósito?

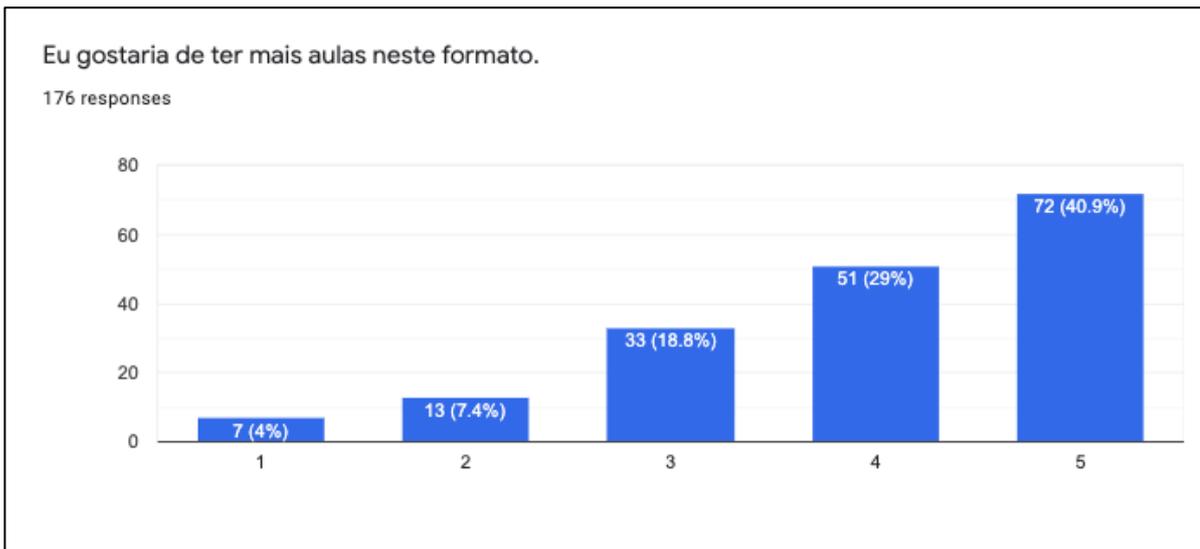
Gráfico 4 - Nível de concordância com a afirmação: "Eu acredito que vou consultar esse grupo no Facebook futuramente como uma espécie de banco de dados de referências de inovação/criatividade"



Fonte: Compilação da autora.

A última pergunta fechada visava a entender se há vontade de ter mais aulas nesse formato conforme mostra o Gráfico 5. Dos respondentes, 69,9% atribuíram notas 4 e 5 e 18,8% assinalaram a nota 3.

Gráfico 5 - Nível de concordância com a afirmação: "Eu gostaria de ter mais aulas neste formato".



Fonte: Compilação da autora.

Pode-se concluir que há uma aceitação positiva e o anseio por aulas híbridas. Apenas 11,4% dos respondentes expressaram baixo entusiasmo por esse formato de aula, o que contribui para o estímulo a formatos não tradicionais de ensino e aprendizagem.

5.1.3 Conclusão do experimento *Facebook*

As respostas aos estímulos fechados do questionário mostram-se, de forma geral, cativadas pelo formato proposto. Quando a métrica é relacionada ao gosto, à percepção e ao anseio por mais aulas que sigam essa estrutura, encontramos resultados positivos. O conceito de mesclar uma rede social em experiência privada e síncrona é recebido com aceitação.

Surgem, por outro lado, dois questionamentos importantes na leitura dos dados. O primeiro deles tem relação com a autoavaliação. Quando perguntados sobre o engajamento da sala, os respondentes indicam notas mais altas. Quando questionados sobre seu auto envolvimento, a média das notas desce. Um caminho que pode ser discutido, a partir desse ponto, é quanto o aluno realmente consegue auto implicar-se em seu aprendizado. Como muitas das diretrizes dos novos formatos de educação visam à autonomia do aprendiz, torna-se necessário um aprofundamento nessa questão.

O segundo ponto apontado nas respostas do questionário relaciona-se com a ideia de banco de dados. Em sua maioria, os alunos não enxergam no grupo de *Facebook* utilizado na aula *online* uma forma de acúmulo de referências. Embora eles mesmos sejam os atores produtores do conteúdo, não há uma identificação de valor futuro naquele conjunto de informações. A aceitação do formato deu-se muito mais em relação ao processo vivido do que à ideia de banco de dados. O conteúdo do grupo do *Facebook* não é percebido como uma ferramenta de pós-aula, como seriam, por exemplo, anotações em cadernos ou fotografias de slides.

As perguntas abertas eram compostas por três estímulos. O primeiro deles visava a respostas sobre o que mais havia chamado a atenção naquela aula. O segundo questionava como eles melhorariam a mecânica. O terceiro dialogava com o conceito de metodologia ativa e perguntava se os alunos relacionavam aquela experiência ao conceito e os motivos para isso.

A partir desses três estímulos, foram selecionadas algumas respostas, localizadas nos Quadros 6, 7 e 8, que trazem luz a proposições férteis ao território de educação.

Quadro 6 - Respostas selecionadas: "O que mais te chamou a atenção nessa aula?"

Questão: O que mais te chamou a atenção nessa aula?
Como é possível ter uma aula produtiva totalmente <i>online</i> , e como isso contribuiu para a concentração dos alunos.
A interação de algumas pessoas que geralmente ficam quietas em sala e também pelo debate que surgiu acerca dos assuntos que foram comentados.
Eu sou uma pessoa muito tímida, então não gosto de me pronunciar em aula. Mas, nessa aula <i>online</i> , senti maior liberdade para dar opiniões.
A rapidez e o aumento da interação de todos os assuntos! Todo mundo interagiu bem e parece que, quando é na internet, as pessoas se sentem mais confortáveis em expor sua opinião, e isso fez com que a interação fosse bem maior do que na própria sala de aula!
A forma como a aula foi mais descontraída, com a possibilidade dos alunos poderem responder uns aos outros com gifs, por exemplo, mas sem deixar de prestar atenção ao conteúdo.
Não estávamos todos juntos, mas ainda assim todos nós estávamos conectados.
Como todos participaram, seja comentando nos posts efetivamente ou dando likes e reagindo aos comentários. Diferente de uma aula no formato tradicional onde poucos falam e nunca temos a chance de saber se o outro concorda ou discorda, tornando um possível diálogo e interação mais difíceis. Claro que ocorrem debates em sala de aula, mas a

plataforma *online* faz com que essa discussão seja mais ampla, possibilitando e encorajando alunos mais tímidos a postar e engajar.

Fonte: Compilação da autora.

Um dos pontos que chamam a atenção, a partir das respostas coletadas da primeira pergunta, é o quanto os alunos relatam um certo conforto neste formato. Isso aparece tanto em depoimentos de liberdade de expressão ("confortáveis em expor sua opinião") quanto em relatos de timidez ("interação de pessoas que geralmente ficam quietas" e "sou uma pessoa muito tímida, então não gosto de me pronunciar em aula. Mas, nessa aula *online*, senti maior liberdade para dar opiniões"). A ideia de trocar mais entre os pares também ressalta um aspecto positivo da aula, no qual os alunos demonstram que a troca entre eles é muito admirada ("Diferente de uma aula no formato tradicional onde poucos falam e nunca temos a chance de saber se o outro concorda ou discorda" e "a possibilidade de os alunos poderem responder uns aos outros com gifs, por exemplo, mas sem deixar de prestar atenção ao conteúdo"). Por fim, apontam o sentir-se junto e parte de um grupo que, naquele momento, estava fisicamente separado, mas digitalmente conectado ("Não estávamos todos juntos, mas ainda assim todos nós estávamos conectados"). Aparecem, aqui, três conceitos relevantes ao cenário de *blended learning*: liberdade, troca entre pares e pertencimento.

Quadro 7 - Respostas selecionadas de: "O que você melhoraria na mecânica?"

Questão: O que você melhoraria na mecânica?
Talvez dar mais poder de pautas para os alunos. Algo como pegar um comentário mais curtido e abrir um debate sobre. O grupo LDRV é uma boa referência disso.
Acho que a dinâmica deveria acontecer em sequência, em mais de uma aula, como se fosse um projeto de três a quatro aulas do semestre, assim acho que a probabilidade do grupo ser utilizado futuramente como uma "base de dados" seria maior.
Talvez tentar envolver atividades mais interativas, como uma live por exemplo.

Fonte: Compilação da autora.

Em relação à mecânica da aula, os alunos apontaram três iniciativas que podem ser colocadas em prática. A primeira delas é relacionada a um destaque maior para a liderança do conteúdo por parte deles ("Talvez dar mais poder de pautas para os alunos. Algo como pegar um comentário mais curtido e abrir um debate sobre"). O segundo indicativo refere-se ao tempo da atividade. A resposta coloca uma possibilidade sobre uma experiência mais perene que, talvez, possa conferir o caráter de instauração de banco de dados ("como se fosse um projeto de três a quatro aulas do semestre, assim acho que a probabilidade do grupo ser utilizado futuramente como uma "base de dados" seria maior"). O terceiro comentário selecionado amplia as possibilidades de formato, indicando que mais ferramentas nativas da rede social poderiam ser utilizadas para ampliar a experiência ("atividades mais interativas, como uma live por exemplo"). Este bloco de respostas sugere as ideias de liderança, perenidade e a possibilidade de mais formatos da própria ferramenta.

Quadro 8 - Respostas selecionadas: "Você considera isso uma metodologia ativa? Por quê?"

Questão: Você considera isso uma metodologia ativa? Por quê?
Sim, porque os alunos aprendem com os alunos, eles são os responsáveis por seu aprendizado durante esta aula.
Sim, pq é uma troca de infos de todos os lados, de prof para aluno, aluno para prof, aluno para aluno (esse último achei o mais rico e nao tem em quase nenhuma aula senão em trabalhos).
Sim, até onde sei o conceito de metodologia ativa se baseia no aluno como agente ativo na aula, e o professor como mediador, que foi exatamente o que aconteceu no dia.
Sim, pois foi uma aula sobre inovação e criatividade que não envolveu ficar sentado de frente para uma lousa ou série de slides fazendo anotações.
Completamente! Porque apesar de ser <i>online</i> e fora de sala, todos estavam conectados ao mesmo tempo, cada um em um canto da faculdade!
Sim, pois com nossos comentários ensinamos uns aos outros.

Fonte: Compilação da autora.

O último estímulo do questionário *online* tinha como objetivo verificar se os respondentes enxergam a correlação do termo metodologias ativas com a experiência pela qual passaram. Nas respostas selecionadas, foram encontrados conceitos como autonomia ("aluno como agente ativo na aula"), colaboração ("troca de infos de todos os lados, de prof para aluno, aluno para prof, aluno para aluno", "Fora a preocupação que estamos em avisar uns aos outros que tinha coisa pra postar" e "com nossos comentários ensinamos uns aos outros") e responsabilidade ("alunos aprendem com os alunos, eles são os responsáveis por seu aprendizado durante esta aula"). Os três conceitos corroboram para o estabelecimento de práticas frutíferas de aprendizagem.

A aula *online* do *Facebook* demonstra que a prática do ensino híbrido, cada vez mais, percorre diferentes caminhos. O experimento deixa claro que há potencial em metodologias ativas alinhadas à maneira como a sociedade se transforma cultural e socialmente. Ao favorecer o engajamento, a colaboração e a conexão com os produtos contemporâneos tecnológicos, essa prática demonstra ser um método bastante promissor na aquisição e disseminação de conhecimento. É a partir de iniciativas como essa que será possível alinhar o cenário de educação com o ritmo das mudanças vividas pela sociedade.

5.2 Aplicação de meditação antes da prova (fase pandêmica)

A aplicação da meditação como técnica de concentração, antes da prova, foi feita no mês de maio de 2021, ou seja, em um momento em que os estudantes já estavam, em sua maioria, em seu terceiro semestre conduzido de forma *online* via EaD, sem acesso físico ao campus.

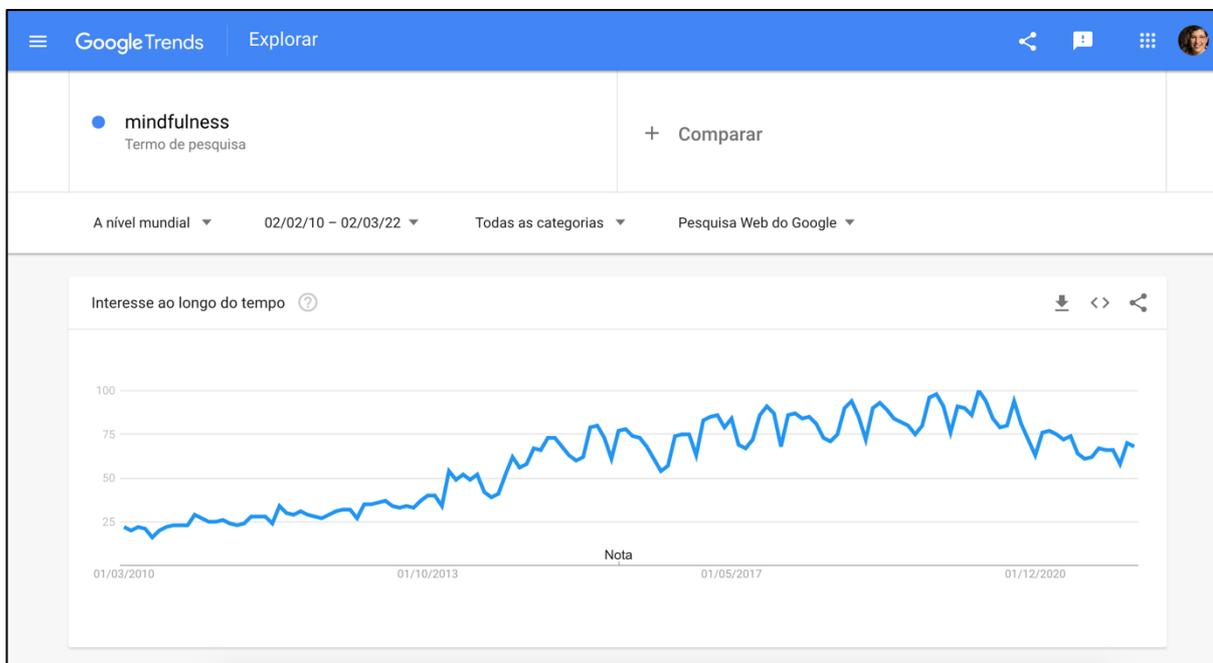
5.2.1 Justificativa para o uso da meditação antes da prova

Conforme a revisão de literatura apontou, já era nítida a constatação de que a deterioração da saúde mental afeta, diretamente, o aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento cognitivo (DICKERSON, 2021; HAPSARI, 2021; EIKA, 2021;

GUPTA et al., 2020; ZHIXUAN, 2021). A decisão de incentivar os estudantes a meditem antes da prova foi baseada nessas questões, agravadas também pela inabilidade de gerenciar autonomia, apontada por estudantes que relataram a percepção de que não são capazes de se organizar nos novos modelos, incluindo aspectos como falta de controle de sono, foco, atenção e disponibilidade (EIKA, 2021; FAHIM, 2021; GARRIS e FLECK, 2021; LI e ZHANG, 2021; YARMAND *et al.*, 2021; ZHIXUAN, 2021).

Stapleton *et al.* (2020) apontam que uma variedade de técnicas baseadas em *mindfulness* foi projetada para reduzir o estresse e melhorar os indicadores de qualidade de vida. O termo *mindfulness* pode ser traduzido para o português como ‘atenção plena’, ou seja, a capacidade que o ser humano possui de estar presente em determinada situação. A Figura 17 mostra o aumento do nível de interesse a respeito do termo globalmente.

Figura 17 - Crescimento do interesse pelo termo *mindfulness* na busca do Google



Fonte: Produção da autora a partir de <https://trends.google.com.br/>

Ainda de acordo com Stapleton *et al.* (2020), as práticas de meditação de atenção focada requerem atenção sustentada em uma gama específica de experiências, sejam elas internas ou externas. Os autores apontam que as

abordagens de meditação guiada, utilizada no escopo desta pesquisa, geralmente começam com o relaxamento dirigido por outro especialista que orienta o meditador em direção a experiências internas específicas (por exemplo, situações imaginativas, processos de pensamento). A meditação guiada é considerada, particularmente, benéfica porque a natureza das instruções tende a se relacionar com algum propósito específico, como foco ou autoaperfeiçoamento.

Liu *et al.* (2022) concluem que a meditação apresenta melhorias no contexto educacional do ensino superior. Os autores demonstram que a performance do estudante pode ser melhorada em três esferas: atenção, memória e funcionalidade. A melhoria destacada ocorre no processo em si (considerando o desempenho acadêmico, a atenção e a aprendizagem), no armazenamento das informações (ampliando a memória de trabalho) e na cognição (incrementando as funções cerebrais).

5.2.2 Descrição do experimento

A prática da meditação foi aplicada para 400 estudantes da graduação da Escola Superior de Propaganda e Marketing: 350 estudantes cursavam o primeiro semestre da faculdade e 50 estavam no terceiro semestre. Não houve diferenças significativas nas respostas em relação ao semestre do estudante.

A atividade foi incentivada da seguinte forma: a aula possui um total de 100 minutos, 90 deles dedicados à prova. Os 10 primeiros minutos foram divididos em duas etapas: 5 minutos de meditação e 5 minutos de orientações finais para o início da prova.

O experimento aqui descrito tem foco na meditação, então, detalharemos o processo com mais detalhes. A meditação guiada foi estimulada por meio de uso de áudio na plataforma Zoom. Nesse momento, os alunos foram orientados a manterem as câmeras fechadas para que pudessem se concentrar. Desde o início, a proposta

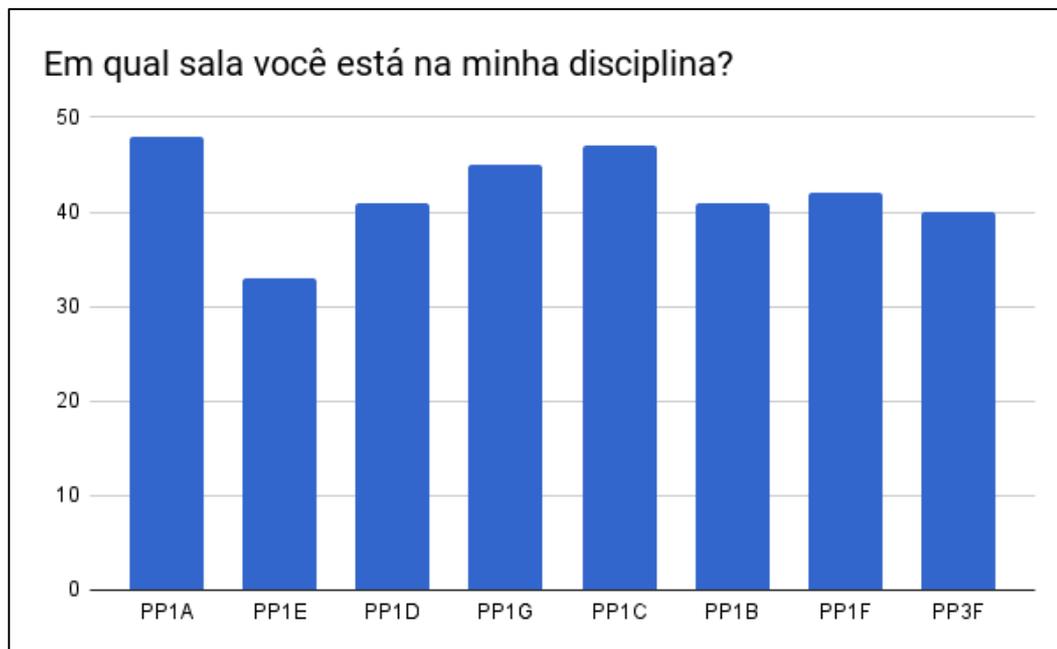
foi orientada como sendo opcional. Se o estudante não quisesse fazer a meditação, ele poderia dedicar seu foco para qualquer outra atividade naqueles 5 minutos. A ideia da atividade era fazer um convite para que o estudante pudesse encontrar uma forma facilitadora para se concentrar, mas de forma desejante e voluntária.

5.2.2.1 Questionário quantitativo e qualitativo *online*

Com o intuito de mensurar o nível de adesão e aceitação à prática proposta, foi realizada uma pesquisa via formulário *online* com os estudantes. O questionário é composto por 5 perguntas de alternativas fechadas e 1 pergunta com o campo de respostas aberto. As perguntas fechadas são focadas em entender se os estudantes aderiram ao convite da meditação e como perceberam o estímulo. A pergunta de resposta aberta foca na avaliação qualitativa a respeito das percepções surgidas após a prática. Foram coletadas 337 respostas nesse questionário. Detalharemos a seguir as respostas obtidas.

A primeira pergunta tem como objetivo garantir uma amostra de respostas equivalente em cada sala. Por isso, o objetivo do Gráfico 6 é constatar o equilíbrio entre o volume de respostas.

Gráfico 6 - Respostas referentes à pergunta: "Em qual sala você está na minha disciplina?"



Fonte: Compilação da autora

A segunda pergunta traz o estímulo da possibilidade do gosto pela ideia de ter meditação antes da prova. Antes de entender exatamente quem fez e quem não fez, faz-se necessário sondar o quanto eles gostam da ideia em si. O Gráfico 7 mostra que 82,5% dos alunos afirmaram ter gostado da ideia.

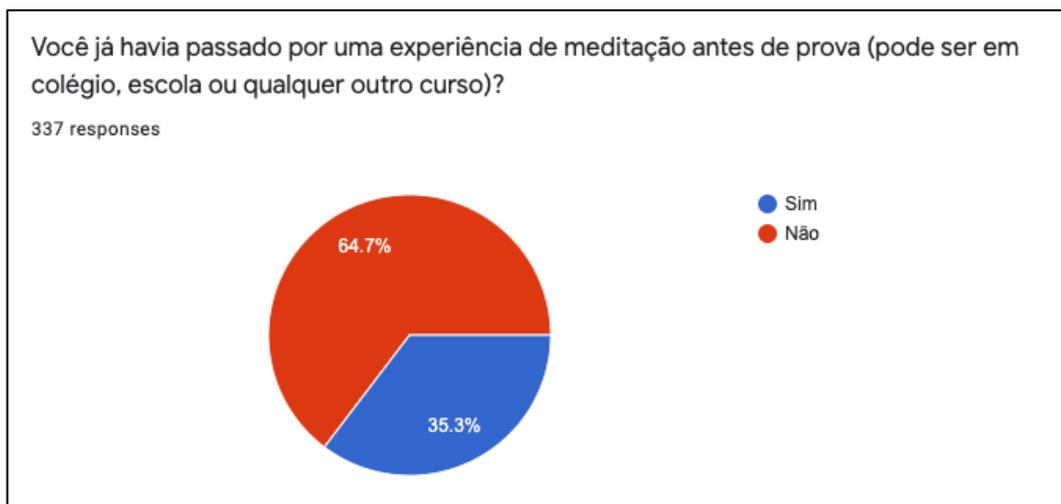
Gráfico 7 - Respostas referentes à pergunta: "Você gostou da ideia de ter meditação antes da prova?"



Fonte: Compilação da autora

Embora a maioria dos estudantes aprove a ideia de ter meditação antes da prova, 64,7% deles indicaram que nunca haviam passado por uma experiência igual ou parecida com essa. O Gráfico 8 mostra que apenas 35,8% já passaram por um estímulo semelhante.

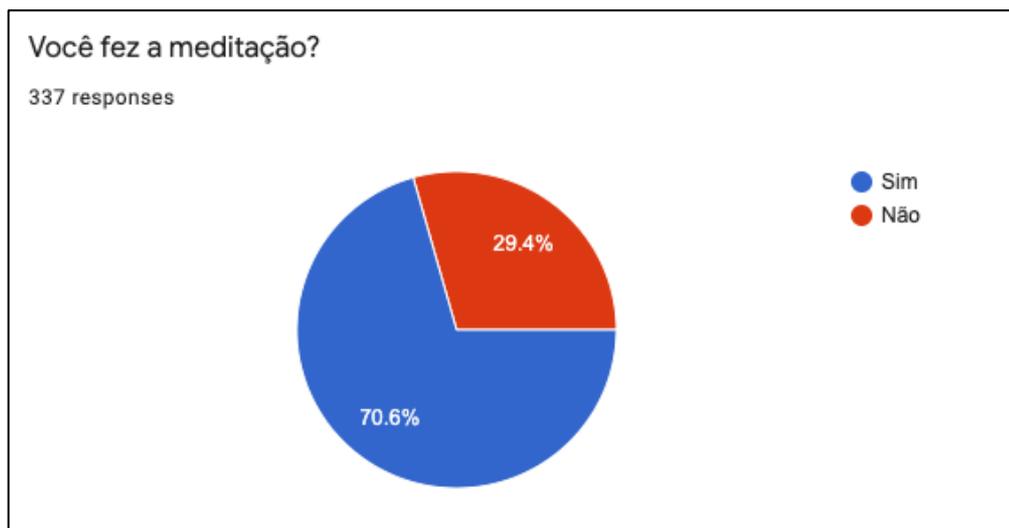
Gráfico 8 - Respostas referentes à pergunta: "Você já havia passado por uma experiência de meditação antes de prova (pode ser em colégio, escola ou qualquer outro curso)?"



Fonte: Compilação da autora

No Gráfico 9, podemos perceber o nível de adesão à proposta: 70,6% dos respondentes afirmam terem feito a meditação. Dessa forma, é possível inferir que a aceitação ao estímulo foi positiva, tanto em relação ao gosto quanto em relação ao fazer.

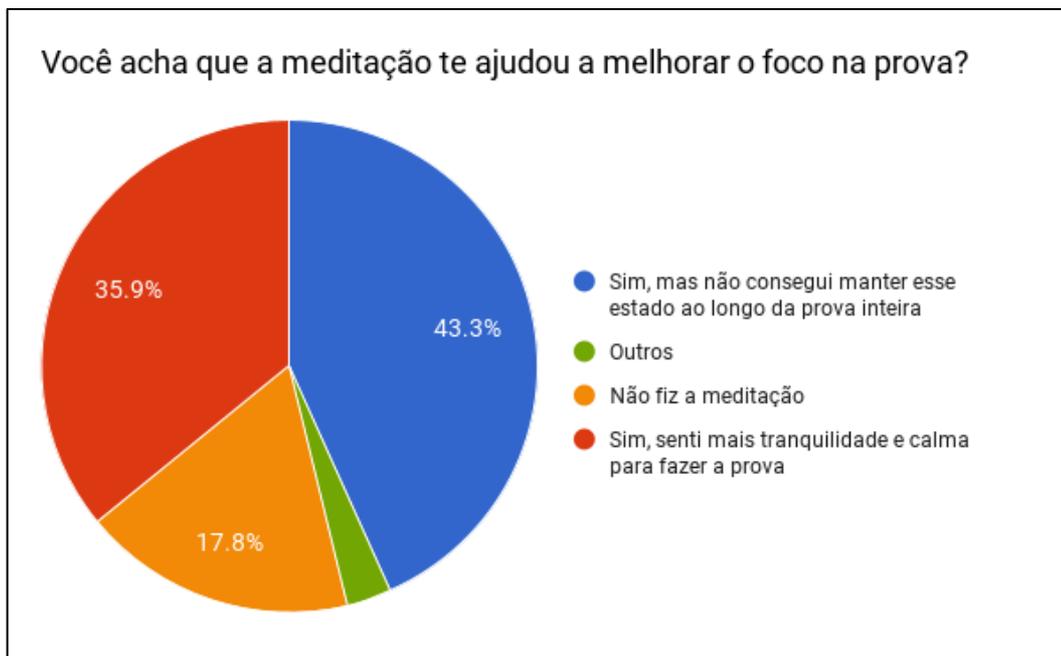
Gráfico 9 - Respostas referentes à pergunta: "Você fez a meditação?"



Fonte: Compilação da autora

Por fim, a última pergunta fechada do questionário relaciona-se com a percepção do estudante em relação ao resultado da meditação, ou seja, se ele acha que a prática conseguiu ajudar no foco da prova, conforme pode ser visto no Gráfico 10. Afirmaram que sentiram mais tranquilidade e calma para fazer a prova 35,9% das pessoas. Indicaram que a meditação ajudou, mas que não foram capazes de manter esse estado de concentração durante toda a prova 43,3% dos alunos. Afirmaram não terem feito a meditação 17,8% dos estudantes e 3% apontaram outros motivos para terem perdido o foco durante o processo.

Gráfico 10 - Respostas referentes à pergunta: "Você acha que a meditação te ajudou a melhorar o foco na prova?"



Fonte: Compilação da autora

A parte qualitativa do questionário foi composta com o seguinte estímulo: "Você tem algum feedback ou comentário que gostaria de deixar? Algo a adicionar ou criticar? Qualquer sugestão é valiosa para mim :)." As respostas recebidas foram qualificadas em diferentes categorias dispostas no Quadro 9.

Quadro 9 - Mensagens e objetivos dos tópicos estimulados no grupo fechado do *Facebook*

Categorias	Descrição
Adesão	Participante indica que fez a meditação durante o tempo proposto.
Sentimento positivo	Participante elogia a iniciativa, mas não deixa claro se fez ou não.
Sentimento positivo sem efetividade	Participante acha a iniciativa positiva, mas não faz a meditação.
Percepção positiva da professora	Participante elogia a ideia, reforçando a iniciativa da professora.

Tempo de preparação	Participante identifica o tempo de preparação como algo importante, relacionando-o a outras atividades diferentes da meditação.
Sugestão	Estudante sugere outros tópicos dentro do assunto meditação (uso de música para meditar, alongamento, maior tempo, etc).
Outros (não meditação)	Feedbacks não relacionados à prática

Fonte: Compilação da autora

Os depoimentos que fazem alusão à adesão reforçam os pontos positivos da proposta. No Quadro 10, foram destacados alguns depoimentos gerados a partir desse estímulo com o intuito de exemplificar a reação dos estudantes. De acordo com as respostas enviadas via questionário, há uma percepção geral de que a meditação pode ter sido um fator responsável pela performance na prova. Além disso, em parte dos depoimentos destacados no Quadro 10, é possível ver estudantes que pensam em adotar a prática em outras disciplinas também. O entusiasmo aparece nitidamente nos comentários.

Quadro 10 - Respostas selecionadas da categoria "Adesão"

Categoria: Adesão
Foi incrível. Estava passando por um dia complicado e, instável, não ia fazer a prova. Resolvi participar da meditação e decidir no momento se realizaria o exame. Mais tranquila após a meditação, fiz a prova e por acaso fui muito bem. Obrigada por isso, professora.
Gostei muito da ideia da meditação! Queria que esse método fosse mais usado por outros professores, pois realmente me senti mais calma e ajudou com minha ansiedade pré-prova, então consegui começar a prova sem estar tão pilhada.

Adorei a ideia de meditação prof :) Por mais que eu não tenha conseguido manter tanto a paz até o final da prova, só ter começado mais calma acredito que ajudou demais no meu desempenho.

Eu sou uma pessoa muito ansiosa e meu nervosismo, muitas vezes, acaba atrapalhando meu desempenho. A meditação antes da prova me fez ficar mais calma e confiante de que daria tudo certo, eu amei! Muito obrigadaa por ter feito isso Mawa :)

Achei a experiência bastante interessante, pois, de modo geral, não começo uma prova logo de cara. Preciso pausar, respirar, e, aí sim, iniciar. Por isso, a meditação foi essencial pra que pudesse fazer isso de forma muito mais focalizada.

Eu AMEI a meditação e gostaria de repeti-la antes das provas. Vou tentar fazer em outras disciplinas

Fonte: compilação da autora.

Na categoria de "Sentimento positivo", ou seja, quando o participante elogia a iniciativa, mas não deixa claro se fez ou não, aparecem as sugestões de continuidade da prática. O Quadro 11 mostra os tipos de comentários que aparecem como positivos, classificando a iniciativa como relevante, útil e benéfica para o estabelecimento de foco.

Quadro 11 - Respostas selecionadas da categoria "Sentimento positivo"

Categoria: Sentimento positivo
Pode continuar com a ideia, acredito ser muito relevante
Acredito que essa iniciativa ajudou muitas pessoas e que houve um resultado positivo quando falamos de foco.
Acho um método útil para muitas pessoas, além do EAD ser mais cansativo e estressante no dia a dia de muitas pessoas, não só em momentos de prova, então creio que seja uma ideia importante e interessante :)
Acredito que qualquer tentativa de deixar as atividades avaliativas menos pesadas para os alunos são validas! Gostei da iniciativa da meditação.

Adorei!! Seria muito bom se mais professores utilizassem dessa técnica :)

ameeeeei!! quem nao gostou nao fez!

Fonte: Compilação da autora.

No questionário, surgiram ainda depoimentos livres que percebem a meditação como algo positivo, mas que afirmam não terem aderido à prática. Esses são os depoimentos categorizados como "Sentimento positivo sem efetividade" e podem ser conferidos no Quadro 12. Estudantes apontam uma percepção positiva da sugestão da professora, mas relatam que não conseguem fazer a meditação por algum motivo específico, como por exemplo não gostar do estímulo de meditação guiada.

Quadro 12 - Respostas selecionadas da categoria "Sentimento positivo sem efetividade"

Categoria: Sentimento positivo sem efetividade
Boa noite professora! Tudo bem? Gostei muito do exercício de meditação, porém para mim o exercício funciona melhor quando só escuto uma música relaxante com algumas instruções de fundo. Na minha aula de ciências do ensino fundamental a minha professora nos passava um exercício de meditação que ajudava muito na hora da prova. Ela colocava uma música calma e nos dava instruções de como respirar e movimentos para relaxar o corpo. Mas mesmo assim achei muito legal você fazer esse exercício! Muito obrigado e uma ótima semana!
eu amei a ideia de verdade Mawa, eu não fiz porque realmente pessoas falando devagar e calmamente, me irrita um pouco hahaha, por isso mesmo. Mas a ideia foi perfeita e certeza que ajudou muita gente :)
Mesmo não funcionando comigo, acho muito bacana, pois ajuda muitos alunos <3
Achei legal a proposta (msm nn funcionando para mim), pois ajudou alguns colegas meus! E deu vontade de encontrar a minha própria meditação (ouvir música, comer algum doce), que me deixe focada e calma para/durante a prova!
Acho a ideia boa, eu que preciso ter mais foco para fazer a meditação

Eu acho que a ideia é interessante, mas eu particularmente não tenho costume de fazer esse tipo de coisa então não me interessa tanto

Fonte: Compilação da autora.

No Quadro 13 é possível ver as declarações que, voluntariamente, detalham características positivas na ideia da professora. Estudantes descrevem as atitudes da professora com um tom de agradecimento, dando parabéns ou expressando o desejo de que mais professores fossem ou agissem dessa forma. Surgem, nesse caso, depoimentos que rondam territórios de afeto e admiração.

Quadro 13 - Respostas selecionadas da categoria "Percepção positiva da professora "

Categoria: Percepção positiva da professora
Adorei a iniciativa pro :), foi muito legal e empático da sua parte! <3
Eu, achei a proposta revolucionária, nunca tinha visto um professor fazer algo assim. Mesmo que o aluno não faça a meditação antes de começar a prova, esse tempo é importante p se acalmar e relaxar. Adorei!
Eu tava muito nervosa antes da prova, muito mesmo. Até parei e pensei "até parece que a meditação vai me ajudar, esses 10 minutos só vão me deixar mais nervosa e ansiosa". Mas, como eu sempre fiz meditação, aproveitei pra pegar meus cristais e fiz. Ajudou MUITO, de verdade. Eu tava zero nervosa quando começou a prova. Queria que todos professores fizessem isso!
Simplesmente parabenizar pelo esforço de experimentar coisas novas e tentar tornar o ambiente de aula melhor!
Adorei a ideia prof!!! nem todos os professores pensam nisso

Fonte: Compilação da autora.

Participantes com respostas na categoria "Tempo de preparação" relatam que utilizaram o tempo destinado à meditação para outras atividades que os ajudam a se preparar, concentrar ou acalmar. Essa sugestão foi dada também pela professora, ao

tornar opcional a adesão à meditação. Os trechos listados no Quadro 14 exemplificam o entendimento da necessidade de um tempo para se preparar da maneira que for.

Quadro 14 - Respostas selecionadas da categoria "Tempo de preparação"

Categoria: Tempo de preparação
Achei interessante ate pra quem não faz a meditação, pois da um tempo pra espairecer antes da prova.
Gosto do tempinho antes da começar a prova, e deixar quem gosta, meditar nesse tempo, e quem não gosta, revisar o conteúdo, etc.
Mesmo não tendo feito a meditação, achei o tempo antes da prova super válido para acalmar mesmo que de outras formas!
Oi, Mawa! Então, eu não fiz a meditação, mas usei o tempinho para organizar minha mesa e dar uma acalmada por conta própria (coloquei meu difusor pra funcionar, dei uma respiradinha). Achei ótimo de qualquer forma :)
Apesar de não ter participado especificamente acho super válido um momento de relaxamento. Quem gosta desse estilo de meditação participa, que não, só espera 5 minutos. Eu gosto de ouvir músicas diferentes nesse momento, então fiz de forma individual. :)

Fonte: Compilação da autora.

Os comentários mostram que a ideia de um tempo que seja destinado à concentração, meditação ou qualquer tipo de ação preparatória é bem-visto pelos estudantes.

5.2.3 Conclusões do experimento Meditação

Após a aplicação da iniciativa de meditação e a análise dos resultados obtidos com o questionário, surgem três pontos principais para serem debatidos. Detalharemos esses pontos fazendo a conexão com a Teoria da Distância Transacional de Moore (2002).

Em primeiro lugar, a proposta de meditação dentro do espaço da aula eleva a percepção do estar junto, diminuindo a Distância Transacional. Os depoimentos detalhados na exposição do estudo mostram elementos de admiração, proximidade, identificação e conexão. De acordo com Moore (2002, p. 9), no campo da autonomia, "considerando-se que apenas uma minoria dos adultos consegue agir como alunos inteiramente autônomos, a obrigação dos professores é ajudá-los a adquirir estas habilidades."⁸

Em segundo lugar, identifica-se a ideia de inclusão de um tempo de preparação, seja ele focado ou não em meditação, que auxilia na performance da avaliação. Essa é mais uma característica que perpassa o conceito da autonomia e que pode ser entendida como um passo projetivo para adultos que desejam conquistar sua própria autonomia.

Por fim, a imagem da professora é percebida como positiva pela possibilidade de cuidado, preocupação ou afeto que ela oferece, especialmente, numa época pandêmica. Há percepção de diálogo e troca dentro da concepção de que é necessário criar um ambiente de pertencimento e troca para que haja conexão.

5.3 Resumo do Capítulo

Os experimentos conduzidos, durante esta pesquisa, contemplaram práticas e momentos diferentes e relacionam-se com o ponto de partida que se encaixa na ideia de diminuir a Distância Transacional. O experimento do *Facebook*, em época pré-pandêmica, mexe diretamente com a provocação do campo da distância física. Precisamos estar em sala de aula física para estabelecermos diálogo? Os recursos das redes sociais digitais ampliaram elementos comunicacionais relevantes na troca entre professora-estudantes e na troca entre estudantes-estudantes. Os atores, de

⁸ In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, agosto 2002.

forma geral, sentiram-se mais confortáveis e livres para participar. Os elementos de interação foram percebidos como positivos para uma aprendizagem não linear.

No caso do experimento da meditação, inverte-se a ótica: em fase pandêmica, abarcados pelo cansaço do Ensino Remoto Presencial, a proposta identifica uma prática que, além de ser percebida como útil pelos estudantes, mexe com a variável da distância pedagógica. Como se conectar, psicologicamente, com os estudantes enquanto vivemos uma crise humana? O experimento demonstra que, além da aceitação da prática em si, há reverberação na sensação de menor distância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Voltemos à pergunta problematizadora que deu início a esta pesquisa: como ampliar a percepção de que interações nos ambientes digitais sociais diminuem a Distância Transacional? A indagação, legítima tanto na fase pré-pandêmica quanto na pandêmica, deve ser agora exposta ao momento atual.

Esta tese retrata uma passagem histórica, viva e mutante. Com o percurso escolhido, foi possível retratar aprendizados coerentes com o cruzamento do objetivo geral de ampliação de debates sobre as motivações que permeiam o processo de aprendizagem entre 2020 e 2021, articulando-o com linhas teóricas e as hipóteses que norteiam estudos futuros.

Com a intenção de contribuir para a evolução dos temas abordados no campo da aprendizagem, retomemos aqui o caminho percorrido nesta pesquisa.

No primeiro capítulo, são destacados os fatores históricos que caracterizam o surgimento do Ensino Remoto Emergencial a partir da crise sanitária da covid-19. Independentemente da pandemia, já era notável a necessidade de um maior hibridismo tecnológico nos processos de aprendizagem. Os processos cognitivos têm se transformado ao longo do tempo, embora poucos caminhos consigam comprovar, efetivamente, como a geração que já nasceu digital aprende.

O capítulo 2 foi dedicado à metodologia de pesquisa adotada. As pesquisas incluíram abordagens qualitativas e quantitativas de cunho exploratório segundo Marconi e Lakatos (2017). Dentre as abordagens, estão a revisão de literatura, experimentos de campo, observação participante e questionários *online*. Os questionários *online* foram criados usando os formulários do Google Forms, com ondas de estímulos que aconteceram entre maio de 2018 e junho de 2021. Os questionários serviram como parâmetro de pesquisa para dois experimentos diferentes. Ambos os experimentos foram realizados na Escola Superior de

Propaganda e Marketing de São Paulo com pessoas da graduação do curso de Comunicação e Propaganda.

No capítulo 3, a revisão de literatura aponta a existência dos desafios relacionados à transposição didática, à interação e ao processo de ensino-aprendizagem. Esse capítulo dedicou-se ao primeiro objetivo específico listado na introdução: mapear os estudos anteriores que apresentaram percepções e motivações que possam nortear a discussão a respeito de Distância Transacional na pandemia, nas línguas portuguesa e inglesa, nos anos 2020 e 2021, usando as palavras-chave "educação" e "distância" e "covid" ou "pandemia". A partir da revisão crítica da revisão, os temas emergentes da pesquisa - ensino remoto emergencial considerado pior que o presencial; empobrecimento pedagógico; semipresencial como o novo normal; percepção de queda afetiva; novas formas de feedback percebidas como acolhimento; baixa percepção de valor a partir da baixa interação; inabilidade para gerenciar autonomia e saúde mental deteriorada - reforçam a necessidade de uma força motriz de mudança nos processos educacionais.

No capítulo 4, estabelecidos os conceitos de cultura digital e conectivismo, encontramos o apontamento a respeito da falta de clareza no termo ensino híbrido. Os dados revelam que o conceito de ensino híbrido no contexto da pesquisa brasileira carece de compreensão, de acordo com o filtro da revisão de literatura realizada na leitura dos resumos, pois muitos conferiam a abordagem do ensino híbrido erroneamente. É necessário compreender que ensino híbrido vai além da prática tradicional no aparelhamento dos recursos tecnológicos à educação que vem sendo confundido com aulas *online*, ou o simples uso do recurso tecnológico na aula. Por fim, listamos as características das redes sociais digitais como possíveis ambientes de alto nível de interatividade, diálogo e aprendizagem coletiva.

No capítulo 5, de acordo com o segundo objetivo específico da pesquisa, foi analisada a percepção dos alunos nos ambientes digitais sociais, observando as características da Distância Transacional. A discussão foi feita a partir de dois

experimentos conduzidos em sala de aula com foco em modulações de critérios da Distância Transacional e como isso afeta a percepção de estudantes.

Para a consideração final deste trabalho, passaremos ao debate do alargamento da Teoria da Distância Transacional e como ela pode ser pensada a partir de um momento de crise humanitária, culminando na proposta de um *framework* educacional que considere os aspectos de interação envolvidos na aplicação do ensino híbrido que utiliza ambientes sociais digitais, conforme o terceiro objetivo específico desta tese.

6.1 Ampliação do conceito de Distância Transacional

Em sua tese, Dickerson (2021) oferece uma ampliação da discussão da Teoria de Distância Transacional de Moore (2002), em uma tentativa de estender o conceito para qualquer esfera da educação adulta, ou seja, não apenas a relacionada ao campo do EaD.

A autora sugere o modelo ilustrado na Tabela 9:

Tabela 9 - Tipologia da Distância Transacional de Dickerson (2021)

Domínio	Tipo	Descrição
Físico	Temporal	Espaço entre agora e então
	Transportacional	Espaço entre aqui e lá
Psicológico	Sociopessoal	Espaço entre querer e não querer
	Cognitivo	Espaço entre saber e não saber

Fonte: Compilação da autora

No domínio físico, Dickerson (2021) indica que a distância temporal estabeleceu limites em torno do tempo disponível: entre agora e então. Essas eram as fronteiras entre o passado, o presente e o futuro; por exemplo, o tempo entre as

tarefas, o tempo da aula (síncrona ou assíncrona) e o tempo para a conclusão do curso eram aumentados e reduzidos por vários motivos.

A distância transportacional estabeleceu limites em torno do lugar: entre aqui e ali. Além disso, os dados indicam que a distância de transporte não é meramente física, também pode ser perceptiva. Os participantes não precisavam estar perto para se sentirem próximos e, com a adequação aos protocolos da pandemia, quando a proximidade exigia máscaras, a sensação de proximidade não se realizava. Os participantes sentiam-se mais próximos em espaços de aulas virtuais quando estavam fisicamente a quilômetros de distância do que na sala de aula física. As distâncias temporais e de transporte dizem respeito à gestão, organização e tecnologia.

Ainda segundo Dickerson (2021), no domínio psicológico, as distâncias são sociopessoais e cognitivas.

A distância sociopessoal estabeleceu limites de desejo: entre querer e não querer. Esses eram limites de intenção, sentimento, motivação, atitude e ideias pré-concebidas. Os atores do processo, sejam estudantes ou professores - que só se adaptaram por não haver uma alternativa -, por exemplo, optaram por não cruzar a distância entre querer e não querer que as operações a distância *online* continuem de forma significativa no futuro.

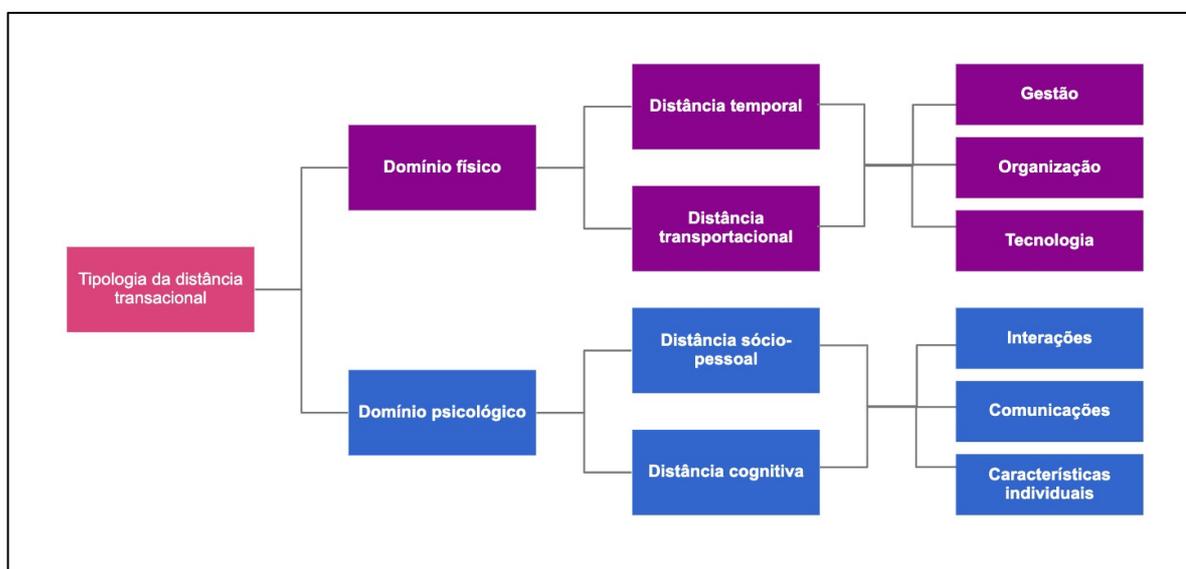
Por sua vez, os atores que se engajaram de forma positiva e prática na transformação, ainda que emergencial, cruzaram aquele espaço. A distância cognitiva estabeleceu limites em torno de conceitos e experiências, entre saber e não saber. As distâncias sociopessoais e cognitivas dizem respeito às interações, comunicações e características individuais.

Partindo da combinação do que foi tratado por meios dos capítulos acima listados e baseando-se no fato de que as interações se mostraram efetivas de diferentes maneiras nos diferentes experimentos desta pesquisa, desenvolvemos aqui

a sugestão de evolução para o ensino superior, a partir da visão da tipologia da Distância Transacional sugerida por Dickerson (2021), conforme revisitada na Figura 18.

Segundo a autora, os elementos que são responsáveis por aumentar ou diminuir as diferentes Distâncias Transacionais podem ser conferidos na última coluna.

Figura 18 - Evolução da tipologia de Distância Transacional de Dickerson (2021)



Fonte: Compilação da autora

Gestão

Uma vez que distância de transporte também pode ser perceptiva, é necessário revisar a forma de gerir os recursos de uma instituição de ensino. Estar fisicamente na sala de aula não garante a sensação de proximidade. Segundo Dickerson (2021), os participantes não precisavam estar próximos para se sentirem próximos e, com a adequação aos protocolos da pandemia, quando a proximidade exigia máscaras, a sensação de proximidade não se realizava. O jargão do "novo normal", por mais subjetivo que esse termo possa ser, ainda não tem um caminho totalmente definido em relação ao modelo ideal de gestão.

Organização

O Ensino Remoto Emergencial, no contexto pandêmico, fez com que a maioria dos ambientes de ensino simulassem o que era feito antes da pandemia pelo canal disponível: a internet. Nesse caso, propõe-se aqui uma reorganização do sistema que considere, de forma mais efetiva, o que deve ser feito de forma síncrona e o que deve ser feito de forma assíncrona. O repensar essa atividade pode criar formas relevantes de passagem e absorção de conteúdo, tanto do ponto de vista do estudante quanto do ponto de vista do professor. O tempo entre as aulas, a estrutura do curso e a necessidade da sincronicidade podem contemplar novos modelos de atuação.

Tecnologia

A tecnologia, como mediadora do processo de aprendizagem, deve ser pensada a partir do ponto de vista dos aprendizes e professores. A evolução das ferramentas, especialmente as de teleconferência, é perceptível ao longo do contexto pandêmico. No entanto, há pontos de melhoria que podem ser implementados por profissionais de usabilidade que promovam uma evolução no nível de interação dos participantes, contemplando recursos já conhecidos nas redes sociais digitais (áudios, textos, *emojis*, curtidas, *gifs* e representações gráficas).

Interações

Foco desta pesquisa, as interações mostram-se bastante valiosas no processo de aprendizagem. No entanto, há necessidade de uma construção de literacia digital, considerando os propósitos de educação e os pontos elencados por Moore (2002): estrutura, diálogo e autonomia. Recomenda-se aqui o ensino sobre a aprendizagem em si. Aprender a aprender gera independência e protagonismo.

Comunicações

A comunicação entre os interlocutores do processo de aprendizagem é essencial para que haja um sistema de *feedback* capaz de promover correções no meio do caminho. Por isso, os recursos de retorno instantâneo tornam-se preciosos. Embora a câmera de vídeo aberta seja um dos mais recorrentes, entendemos que nem todos têm condições estruturais para isso. São muitas as variáveis que devem ser respeitadas: tecnológica (acesso fraco ou variável), sociais (julgamento por fatores como gente passando atrás) ou culturais (vergonha por uma casa da qual ela não se orgulhe). No entanto, mais do que deixar a câmera aberta, é necessário que o estudante se faça presente de outras formas: conversas no chat, perguntas, mensagens privadas e e-mails.

Características individuais

O ensino *online* pode promover uma aproximação do professor como ser humano igual a qualquer um. Nesse contexto, especialmente durante a pandemia, elementos estranhos à sala de aula passaram a fazer parte dela: a família, a decoração, os bichos. Tudo isso humaniza e horizontaliza a relação, mas deve ser revisitado do ponto de vista ético e profissional. Além disso, algumas pessoas têm muita dificuldade de se encarar constantemente em um espelho pela tela com a possibilidade de câmera aberta. Por isso, as características individuais precisam ser respeitadas para que haja conforto no momento de aprendizagem.

As contribuições de Dickerson (2021) acerca da Teoria da Distância Transacional ampliam a discussão sobre o termo e sobre o contexto da teoria em si. Tendo sido criada dentro do universo do EaD, neste momento, ela ganha uma aplicação mais ampla e generalista. Quando o Ensino Remoto Emergencial se confunde com o EaD, como pensar nessa distância? Mais especificamente, como pensar na relação que existe entre aluno-tecnologia-professor, que não surge no período pandêmico, mas que fica escancarada em um momento de crise?

Os experimentos conduzidos, ao longo da pesquisa, comprovaram as hipóteses levantadas na introdução do documento. Há efetividade das interações nos ambientes digitais sociais como ferramenta redutora da Distância Transacional. O diálogo presume que, enquanto houver comunicação e *feedback*, maiores as chances de acontecer a aprendizagem.

Há também a necessidade de estabelecer uma definição clara da nomenclatura relacionada ao ensino híbrido pandêmico e pós-pandêmico. É necessário que haja um direcionamento científico efetivo para que o campo educacional acompanhe o contexto sociocultural.

Por fim, as atividades de estudantes e professores, na esfera dos ambientes sociais digitais, devem ser reorganizadas, a partir das TDIC, no contexto pós-pandêmico. É necessário evoluir o debate interações nos ambientes híbridos educacionais.

6.2 Uma nova via

Morin (2021) em seu livro "É hora de mudarmos de via: As lições do coronavírus", após narrar uma passagem autobiográfica em que cita todas as crises pelas quais já passou pessoalmente, declara:

Essa crise inaugurada pela pandemia surpreendeu-me muito, mas não surpreendeu minha maneira de pensar; ao contrário, a confirmou. Pois, afinal, sou cria de todas as crises que meus 99 anos viveram. O leitor agora pode entender que, para mim, é normal esperar o inesperado, prever que o imprevisível aconteça. Entenderá que temo os retrocessos, que me preocupo com as explosões de barbárie e que detecto a possibilidade de cataclismos históricos. Entenderá também por que não perdi totalmente a esperança. Entenderá, portanto, que quero despertar, redespertar as consciências, dedicando minhas últimas energias a este livro. (MORIN, 2021, p. 265)

Ainda segundo o autor, "as insuficiências políticas, econômicas e sociais reveladas pela pandemia, assim como os grandes perigos de retrocesso que ela aumentou, tornam indispensável uma nova via". Morin (2021) fala sobre essa nova via

no contexto global político e socioeconômico. No entanto, como seria uma nova via no cenário educacional? Como misturar as relações de aprendizagem, efetivamente, com a tecnologia ao redor - ou no centro - delas? Quando acabar a sensação da pandemia, voltaremos ao mesmo ponto de antes dela?

Harari (2019) descreve que os humanos sempre foram muito melhores em criar as ferramentas do que em utilizá-las de forma sábia. Vimos, no percurso desta pesquisa, que a adoção tecnológica no campo educacional aconteceu historicamente de forma lenta (UNESCO, 2014) e, mesmo em situação emergencial, com bastante resistência por parte dos atores, sejam eles estudantes ou professores (MORIN, 1981; CASTELLS, 2010; SILVA, 2017; BACILA, 2021). A tecnologia digital, embora ainda distribuída de forma irregular ao redor do mundo, já faz parte da rotina do ser humano. Por isso, vamos agora caminhar para uma proposta de Didática do ensino híbrido que possa contribuir para os debates sobre a evolução das mecânicas de aprendizagem.

6.3 *Framework* do ensino híbrido

O terceiro objetivo específico desta pesquisa visa a propor um *framework* educacional que considere os aspectos de interação envolvidos na aplicação do ensino híbrido que utiliza ambientes sociais digitais. Um *framework* pode ser entendido como uma estrutura conceitual, um termo guarda-chuva que esteja relacionado a todos os conceitos e ideias abordados a partir de um modelo.

Nesse caso, utilizaremos a palavra *framework* como uma estrutura de visualização de Distância Transacional que pode ser entendida e adaptada a qualquer situação educacional. Como qualquer modelo reducionista, um *framework* corre o risco de precisar de adaptações e atualizações para casos específicos, mas acreditamos que a proposta aqui presente norteie e embase a discussão permanente e relacional da educação contemporânea.

Antes de entrarmos na discussão a respeito do *framework*, vale resgatar o conceito aqui adotado de ensino híbrido. Conforme visto no Capítulo 4, ainda há pouca clareza no uso do termo ensino híbrido, especialmente na língua portuguesa. Por isso, para delinear o caminho aqui proposto, retomamos a definição apresentada anteriormente de *blended learning*, conforme a ideia de hibridismo tecnológico na educação definida por Struchiner e Giannella:

Hibridismo tecnológico na educação (HTE) é uma expressão polissêmica que identifica e qualifica determinadas características relacionadas a sinergia de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na sociedade contemporânea, partindo da perspectiva de que já não é mais possível diferenciar ou tratar separadamente as diversas linguagens e suas mídias, bem como as relações espaço-tempo e físico-virtual em processos educativos (STRUCHINER E GIANNELLA, 2018, p. 319).

Temos, nesse caso, a sinergia de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sociedade contemporânea, traduzida pelo número crescente de telas e acesso, conforme visto no Capítulo 1. Como os seres humanos podem adotar práticas efetivas de uso de tecnologia em sala de aula de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem?

O Capítulo 5, que aborda os experimentos de interações sociais mediados pela tecnologia, mostrou as melhorias que aparecem a partir de cada proposta. O experimento do *Facebook* conclui que é possível favorecer o engajamento, a colaboração e a conexão com os produtos contemporâneos tecnológicos. O experimento da meditação mostra que a interação promove a conexão psicológica existente entre professores e estudantes. Ambos diminuem a Distância Transacional com diferentes frentes de atuação, a partir do uso de tecnologia.

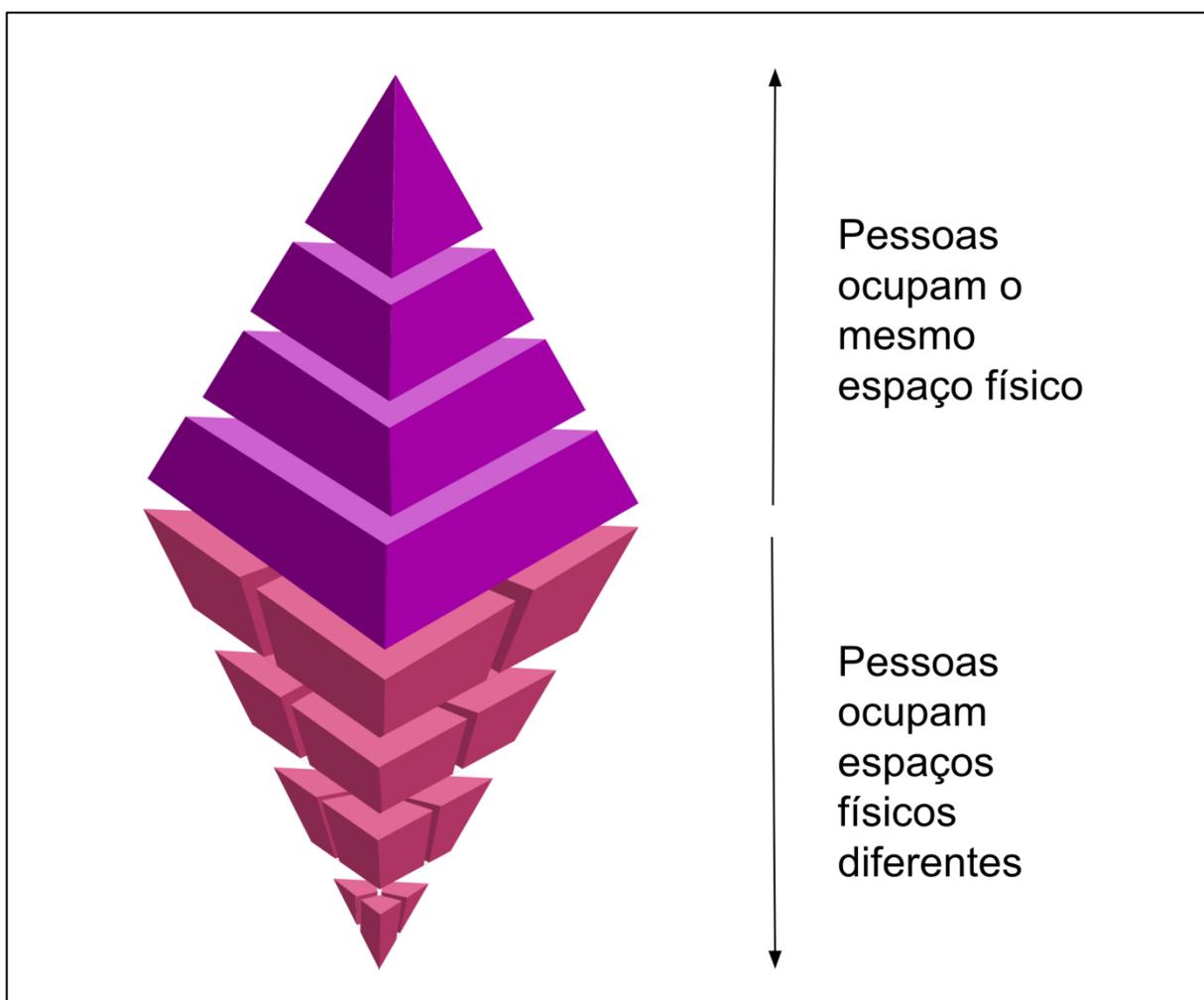
Considerando que o contexto pandêmico flexibilizou as regras de funcionamento da sociedade, podemos institucionalizar que a aprendizagem flui em qualquer relação de tempo e espaço e que, quando aplicada de forma alinhada ao universo de TDIC, maximiza seu potencial.

Para o desenvolvimento do *framework* do ensino híbrido, consideramos as quatro tipologias da Distância Transacional sugeridas por Dickerson (2021): temporal,

transportacional, sociopessoal e cognitiva. Além de enfatizar as práticas já recomendadas pela autora, colocamos em pauta uma questão que deve nortear as relações de aprendizagem nesse momento: as interações constantes existentes entre humanos e não-humanos no contexto educacional. Para isso, construiremos diferentes cenários e soluções específicas para cada um.

Listamos as oito situações transacionais que acontecem dentro do *framework* do ensino híbrido. A figura 19 reúne os oito modelos situacionais de ensino híbrido e é dividida em dois eixos: o superior, na cor roxa, e o inferior, na cor rosa. A parte superior da imagem indica que não há distância física entre os atores humanos e a parte inferior contempla as situações nas quais há distância física.

Figura 19 - Visão geral do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

Tais situações consideram algumas variáveis que serão representadas conforme as descrições a seguir:

Atores humanos

Atores humanos envolvidos no processo educacional. Para fins de organização, estudantes estão representados com a letra 'E' e 'professores' com a letra P.

Aparelhos tecnológicos

Representados pelo símbolo do *WiFi*, serão utilizados como forma de mostrar que essas pessoas estão, necessariamente, ligadas por meio de tecnologia, independente do aparelho utilizado (celulares, computadores ou quaisquer dispositivos que possuam conexão) e independente do espaço físico que ocupam.

Fatias triangulares

Trazem a ideia de conexão entre professor-estudante e entre estudante-estudante. Em sua visão totalizadora, conforme Figura 19, são também divididas por eixos coloridos. O eixo pintado de roxo (parte superior) identifica a parcela de atores humanos que está alocada no mesmo espaço físico enquanto o eixo pintado de rosa (parte inferior) evidencia atores humanos em espaços físicos distintos.

Flechas direcionais

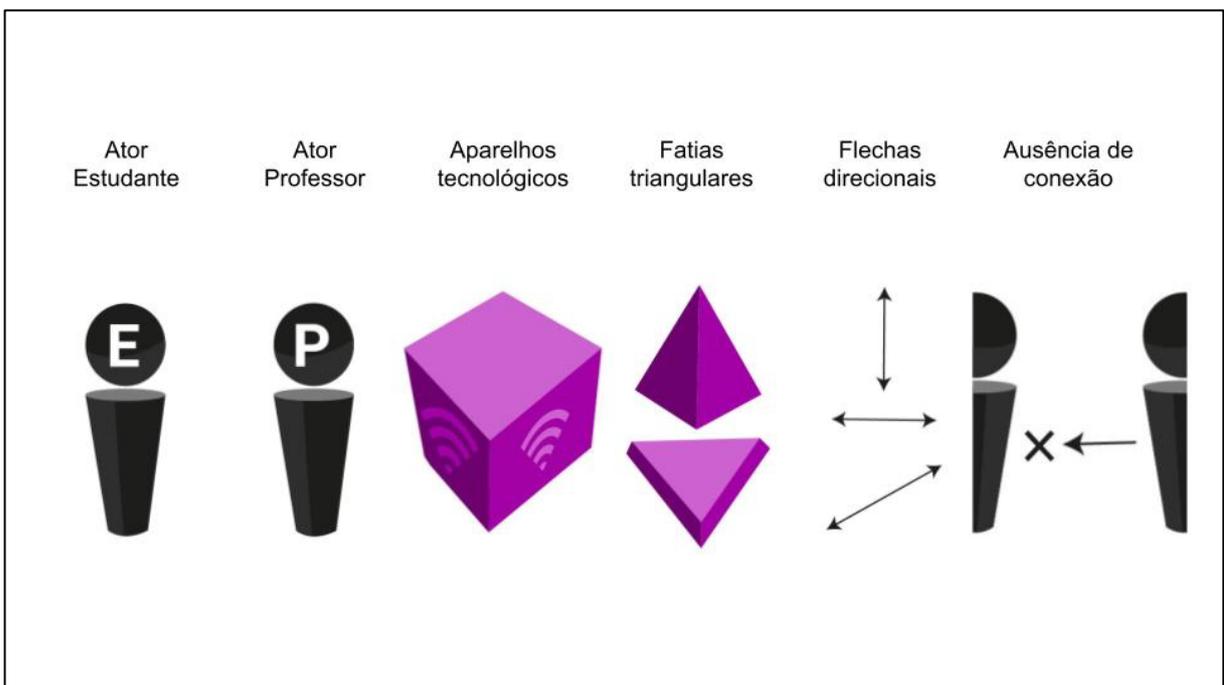
A existência de flechas bidirecionais indica que há conexão entre professor-estudante ou estudante-estudante. Quando a flecha é unidirecional, a indicação é de que, embora haja intenção de conexão, ela não se completa.

Ausência de conexão

O fato de os atores humanos envolvidos no processo não estarem conectados, seja cognitivamente, seja socio pessoalmente, é representado pela letra X.

Os ícones podem ser revisados em sua totalidade na Figura 20 a seguir.

Figura 20 - Ícones do *framework* do ensino híbrido

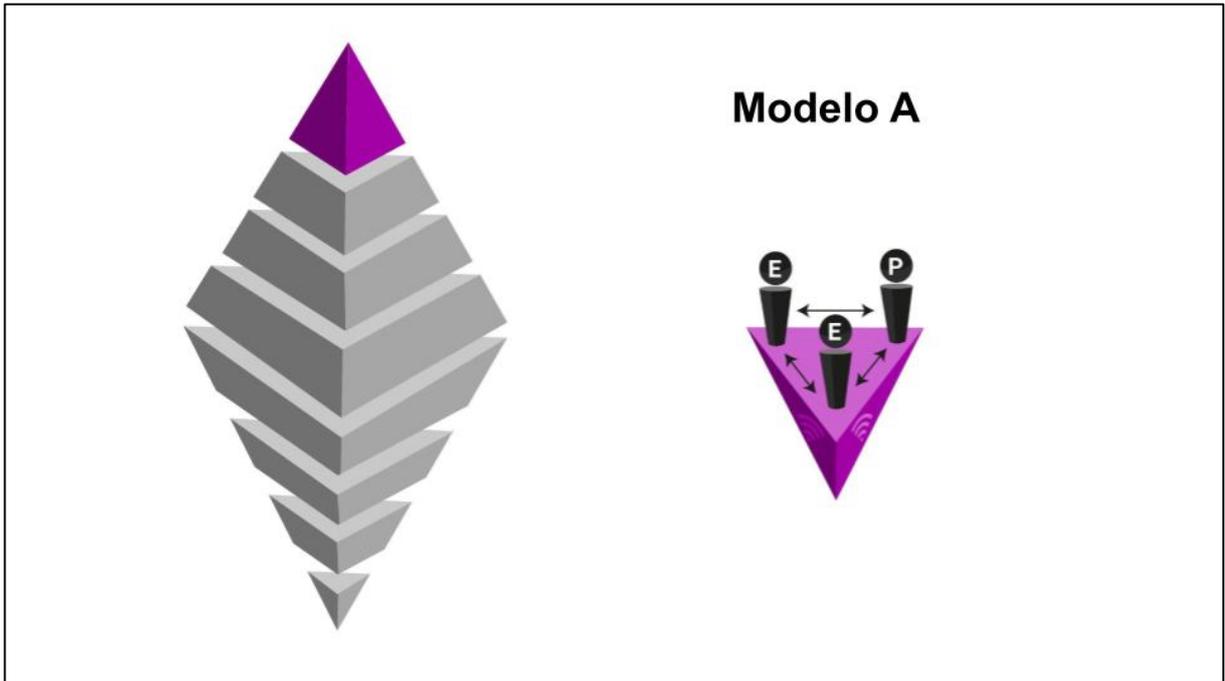


Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez explicitadas as funções de cada pedaço do framework, passaremos à descrição de como cada modelo transacional é entendido, qual o papel da tecnologia para cada caso e quais são as ferramentas sugeridas. Nesse último caso, vale lembrar que ferramentas evoluem a cada segundo e devem ser pensadas a partir das funções identificadas para que possam ser possivelmente adaptadas pelas novas atualizações ou lançamentos.

6.3.1 Modelo A - Curta Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e conectados psicologicamente (E-E e E-P)

Figura 21 - Modelo A do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

No modelo A, visto na Figura 21, atores humanos estão fisicamente juntos e conectados psicologicamente. A Distância Transacional é curta e representada pelas flechas bidirecionais. A distância entre as pontas do triângulo, quando comparadas ao desenho totalizador, é a menor.

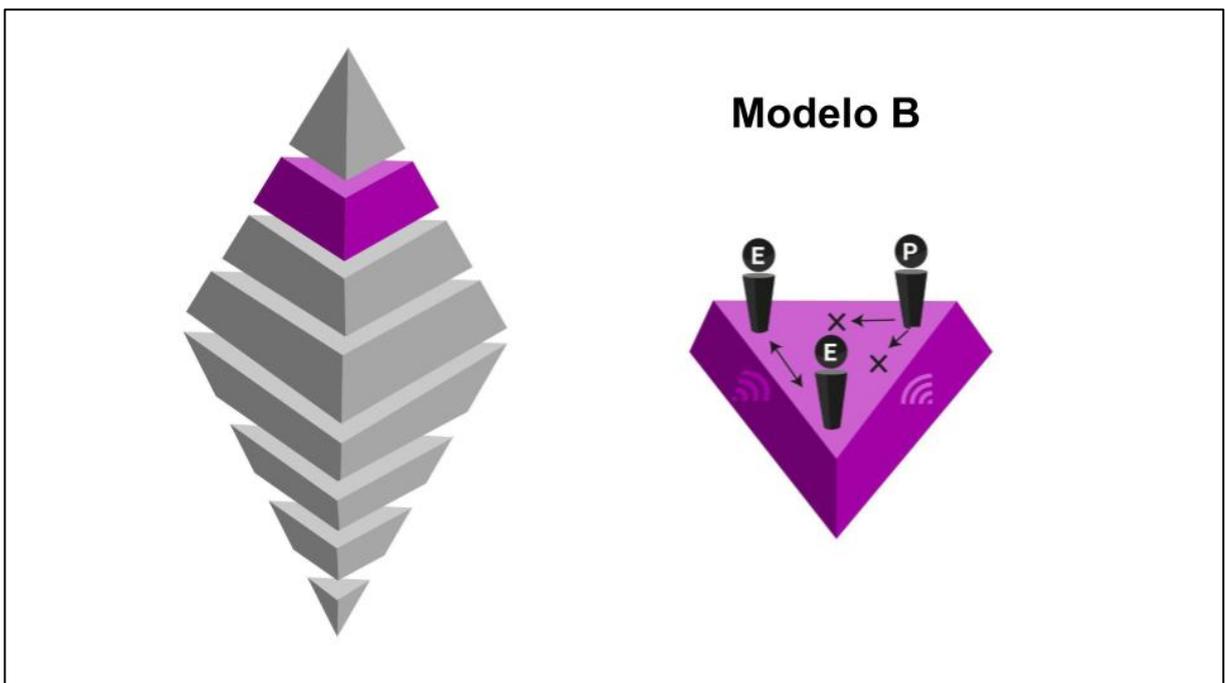
Nesse caso, entendemos que a tecnologia deve servir como expansão de conteúdo, ou seja, uma forma de ampliar o acesso ao conteúdo que já está funcionando no momento de aprendizagem.

As práticas recomendadas para o Modelo A são pesquisa, interações síncronas, estímulo à cultura do *hyperlink* (possibilidade de pesquisar algo específico indicado na aula, ao mesmo tempo em que ela acontece, como por exemplo comprar um livro ou baixar um *podcast*) e suporte de memória.

Sugerimos o uso de ferramentas como *Google*, *QR codes*, *marketplace* de materiais recomendados e *drives* de memória e transporte como *Dropbox* e *WeTransfer*.

6.3.2 Modelo B - Média Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente (E-E e ExP)

Figura 22 - Modelo B do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 22 destaca o Modelo B, que inclui humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente. A Distância Transacional é considerada média, nesse caso, por haver algum tipo de troca informal entre os estudantes que, eventualmente, pode levar à aprendizagem. No entanto, não há conexão com a figura do professor.

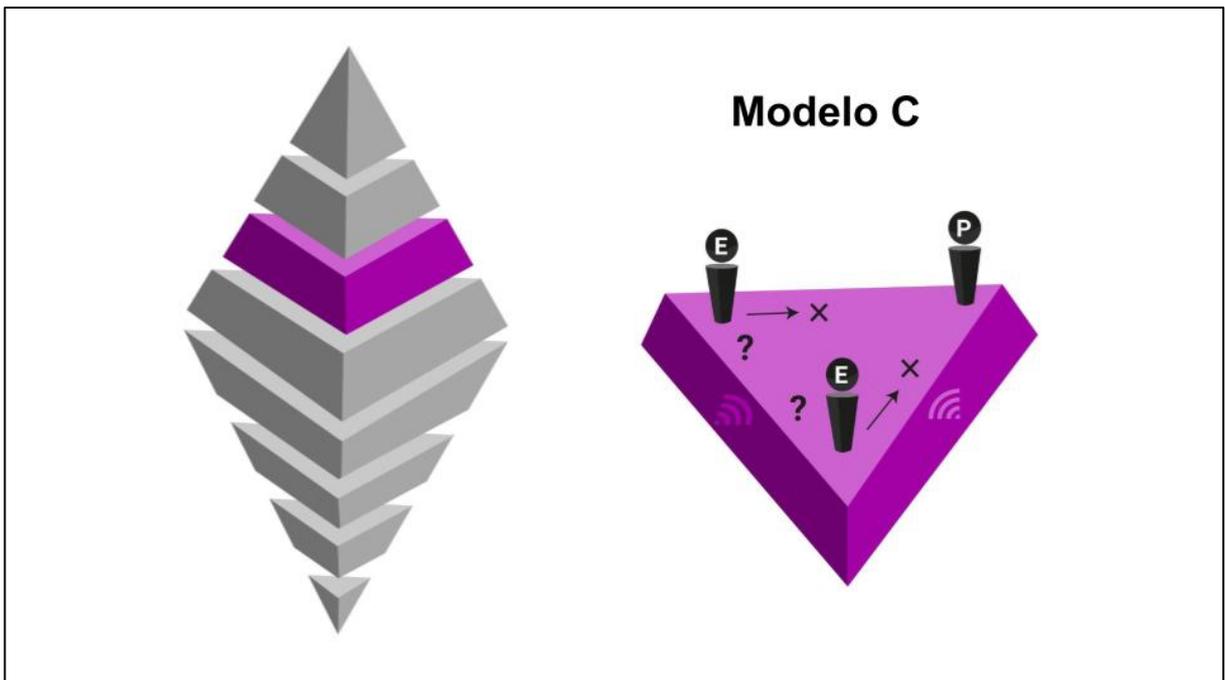
Nesse modelo, a tecnologia será usada como verificação de conhecimento, ou seja, uma forma de repassar aquilo que já foi abordado e pode não ter sido, efetivamente, registrado pelos estudantes.

Como práticas recomendadas identificamos o esforço nas verificações do que já foi abordado, a checagem de absorção e a revisão para períodos avaliativos.

Ferramentas interativas que gerem os mais diversos tipos de Quiz são efetivas para essa aplicação. AVAs como *Canvas*, *Moodle* e *Blackboard* oferecem distintas variações desse recurso.

6.3.3 Modelo C - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente (E?E e ExP)

Figura 23 - Modelo C do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

O Modelo C pode ser visualizado na Figura 23. Nele, humanos estão fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente. A Distância Transacional é considerada longa, pois não há conexão entre estudante e professor e é desconhecida a possibilidade de conexão entre estudantes.

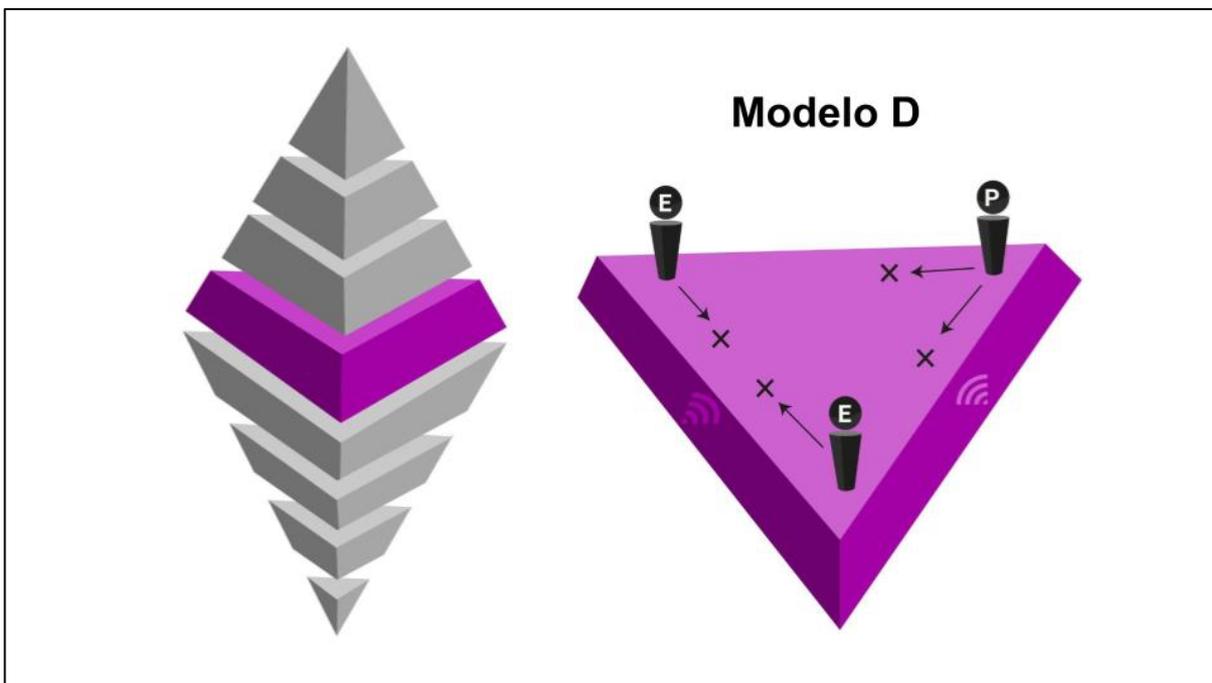
Sugerimos, nesse caso, utilizar a tecnologia como ferramenta de sedução e atração para que estudantes sintam mais vontade de se conectar. Seja pela questão sociopessoal, seja pela questão cognitiva, a tecnologia pode ser o gancho de aproximação.

Listamos como práticas do Modelo C: o estímulo de mecânicas que extrapolem os mecanismos tradicionais de educação, reunião de assuntos via *hashtag* e uso do digital aliado a diferentes espaços físicos (pedir que estudantes saiam da sala física).

Nesse caso, propomos reunir assuntos ao redor de *hashtags* (via *Twitter* ou *Instagram*) e estimular o convívio educacional em grupos fechados no Facebook.

6.3.4 Modelo D - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente juntos e totalmente desconectados psicologicamente (ExE e ExP)

A Figura 24 destaca o Modelo D, caracterizado por humanos fisicamente juntos e totalmente desconectados psicologicamente. A longa Distância Transacional entre todos os atores humanos denota a situação mais extrema dentro do *Framework* proposto.

Figura 24 - Modelo D do *framework* do ensino híbrido

Fonte: Elaborado pela autora

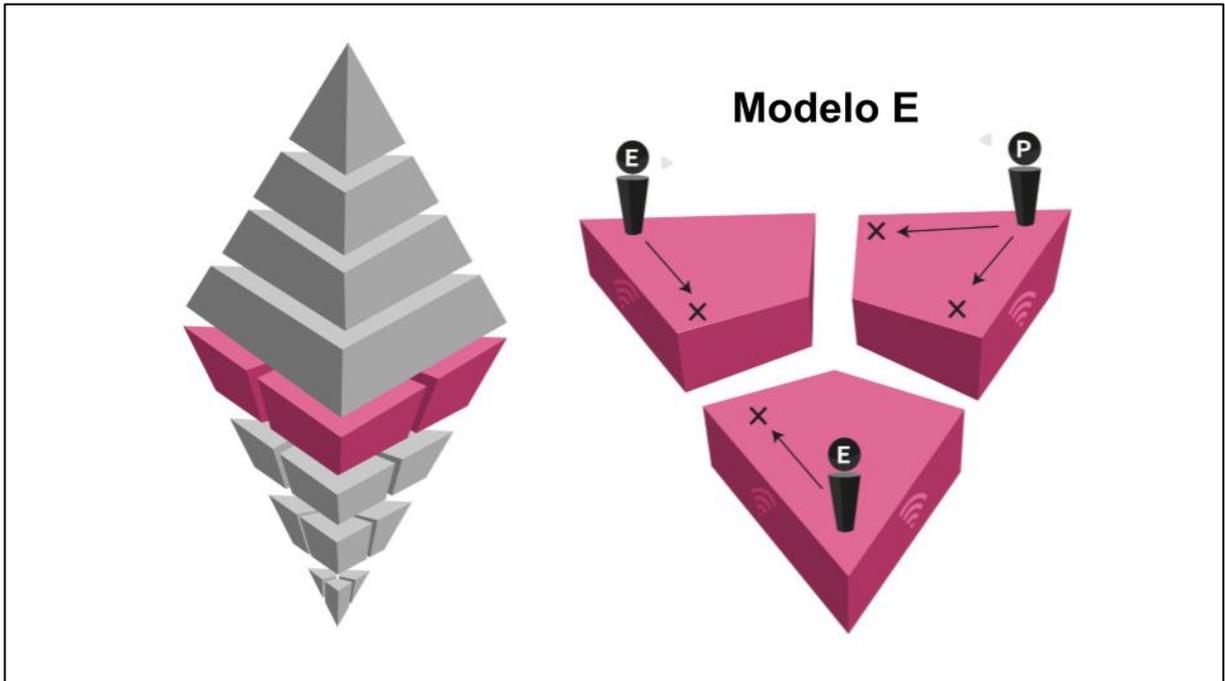
A tecnologia ganha o papel de um necessário exercício de *feedback*, cujo foco principal é entender o problema de comunicação e propor o diálogo que pode resolver ou, ao menos, diminuir a distância.

Como práticas recomendadas, aconselhamos o uso de questionários em tempo real, pesquisas individuais com a possibilidade de comentários anônimos e *sites* colaborativos de trabalhos em grupo.

As ferramentas listadas para os usos destacados acima são *Kahoot*, *Mentimeter*, *Google Forms* e *Miro*.

6.3.5 Modelo E - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente separados e totalmente desconectados psicologicamente (ExE e ExP)

Figura 25 - Modelo E do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

No Modelo E, ilustrado na Figura 25, identificamos humanos fisicamente separados e desconectados psicologicamente. É um caso de longa Distância Transacional, semelhante ao Modelo D, porém nesse caso com interlocutores que se encontram em espaços físicos separados.

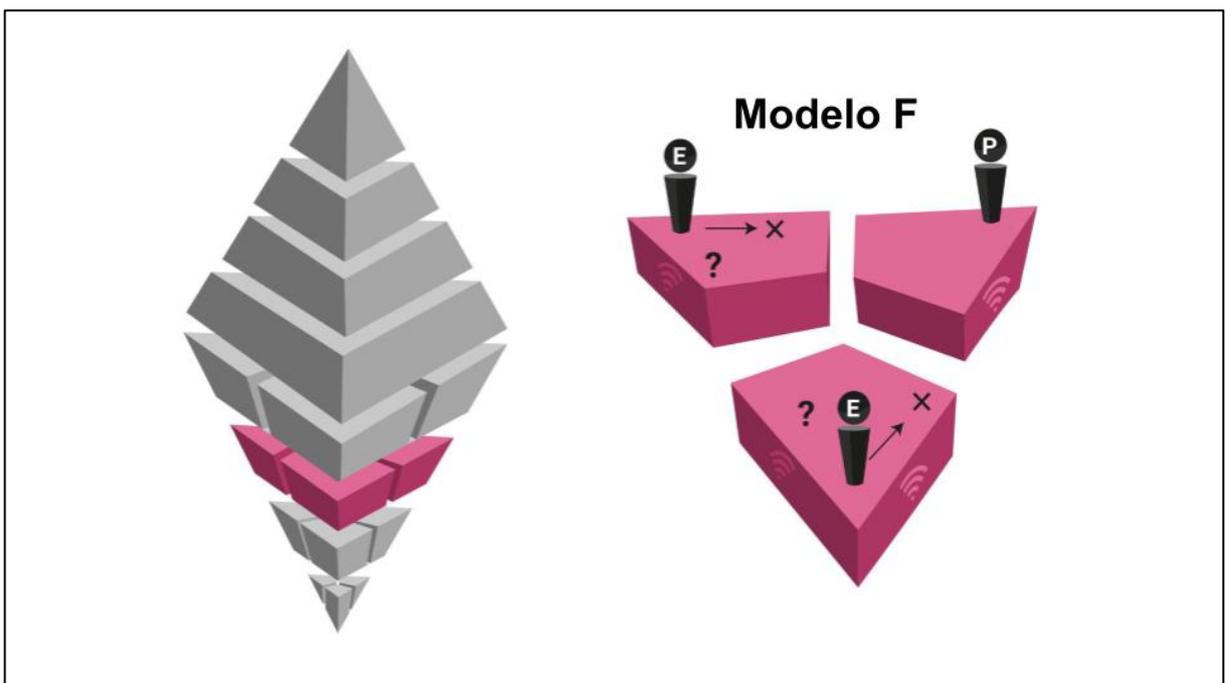
Destacamos a tecnologia como uma fonte de desafio ao diálogo, ou seja, uma forma de aproximar os sujeitos envolvidos em um momento em que eles não estão presencialmente no mesmo lugar.

As práticas tecnológicas que auxiliam nessa questão contemplam provocações dos atores humanos, desafios, *gamificação* de exercícios e conteúdos e propostas que tenham como foco a horizontalização das relações.

Ferramentas como *Quizalize* e estruturas de fórum, tanto em AVAs quanto em redes sociais (*Canvas, Facebook, Instagram*) são pontes relevantes para o estabelecimento do diálogo.

6.3.6 Modelo F - Longa Distância Transacional: humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente (E?E e ExP)

Figura 26 - Modelo F do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

No Modelo F, considerado na Figura 26, encontramos humanos que estão fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente. É considerado um momento de longa Distância Transacional, sem evidência clara de que estudantes possam, eventualmente, estarem conectados entre si.

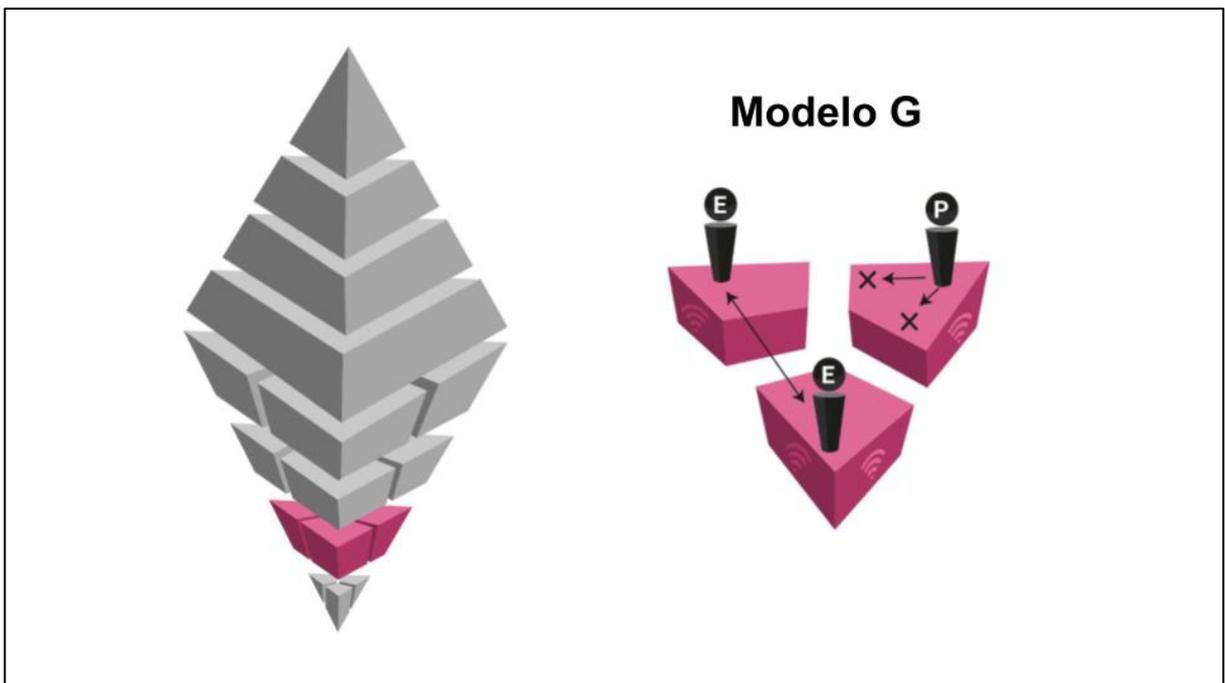
Para esse caso, a recomendação tecnológica é focar na geração de atratividade e fascínio pelo conteúdo. A ideia é aproximar estudantes do conteúdo de formas chamativas.

Para isso, enfatizamos o uso de mecânicas engajadoras com premiações sociais ou avaliativas, exercícios criativos e jogos colaborativos.

As ferramentas que são úteis de acordo com essa lógica são grupos em AVAs (*Canvas, Moodle, Blackboard*) ou *Facebook* e *games*.

6.3.7 Modelo G - Média Distância Transacional: humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente (E-E e ExP)

Figura 27 - Modelo G do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

No Modelo G, evidenciado na Figura 27, encontramos humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente. Nesse caso, a Distância Transacional é considerada média por haver interlocução entre estudantes.

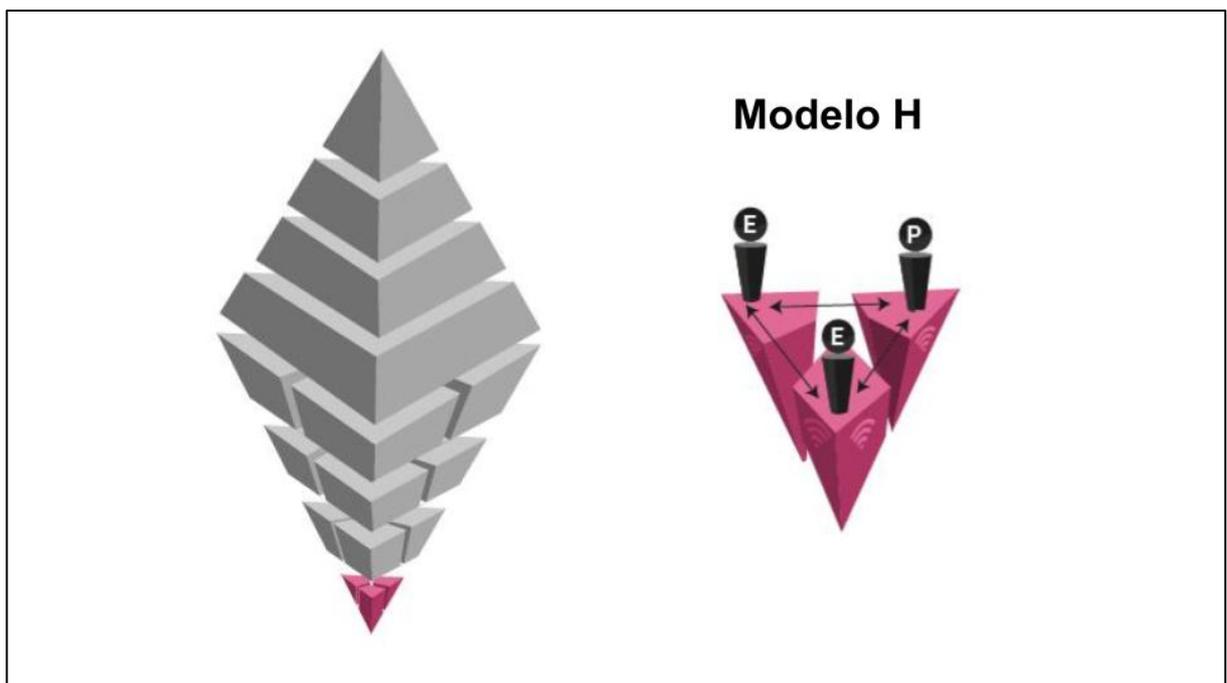
A tecnologia pode aprimorar a transação, sendo utilizada como um reforço de suporte cognitivo, ou seja, uma forma de aprimorar e facilitar o acesso aos materiais que auxiliam na aprendizagem.

Como práticas recomendadas, listamos o acesso prévio a materiais didáticos, interações de confirmação, estímulo das interações privadas para dúvidas ou qualquer situação que iniba o estudante.

As ferramentas indicadas nesse modelo são *drives* em geral, chats privados e comunicação direta e privada (*one-to-one*).

6.3.8 Modelo H - Curta Distância Transacional: humanos fisicamente separados e conectados psicologicamente (E-E e E-P)

Figura 28 - Modelo H do *framework* do ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 28 elucida o Modelo H, no qual encontramos humanos fisicamente separados e conectados psicologicamente. Com a curta Distância Transacional, é possível ver que a conexão psicológica pode independe da distância transportacional.

A tecnologia, nesse momento, assume o papel de meio para se fazer presente. É por meio dela que os sujeitos envolvidos se mostram em estado de conexão com o outro.

Para isso, recomendamos o esforço mútuo nas relações de presencialidade e corporeidade e o uso de linguagens informais que geram intimidade.

As ferramentas sugeridas aqui podem ser utilizadas em muitos ambientes digitais diferentes e estão conectadas a formas de se expressar. São elas as práticas de utilizar câmeras abertas, microfones abertos, toques pessoais e formatos de linguagem que expressem emoções (como *emojis* e *GIFs*).

6.4 Resumo do Capítulo e Considerações Finais

O presente capítulo apresenta a proposta de *Framework* do ensino híbrido. A ideia principal dessa estrutura é entender que podemos ocupar, no processo educacional, diferentes espaços físicos, a partir da concepção de que estamos - estudantes e professores - necessariamente intermediados por tecnologia.

Levando em conta a visão da Distância Transacional de Moore (2002) e o prolongamento da teoria sugerido por Dickerson (2021), o *Framework* do ensino híbrido propõe oito modelos diferentes que merecem olhares a respeito dos papéis da tecnologia, práticas recomendadas e ferramentas sugeridas para cada prática.

Mais do que estabelecer regras de como devem ser as interações no campo educacional, este trabalho visa a provocar o leitor desde o redesenho de práticas educacionais. A tecnologia já é parte constante de nossas vidas e não deve ser entendida apenas como um grande território que pode ser generalizado. É a partir da intimidade que temos com os recursos que poderemos adequá-los e utilizá-los de forma focada e efetiva. O Quadro 15 contém, portanto, a síntese dos modelos, o papel

tecnológico, as práticas e as ferramentas sugeridas para interlocutores que ocupam o mesmo espaço físico.

Quadro 15 - Síntese dos modelos fisicamente juntos

Modelos fisicamente juntos	Modelo A (E-E e E-P)	Modelo B (E-E e ExP)	Modelo C (E?E e ExP)	Modelo D (ExE e ExP)
Descrição	Humanos fisicamente juntos e conectados psicologicamente.	Humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente.	Humanos fisicamente juntos e parcialmente desconectados psicologicamente.	Humanos fisicamente juntos e totalmente desconectados psicologicamente.
Papel da tecnologia	Expansão de conteúdo.	Verificação de conhecimento.	Sedução e Atração.	Exercício de feedback.
Práticas recomendadas	Pesquisa, interações síncronas, estímulo à cultura do <i>hyperlink</i> (possibilidade de pesquisar algo indicado na aula síncrona, como comprar um livro ou baixar um podcast), suporte de memória.	Esforço nas verificações do que já foi abordado, checagem de absorção, revisão para períodos avaliativos.	Estímulo de mecânicas que extrapolem os mecanismos tradicionais de educação, reunião de assuntos via hashtag, uso do digital aliado a diferentes espaços físicos (pedir que estudantes saiam da sala física).	Questionários em tempo real, pesquisas individuais com a possibilidade de comentários anônimos, sites colaborativos de trabalhos em grupo.
Ferramentas sugeridas (sujeitas a atualizações)	<i>Google, QR codes, marketplaces</i> de indicações, <i>drives</i> de memória e transporte como <i>Dropbox</i> .	<i>Quiz (Canvas, Moodle, Blackboard)</i> .	<i>Hashtags (Twitter ou Instagram)</i> , grupos fechados no <i>Facebook</i> .	<i>Kahoot, Mentimeter, Google Forms, Miro</i> .

Fonte: Compilação da autora

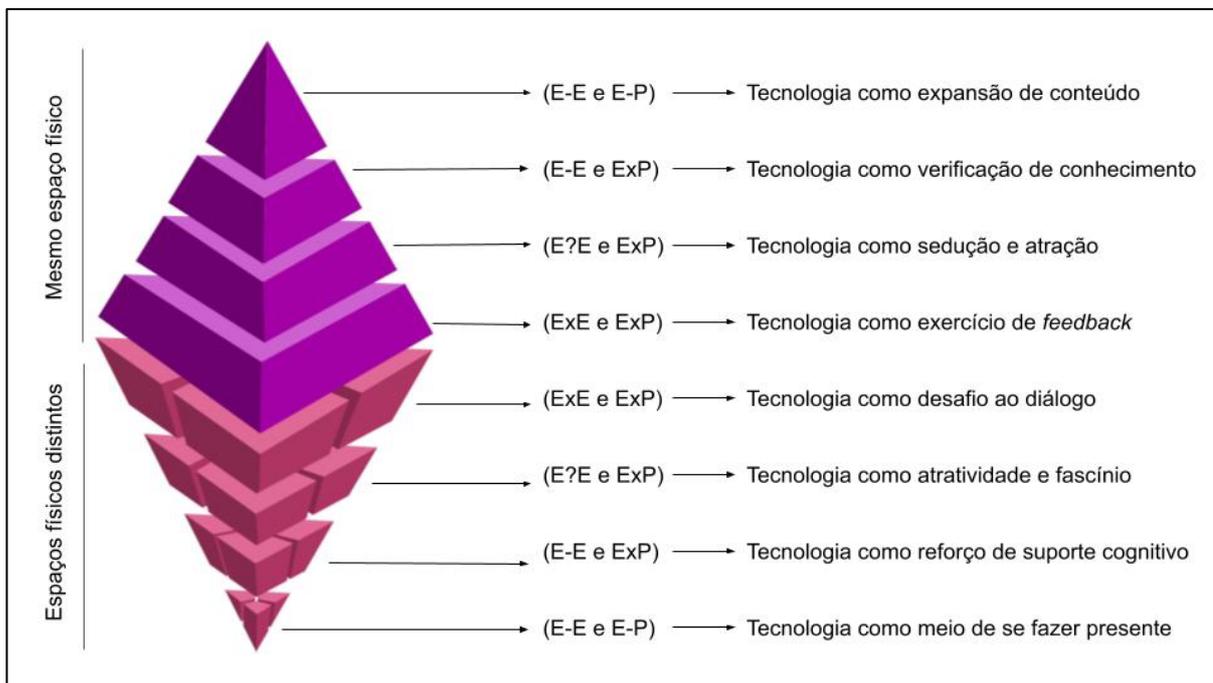
Seguindo o mesmo raciocínio, o Quadro 16 apresenta os mesmos itens pensados para a lógica dos modelos nos quais os atores encontram-se em espaços físicos distintos.

Quadro 16 - Síntese dos modelos fisicamente separados

Modelos fisicamente separados	Modelo E (ExE e ExP)	Modelo F (E?E e ExP)	Modelo G (E-E e ExP)	Modelo H (E-E e E-P)
Descrição	Humanos fisicamente separados e desconectados psicologicamente.	Humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente.	Humanos fisicamente separados e parcialmente desconectados psicologicamente	Humanos fisicamente separados e conectados psicologicamente.
Papel da tecnologia	Desafio ao Diálogo.	Atratividade e fascínio.	Reforço de suporte cognitivo.	Meio de se fazer presente.
Práticas recomendadas	Provocação dos atores humanos, desafios, <i>gamificação</i> de exercícios e conteúdos, horizontalização das relações.	Mecânicas engajadoras com premiações sociais ou avaliativas, exercícios criativos, jogos colaborativos.	Acesso prévio a materiais didáticos, interações de confirmação, estímulo das interações privadas para dúvidas ou qualquer situação que iniba o estudante.	Esforço mútuo nas relações de presencialidade e corporeidade, uso de linguagens informais que geram intimidade.
Ferramentas sugeridas (sujeitas a atualizações)	<i>Quizalize</i> , estruturas de fórum (<i>Canvas</i> , <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i>).	Grupos em AVAs (<i>Canvas</i> , <i>Moodle</i> , <i>Blackboard</i>) ou <i>Facebook</i> e <i>games</i> .	<i>Drives</i> em geral, <i>chats</i> privados e comunicação direta e privada (<i>one-to-one</i>).	Câmeras abertas, microfones abertos, toques pessoais e formatos de linguagem emocionais (como <i>emojis</i> e <i>GIFs</i>)

Fonte: Compilação da autora

Por fim, apresentamos na Figura 29 o *Framework* do ensino híbrido com a visão totalizadora do sistema aqui proposto.

Figura 29 - *Framework* do ensino híbrido

Fonte: Elaborado pela autora

A obra aqui apresentada retrata um recorte histórico que continua passando por mudanças. O *framework*, resumido na Figura 29, indica que há espaço para a discussão a respeito da mistura entre tecnologia e aprendizagem. No momento em que esta tese é escrita, o cenário da educação segue em transição. Não há uma formatação ou um direcionamento permanente a respeito do tema. Há, entretanto, uma série de possibilidades inspiradas na ideia de aumento de interações entre interlocutores, que podem ampliar o debate a respeito das relações educacionais.

Ao retomarmos o percurso percorrido, vemos que a pesquisa começa com a seguinte questão problematizadora: como ampliar a percepção de que interações nos ambientes digitais sociais diminuem a distância transacional? A resposta a essa pergunta se resolve em diferentes momentos. No Capítulo 5, é validada a primeira hipótese do trabalho que assume a efetividade das interações nos ambientes digitais sociais como ferramenta redutora da Distância Transacional. O diálogo presume que, enquanto houver comunicação e *feedback*, maiores são as chances de acontecer a aprendizagem.

A segunda hipótese levantada indica a necessidade de estabelecer uma definição clara da nomenclatura relacionada ao ensino híbrido pandêmico e pós-pandêmico. Essa hipótese é validada no Capítulo 4, desde a pesquisa do breve panorama da produção científica brasileira sobre ensino híbrido e *blended learning*.

Por fim, a terceira hipótese reverbera que as atividades de estudantes e professores, na esfera dos ambientes sociais digitais, devem ser reorganizadas a partir das TDIC no contexto pós-pandêmico. É necessário evoluir no debate sobre as interações nos ambientes híbridos educacionais e o Capítulo 6 corrobora para a existência dessa hipótese.

É possível afirmar que os objetivos desta pesquisa foram cumpridos. Tanto o objetivo geral de ampliar os debates sobre as motivações que permeiam o processo de aprendizagem entre 2020 e 2021 quanto os específicos. O primeiro deles é atingido no Capítulo 3: mapear os estudos anteriores que apresentaram percepções e motivações que pudessem nortear a discussão a respeito de Distância Transacional na pandemia, nas línguas portuguesa e inglesa, nos anos 2020 e 2021, usando as palavras-chave "educação" e "distância" e "covid" ou "pandemia". O segundo cumpre-se no Capítulo 5, composto pela análise da percepção dos alunos nos ambientes digitais sociais, observando as características da Distância Transacional. Já o terceiro é contemplado no Capítulo 6, que inclui propor um *framework* educacional que considere os aspectos de interação envolvidos na aplicação do ensino híbrido.

Dessa forma, a pergunta problematizadora resolve-se no Capítulo 6 com a proposta de um *framework* indicativo das diferentes situações de Distância Transacional cruzadas com o uso da tecnologia no ensino híbrido.

Como estudos futuros, sugerimos a aplicação do *framework* proposto e uma análise crítica sobre os modelos de interação listados. Sugerimos também uma revisão do conceito de ensino híbrido que seja nacionalmente adotada e regulamentada pelos órgãos responsáveis, dada a necessidade de estabelecer

critérios efetivos para a inserção de TDICs no panorama do ensino brasileiro. A partir desta regulamentação da concepção de ensino híbrido no Brasil, será possível ampliar as discussões a respeito das interações como elementos da Distância Transacional por meio de ambientes sociais digitais no ensino híbrido.

Por fim, a validação e o acoplamento de futuras ideias ao *framework* proposto são esperadas, pois ensinar e aprender são verbos em movimento, e assim devem permanecer. Esperamos, com esta trajetória, ter contribuído para os desafios atuais de aprendizagem com a intenção de manter vivo o elã da educação.

REFERÊNCIAS

- BARAN, P. *On Distributed Communications. I. Introduction to Distributed Communications Networks*. Memorandum RM-3420-PR. Santa Monica: The Rand Corporation, 1964.
- BASBAUM, Sérgio Roelaw. **Tudo isso é do baralho: tecnoestese e infocognição (da ordem e dos predicados dos acoplamentos na circunstância contemporânea)**. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 14, n. 1, pp. 6-25, jan./jun. 2018.
- BOLL, Cíntia I., RAMOS, Wilsa M. e REAL, Luciane C. "Aprendizagem móvel". In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação A Distância** / Daniel Mill (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2018.
- BRINCK, Ingar; REDDY, Vasudevi; ZAHAVI, Dan. *The primacy of "we"?* In: **Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World** / DURT, Christoph; FUCHS, Thomas; TEWES, Christian (eds.). MIT Press, 2017.
- CARMO, Hermano. "Sociedade da informação e do conhecimento". In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação A Distância** / Daniel Mill (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I**. Tradução Roneide Venancio Majer; atualização para a 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- IBGE. **PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. IBGE, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

STAPLETON, P.; DISPENZA, J.; MCGILL, S.; SABOT, D.; PEACH, M.; RAYNOR, D. **Large effects of brief meditation intervention on EEG spectra in meditation novices**. Ibro Reports, 2020. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2451830120300479>>.

Acesso em: 25 de jul. de 2019.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. Reaktion Books. Review and updated edition 2008.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lessons for the 21st Century**. Random House, 2019.

HOOTSUITE. **The global state of digital 2022**. Hootsuite, 2022. Disponível em:

<<https://www.hootsuite.com/resources/digital-trends>>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

KANUKA, Heather; CONRAD, Dianne. *The name of the game: why distance learning says it all*. **The Quarterly review of distance education**. Volume 4 (4), pp. 385-393. Information Age Publishing, 2003.

LIU, YANG; LIU, YUQING; WANG, CHAOYU. **The Effect of Mindfulness Meditation on Academic Performance of Students**. Atlantis Press, 2022. Disponível em: <<https://www.atlantis-press.com/proceedings/icpahd-21/125969496>>. Acesso em: 03 de ago. de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1984.

MOORE, Michael G. Publicado em Keegan, D. (1993) **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. **Teoria da distância transacional**. Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância, v. 1, 2002.

MOREIRA, José A. e MONTEIRO, Angélica. "*Blended Learning*". In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação A Distância** / Daniel Mill (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2018.

MORIN, E. **As grandes questões do nosso tempo**. Trad. Adelino dos Santos Rodrigues. Lisboa: Notícias, 1981.

É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus.

Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Êmila. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, 32(101), 212-232, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>>. Acesso em 25 de jul. 2019.

OLIVEIRA, Tânia M. V. de. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Revista Administração Online**. Volume 2, Número 2, 2001. Disponível em:

<https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_escalas_de_mensuracao_de_atitudes_thurstone_osgood_stapel_likert_guttman_alpert.pdf>. Acesso em: 03 de ago de 2019.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **O Aluno Virtual: Um Guia para Trabalhar com Estudantes On-line**. Artmed, 2004.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SALDANHA, Luis Cláudio. **A linguagem nas teleaulas: limites e possibilidades do diálogo pedagógico em EAD**. Impulso, Piracicaba, v. 23, n. 57, p. 41-47, maio-set. 2013-a.

A teleaula em questão. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, p.1-13; 2013-b.

SANTAELLA, Lúcia. "Aprendizagem ubíqua". In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação A Distância** / Daniel Mill (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2018.

"Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano". **Revista Famecos**, n. 22 dez., Porto Alegre. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>>. Acesso em: 28 de jul. de 2019.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Bertrand Brasil, 2013.

SIEMENS, Georges. **Conectivismo. Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* (ITDL). 2004.

STAPLETON, P.; DISPENZA, J.; MCGILL, S.; SABOT, D.; PEACH, M.; RAYNOR, D. **Large effects of brief meditation intervention on EEG spectra in meditation novices**. Ibro Reports, 2020. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2451830120300479>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

STRUCHINER, Miriam e GIANNELLA, Thais R. "Hibridismo Tecnológico na Educação". In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação A Distância** / Daniel Mill (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2018.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mentes e Máquinas - uma Introdução à Ciência Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: Unesco, 2014. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228074>. Acesso em 28 de jul. de 2019.

VULETA, Branka. **How Much Data Is Created Every Day? [27 Staggering Stats]**. Seed Scientific, 2021. Disponível em:

<https://seedscientific.com/how-much-data-is-created-every-day/>. Acesso em 28 de jul. de 2019

WAJNSZTEJN, Marina; GONÇALVES, Marcio; SOUZA, Sandra S. M. "Breve panorama da produção científica brasileira sobre ensino híbrido e blended learning". In: **Ensaio sobre aprendizagem e tecnologia: contribuição dos estudantes de TAAV/TIDD**. HESSEL, Ana Maria D. G.; GONÇALVES, Marcio; MARQUES, Marcos A. (Org.). São Paulo, SP: Artesanato Educacional, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE – 01

Revisão de literatura (fase 1)

REVISÃO DE ESTUDOS

A revisão de estudos anteriores considerou o período de 2015 a 2019, de artigos, teses e dissertações das instituições PUC Banco de Teses, Capes, SciELO e Google Scholar. Todos os estudos (artigos originais, dissertações e teses) que analisaram o uso das mídias sociais no ambiente de ensino foram considerados para a revisão bibliográfica e foram avaliados pela autora para identificar quais eram elegíveis para a revisão. Nessa etapa, definiu-se quais estudos seriam considerados e quais seriam eliminados sem maior exame. Os critérios considerados para elegibilidade foram pertinência e relevância com a nossa pergunta. Todos os documentos que ajudaram a entender o uso das mídias sociais, especificamente do *Facebook*, no ensino de educação superior foram incluídos. Os limites de idioma foram compostos por português e inglês. A Tabela 10 identifica as buscas feitas:

Tabela 10 - Cruzamento entre palavras-chave, bancos de dados e períodos

Base de dados	Palavras-chave	Período	Idiomas
SciELO	"ensino" OU "educação" E "redes sociais" OU "facebook"	2015-2019	Português e inglês
Capes	"ensino" OU "educação" E "redes sociais" OU "facebook"	2015-2019	Português e inglês
Tede PUC	"ensino" OU "educação" E "redes sociais" OU "facebook"	2015-2019	Português e inglês
Google Scholar	"ensino" OU "educação" E "redes sociais" OU "facebook"	2015-2019	Português e inglês

Fonte: Compilação da autora

A Tabela 11 explicita as obras escolhidas para análise, considerando se a obra é um artigo, dissertação ou tese e se está no universo de Instituições de Ensino Superior e utilizam *Facebook*. Esse último critério permite a análise específica de obras que foram construídas no mesmo contexto do objeto desta pesquisa.

Tabela 11 - Lista total das obras selecionadas

Autor	Título	Tipo	Ano
Purim, Kátia Sheylla Malta e Tizzot, Edison Luiz Almeida.	Protagonismo dos Estudantes de Medicina no Uso do Facebook na Graduação.	Artigo	2019
Chun, Christian.	Pedagogia crítica e aprendizagem de línguas na era das mídias sociais?	Artigo	2018
Rosa, Maurício e Caldeira, João Paulo da Silva.	Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile: como se mostram?	Artigo	2018
Quintanilha, Luiz Fernando.	Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z.	Artigo	2017
Retamar, Hugo Jesús Correa.	Facebook como ferramenta de interação extraclasse para aprendizes de língua espanhola.	Artigo	2017
Santos, Rosimeire Martins Régis dos; Melim, Ana Paula e Paniago, Maria Cristina Lima.	Formação continuada de professores universitários na rede social Facebook: interagir, trocar, dialogar, compartilhar, aprender e conviver.	Artigo	2017
Beraldo, Rossana Mary Fujarra and Maciel, Diva Albuquerque.	Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais.	Artigo	2016
Kakushi, Luciana Emi e Évora, Yolanda Dora Martinez.	Social networking in nursing education: integrative literature review.	Artigo	2016

Sousa, Cirlene Cristina de e Leão, Geraldo Magela Pereira.	Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook	Artigo	2016
Willemse, Juliana e Bozalek, Vivienne.	Exploration of the affordances of mobile devices in integrating theory and clinical practice in an undergraduate nursing programme	Artigo	2015
Alves, Andre Luiz.	"Whatsaula": Aprendizagem Colaborativa em Movimento	Dissertação	2018
Lacerda, Murilo Santos.	Redes sociais digitais na aprendizagem: O Facebook como espaço de colaboração entre os acadêmicos de arquitetura.	Dissertação	2018
Klaar, Anne Carolina Rodrigues.	As potencialidades do smartphone como ferramenta do mobile-learning na educação formal.	Dissertação	2017
Oliveira, Jacqueline Freire Costa Matias Alves De.	"Utilização do Facebook no processo ensino e aprendizagem: possibilidade e práticas pedagógicas"	Dissertação	2016
Kakushi, Luciana Emi.	Aprendizagem colaborativa <i>online</i> na utilização do Facebook e do WhatsApp no ensino de graduação em enfermagem.	Tese	2018
Santos, Tiago Ribeiro.	A perda da auréola: deslocamentos da imagem social e sociológica de professor no Facebook.	Tese	2017
Silva, Joelci Mora.	Professores na rede: Facebook e mediação no processo de ensino e aprendizagem.	Tese	2017
Favero, Rute Vera Maria.	A cultura dos usos das redes na academia: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das mídias sociais na docência	Tese	2016
Gardelli, Magda Mulati	A prática da autoria no ensino médio: análise de uma proposta de trabalho com o uso das redes sociais virtuais.	Tese	2016

Nery, Marcos de Abreu.	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação da internet na Educação Superior. Representações docentes - entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível'	Tese	2016
Carreon, Joseph R.	Facebook as integrated blended learning tool in technology and livelihood education exploratory	Artigo	2018
Davidovitch, Nitza and Belichenko, Margarita	Facebook Tools and Digital Learning Achievements in Higher Education	Artigo	2018
Kin Ho, Benson Hung	Using Facebook to Promote Student Engagement in Authentic Learning for Vocational Education and Training (VET)	Artigo	2018
Ukwishaka, Marie Claire	Social Media Use in Higher Education: Students' Perceptions of Using Facebook to Support Peer Interaction and Educational Learning.	Artigo	2019
Cheng, Irene Nga Yee; Chan, Janet Kit Yan; Kong, Suria Suet Yee and Leung, Kenneth Mei Yee	Effectiveness and obstacle of using Facebook as a tool to facilitate student-centred learning in higher education	Artigo	2016
Papić, Miloš; Stanković, Nebojša and Blagojević, Marija	Implementation of Facebook for communication and learning in higher education	Artigo	2016
Sittiwong, Tipparat and Wongnam, Thanet	The Effective of Using 5 Simple Steps (QSCCS) Learning Activities on Facebook to Promote Self-learning in the 21st Century in Technology Printing and Advertising Course for Undergraduate Students in Education Technology and Communications	Artigo	2015

Willemse, Juliana e Bozalek, Vivienne.	Exploration of the affordances of mobile devices in integrating theory and clinical practice in an undergraduate nursing programme	Artigo	2015
--	---	--------	------

Fonte: Compilação da autora

Por uma escolha de organização, as produções relacionadas ao tema foram divididas em nacionais e internacionais, para a partir desta divisão serem descritas na continuidade do texto.

Produção nacional

A partir dos termos das bases e recorte temporal apresentados anteriormente na Introdução desta pesquisa, foi efetivado um levantamento da literatura considerando as palavras chaves:

- a) ensino
- b) educação
- c) redes sociais
- d) *Facebook*

O intuito dessa seleção foi mapear e relacionar as pesquisas acadêmicas brasileiras com o tema central análogo ou próximo ao uso de redes sociais, especialmente o *Facebook*, na aprendizagem.

Como resultado, foram selecionadas 19 pesquisas nacionais conforme exposto na Tabela 12, com a informação adicional referente à correspondência ou não de uso do *Facebook* em instituição de ensino superior:

Tabela 12 - Lista total das obras selecionadas em português

Autor	Título	Tipo	Ano	IES + Facebook
Purim, Kátia Sheylla Malta e Tizzot, Edison Luiz Almeida.	Protagonismo dos Estudantes de Medicina no Uso do Facebook na Graduação.	Artigo	2019	Sim
Chun, Christian.	Pedagogia crítica e aprendizagem de línguas na era das mídias sociais?	Artigo	2018	Não
Rosa, Maurício and Caldeira, João Paulo da Silva.	Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile: como se mostram?	Artigo	2018	Não
Quintanilha, Luiz Fernando.	Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z.	Artigo	2017	Sim
Retamar, Hugo Jesús Correa.	Facebook como ferramenta de interação extraclasse para aprendizes de língua espanhola.	Artigo	2017	Não
Santos, Rosimeire Martins Régis dos, Melim, Ana Paula e Paniago, Maria Cristina Lima.	Formação continuada de professores universitários na rede social facebook: interagir, trocar, dialogar, compartilhar, aprender e conviver.	Artigo	2017	Sim
Beraldo, Rossana Mary Fujarra and Maciel, Diva Albuquerque.	Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais.	Artigo	2016	Não
Kakushi, Luciana Emi e Évora, Yolanda Dora Martinez.	Social networking in nursing education: integrative literature review.	Artigo	2016	Sim
Sousa, Cirlene Cristina de e Leão, Geraldo Magela Pereira.	Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook	Artigo	2016	Não.
Alves, Andre Luiz.	"Whatsaula": Aprendizagem Colaborativa em Movimento	Dissertação	2018	Não

Lacerda, Murilo Santos.	Redes sociais digitais na aprendizagem: O Facebook como espaço de colaboração entre os acadêmicos de arquitetura.	Dissertação	2018	Sim
Klaar, Anne Carolina Rodrigues.	As potencialidades do smartphone como ferramenta do mobile-learning na educação formal.	Dissertação	2017	Não
Oliveira, Jacqueline Freire Costa Matias Alves De.	"Utilização do Facebook no processo ensino e aprendizagem: possibilidade e práticas pedagógicas"	Dissertação	2016	Sim
Kakushi, Luciana Emi.	Aprendizagem colaborativa <i>online</i> na utilização do Facebook e do WhatsApp no ensino de graduação em enfermagem.	Tese	2018	Sim
Santos, Tiago Ribeiro.	A perda da auréola: deslocamentos da imagem social e sociológica de professor no Facebook.	Tese	2017	Sim
Silva, Joelci Mora.	Professores na rede: Facebook e mediação no processo de ensino e aprendizagem.	Tese	2017	Não
Favero, Rute Vera Maria.	A cultura dos usos das redes na academia: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das mídias sociais na docência	Tese	2016	Sim
Gardelli, Magda Mulati.	A prática da autoria no ensino médio: análise de uma proposta de trabalho com o uso das redes sociais virtuais.	Tese	2016	Não
Nery, Marcos de Abreu.	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação da internet na Educação Superior. Representações docentes - entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível'	Tese	2016	Sim

Fonte: Compilação da autora

As pesquisas estão ordenadas considerando o tipo de pesquisa (artigo, dissertação e tese) e a ordem cronológica descendente, ou seja, da mais recente para a mais antiga. A inclusão da variável "Facebook" + "Instituição de Ensino Superior" visa direcionar a atenção aos estudos que correspondem ao campo originalmente proposto nessa pesquisa.

Purim e Tizzot (2019) optaram por um estudo transversal descritivo de uso do *Facebook* como um espaço de comunicação, interação, partilha e colaboração que promoveu aprendizagem. Segundo os autores, o uso do *Facebook*, criado e administrado pelos estudantes, extrapolou apenas a incorporação de mais um meio de comunicação. Eles entendem que houve a criação de uma rede social funcional. No entanto, fica evidente a necessidade de criação de políticas educacionais para o ambiente virtual para que a integração professor-aluno ocorra de forma mais produtiva, além de assumir um caráter pedagógico, nas palavras dos autores, "mais reflexivo, criterioso e profundo". Purim e Tizzot (2019) finalizam o artigo com a ideia de que são necessárias estratégias educativas de maior abrangência, com normas éticas e profissionais acerca de mídias digitais.

Chun (2018) produziu uma análise da pedagogia crítica composta por atividades educacionais e de aprendizagem que ocorrem em domínios públicos além das instituições educacionais tradicionais. O autor descreve o uso das redes sociais a partir da forma como a geração jovem as utiliza. Sua conclusão relaciona-se com o argumento de que deve haver um ensino sobre o uso crítico da linguagem de tais ferramentas, uma vez que elas se relacionam com as bases democráticas da sociedade. Embora esse trabalho apresente uma linha mais distante do objeto de estudo desta pesquisa, ele traz um argumento relevante para o campo: o de que é necessário compreender a forma de produção de sentido nas redes sociais.

Rosa (2018) elaborou um relato de experiência sobre a distribuição de *smartphones* para professores de matemática para que experimentassem a aprendizagem móvel com separação geográfica. Os professores deveriam interagir com conceitos matemáticos em redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*, considerando a perspectiva de Merleau-Ponty (2011) do "ser/participante" sendo/estando conectado a um dispositivo móvel. A autora concluiu que os professores conseguem estabelecer conexões matemáticas entre pares, de forma hipertextualmente e ubíqua.

Quintanilha (2017) realizou uma avaliação via questionário sobre a utilização de tecnologias virtuais como *Facebook* e *YouTube*. O estudo apresenta bons resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de uma universidade. Redes foram utilizadas como apoio ao ensino presencial. De acordo com o autor, "o *Facebook* foi utilizado como principal canal de comunicação entre professor e alunos; o *YouTube*, como um canal para compartilhamento de videoaulas desenvolvidas pelos próprios estudantes". O estudo evidenciou muita participação dos estudantes nas atividades descritas. Além disso, há percepção por parte dos alunos de que tais atividades foram eficazes para a construção do conhecimento. Quintanilha (2017) conclui que o uso dessas tecnologias possui eficácia no processo de aprendizado dos estudantes.

Retamar (2017) produziu uma reflexão acerca do uso do *Facebook* como ferramenta de apoio aos estudantes da língua espanhola. O autor indicou que a rede social se mostrou eficiente como recurso extra da aprendizagem promovida em sala. Retamar (2017) indica que o uso da rede foi considerado positivo tanto pelos alunos quanto pelo professor, que considerou sua aula mais dinâmica e própria para um ambiente de prática de línguas. O autor ressalta a importância do acompanhamento do processo por parte do professor, pois, segundo ele, se não houver essa participação o uso da rede passa a perder sentido.

Santos, Melim e Paniago (2017) desenvolveram uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico virtual que discute as possibilidades de uma formação continuada de professores na rede social *Facebook*. Sob o ponto de vista dos autores, os resultados entendem que os professores estabelecem laços sociais e pedagógicos a partir das interações que acontecem pela rede social. A consequência da instituição destes laços é a difusão de saberes com a produção colaborativa do conhecimento.

Beraldo e Maciel (2016) caminharam por uma análise construtivo-interpretativa dos dados relacionados à motivação de docentes. O estudo focalizou cinco categorias analisadas em professores do ensino público: 'Sou autodidata', 'Sou motivado', 'Faço a diferença', 'Construo o novo' e 'Co-construo' com o grupo para entender a

performance do professor em relação ao uso das tecnologias digitais. Os resultados, de acordo com os autores, sinalizaram que a aprendizagem coletiva, o estabelecimento de recursos simbólicos e os aspectos emocionais entre esses professores contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento de novas competências para lidar com ambiente virtuais.

Kakushi e Évora (2016) reuniram uma revisão de literatura de experiências utilizando as redes sociais na educação em enfermagem. As autoras indicaram que há uso de redes sociais na educação em enfermagem principalmente nas ferramentas *Facebook, Ning, Twitter* and *MySpace*. Como conclusão, elas entendem que há cada vez mais aderência a esse tipo de ferramenta, mas que os atores envolvidos no processo ainda demandam mais conhecimento sobre os limites e as disponibilidades de cada rede.

Kakushi (2018) desenvolveu, por meio de um estudo exploratório e descritivo, uma análise sobre aprendizagem colaborativa *online* na utilização do *Facebook* e do *WhatsApp*. A autora divide as participações dos alunos nas classificações social, intelectual e de moderação. Ela também mensura o número de mensagens que compõem a geração de ideias, organização de ideias e a convergência intelectual. A partir de comparativos destes conceitos entre cada uma das redes, a autora conclui que o uso de redes sociais é favorável à aprendizagem e deve entender a forma como cada rede funciona para obter um resultado positivo.

Sousa (2016) elaborou uma pesquisa qualitativa que abordou o tema da relação entre juventude e midiatização da cultura contemporânea com jovens estudantes em três turmas do ensino médio. De acordo com a autora, os resultados demonstram que jovens pesquisados vivenciam conexões midiáticas amplas e heterogêneas. Tais conexões permeiam seus tempos e espaços, vínculos afetivos e comunicacionais e experiências escolares de diferentes formas.

Alves (2018) relatou um estudo de caso de uso do WhatsApp para potencializar o processo de aprendizagem colaborativa, por meio dos usos e apropriações do mensageiro instantâneo. O referencial teórico utilizado na dissertação foca na produção de Lemos, Lévy, Primo e Santaella. O autor conclui em seu trabalho que o engajamento dos alunos se dá pelo uso do *WhatsApp*, correlacionado ao desenho didático e à proposta pedagógica. Nas palavras de Alves (2018), "configura uma experiência de *App-Learning*, principalmente, pelo estabelecimento dos processos de mediação do ensino e da aprendizagem".

Lacerda (2018) desenvolveu um estudo qualitativo oriundo de uma pesquisa-ação. O pesquisador testou o uso do *Facebook* como espaço de aprendizagem colaborativa para alunos de arquitetura. Lacerda (2018) concluiu que a rede social é benéfica para processos de aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento de competências como autonomia, protagonismo, potencial de interação e posicionamento colaborativo. O autor também ressalta que, como medida de melhoria, torna-se necessário rever a administração de tempo empregado na ferramenta, tanto por parte do docente como por parte do discente.

Klaar (2017) optou por um estudo de campo envolvendo uma pesquisa qualitativa para entender as motivações de professores e alunos quando o assunto é o uso de TIC, especificamente dada pelo uso do *smartphone* em sala de aula. O estudo, feito com 4 professores e 4 alunos de escola municipal, conclui que, embora haja motivação no campo, ainda há desafios na implementação. De acordo com a autora, os professores não utilizam as TIC no universo pessoal e têm dificuldade na implementação de aula a partir desta ótica. Já os alunos, ainda segundo a autora, dominam de forma mais avançada as TIC, mas possuem restrito acesso à internet.

Oliveira (2016) conduziu um estudo exploratório e descritivo sobre o uso de redes sociais na educação. O estudo inclui um comparativo entre a adoção do *Moodle* e do *Facebook* enquanto ferramentas estratégicas de aprendizagem. A autora compreende que o uso do *Facebook* pode trazer benefícios ao cenário da educação, mas que ele deve ser apoiado por uma formação contínua dos professores, pois estes

devem estar preparados para instaurar um ambiente colaborativo de aprendizagem em rede.

Santos (2017) elaborou uma análise de documentos como questionários, registros audiovisuais, notícias de jornais, trocas de e-mails e observações discretas para aprofundar-se na questão identitária do professor no *Facebook*. O autor entende que a dessacralização da imagem de professor apresenta um resultado positivo na relação com os alunos quando confrontada com as vontades identitárias por parte do professor. Esse estudo foi aqui considerado por problematizar a relação horizontal entre professor e aluno.

Silva (2017) analisou o uso do *Facebook* como parte da estratégia docente de uma escola pública municipal. Por meio de um estudo de campo, a autora mensura determinadas hipóteses em relação à inserção da ferramenta. O pesquisador conclui que ainda há resistência por parte do corpo docente em relação ao uso do grupo no *Facebook* porque essa atividade, embora resulte em maior engajamento dos alunos, impacta no modo de trabalho das professoras. A inserção da rede é vista como um aumento de horas de trabalho, o que leva a autora a desenvolver a ideia de que são necessárias mudanças significativas nas relações e práticas tradicionais para que o uso da ferramenta seja aceito.

Favero (2016) indagou em seu estudo, realizado em forma de entrevista semiestruturada, como os professores de cursos de nível superior consideram o uso pedagógico das mídias sociais na docência. A partir de conceitos como educação formal, informal e não-formal, a autora evolui para a forma pluridimensional, como sendo um novo caminho de fazer educação, no qual imbricam-se as três modalidades. Favero (2016) conclui que as redes sociais são ambientes propícios e inevitáveis para o fazer da educação, considerando pilares como diálogo, comunicação e construção de comunidade.

Gardelli (2016) elaborou um exame das falas de um grupo focal por meio de análise de discurso. A pesquisadora priorizou entender como a autoria pode ser exercitada por alunos do ensino médio em redes sociais como o Facebook. A autora conclui, por meio de sua pesquisa, que a escola pode utilizar as redes sociais para motivar seus alunos a exercitarem conceitos como autoria, liberdade de expressão e autonomia.

Nery (2016) optou por um estudo de caso para investigar os motivos da não adoção de TIC no ensino superior por parte dos docentes. O autor entendeu que existem dois parâmetros a serem ajustados: o sociotécnico e o socioeducacional, nos quais os atores sociais associam-se e interagem uns com os outros nesses domínios, alternando entre os extremos de tensão e conflito à integração e articulação. O autor conclui que os contextos abertos na internet e em ambientes considerados não institucionais apresentam possibilidades concretas de desenvolvimento de práticas inovadoras que integram atributos formais e informais.

Produção internacional

A partir dos termos das bases e recorte temporal apresentados anteriormente na Introdução desta pesquisa, foi efetivado um levantamento da literatura em inglês considerando as palavras-chave:

- a) ensino
- b) educação
- c) redes sociais
- d) *Facebook*

O intuito dessa seleção, assim como explicado anteriormente, foi mapear e relacionar as pesquisas acadêmicas internacionais com o tema central análogo ou próximo ao uso de redes sociais, especialmente o *Facebook*, na aprendizagem.

Como resultado, foram selecionadas 8 pesquisas internacionais conforme exposto na Tabela 13, com a informação adicional referente à correspondência ou não de uso do *Facebook* em instituição de ensino superior:

Tabela 13 - Lista total das obras selecionadas em inglês

Autor	Título	Tipo	Ano	IES + <i>Facebook</i>
Carreon, Joseph R.	Facebook as integrated blended learning tool in technology and livelihood education exploratory	Artigo	2018	Não
Davidovitch, Nitza and Belichenko, Margarita	Facebook Tools and Digital Learning Achievements in Higher Education	Artigo	2018	Sim
Kin Ho, Benson Hung	Using Facebook to Promote Student Engagement in Authentic Learning for Vocational Education and Training (VET)	Artigo	2018	Sim
Ukwishaka, Marie Claire	Social Media Use in Higher Education: Students' Perceptions of Using Facebook to Support Peer Interaction and Educational Learning.	Artigo	2019	Sim
Cheng, Irene Nga Yee; Chan, Janet Kit Yan; Kong, Suria Suet Yee and Leung, Kenneth Mei Yee	Effectiveness and obstacle of using Facebook as a tool to facilitate student-centred learning in higher education	Artigo	2016	Não
Papić, Miloš; Stanković, Nebojša and Blagojević, Marija	Implementation of Facebook for communication and learning in higher education	Artigo	2016	Sim
Sittiwong, Tipparat and Wongnam, Thanet	The Effective of Using 5 Simple Steps (QSCCS) Learning Activities on Facebook to Promote Self-learning in the 21st Century in Technology Printing and Advertising Course for Undergraduate Students in Education Technology and Communications	Artigo	2015	Sim
Willemse, Juliana e Bozalek, Vivienne.	Exploration of the affordances of mobile devices in integrating theory and clinical practice in an undergraduate nursing programme	Artigo	2015	Sim

Fonte: Compilação da autora

Carreon (2018) conduziu sua pesquisa por meio de questionários aplicados em dois grupos. O primeiro grupo foi submetido a um experimento de aula que utilizava como metodologia central o ensino híbrido. O segundo grupo contemplava um grupo de controle e fazia uso de técnicas tradicionais de aprendizagem. Os resultados obtidos no estudo de Carreon (2018) demonstram que o grupo submetido ao ensino híbrido apresentou um grau de aprendizagem maior quando comparado ao grupo de controle. Dois campos analisados na pesquisa se sobressaíram a partir da amostra do ensino híbrido: os alunos foram capacitados com profundidade na variável empreendedorismo e uso de novas tecnologias.

Davidovitch e Belichenko (2018) analisaram o uso de grupos do *Facebook* com alunos da graduação. A partir do experimento, as autoras conduziram uma pesquisa quantitativa para entender a utilidade dos grupos na vida dos alunos. Como conclusão, as autoras citam que os alunos usam os grupos para se ajudar a esclarecer um assunto ou descobrir novos conhecimentos, corrigir os erros dos outros e fazer comentários em conversas.

Kin Ho (2018) realizou uma pesquisa quantitativa para mensurar a efetividade do uso do *Facebook* como ferramenta para estudantes de ensino superior. A partir de um experimento considerando uma página na rede social, o autor mensurou a reação dos alunos em relação a dois tipos diferentes de função. A primeira delas se refere ao poder de comunicação e disseminação de mensagens na rede. Já o segundo relaciona-se com a ideia de aumento de engajamento. Como conclusão, o autor aponta que o uso do Facebook aumentou o envolvimento dos alunos com o assunto da aula e fez com que os estudantes assumissem maior responsabilidade pelo conteúdo criado. O autor indica que a característica de autoria promove a aprendizagem autêntica.

Ukwishaka (2019) baseou-se em uma pesquisa-ação para entender como os alunos reagem à aprendizagem por meio das ferramentas do *Facebook*. A partir de um questionário qualitativo, a autora discorre sobre os benefícios apontados pelos alunos, tais como troca de mensagens em forma de *post* ou de mensagem direta,

facilitação na reunião de materiais didáticos. Em contraponto, a autora indica questões que precisam ser evoluídas, como privacidade, diálogos desnecessários via *chat*, falta de acessibilidade e baixa participação de alguns membros.

Cheng *et. al* (2016) apresentaram um estudo mensurado a partir de questionários qualitativos aplicados em um experimento de aula híbrida. Considerando o modelo de aceitação da tecnologia desenhado por Davis (1989), as autoras elaboraram os questionários para entender critérios de percepção de utilidade, percepção de facilidade e atitudes em relação à tecnologia. Como resultado, a pesquisa conclui que o uso do *Facebook* é positivo na educação, mas que ainda enfrenta desafios como privacidade e uso de dados.

Papić, Stanković, Blagojević (2016) conduziram uma pesquisa por meio de questionário qualitativo e quantitativo para entender os usos do *Facebook* em um recorte de alunos da graduação. Os autores concluíram que os alunos possuem uma alta aceitação da ferramenta e que eles usam para fins variados, como comunicação, relacionamento e trocas de mensagens. A partir do resultado da pesquisa, Papić, Stanković, Blagojević (2016) sugerem que a ferramenta seja considerada como parte da estratégia de aprendizagem desses alunos.

Sittiwong e Thanet (2015) aplicaram uma pesquisa quantitativa para entender sobre a efetividade da metodologia QSCCS. De acordo com os autores, a metodologia contempla: 1. Aprender a questionar (*Learning to question*), 2. Aprender a pesquisar (*Learning to search*), 3. Aprender a construir (*Learning to construct, build knowledge*), 4. Aprender a comunicar (*Learning to communicate*), 5. Aprender a servir (*Learning to serve society*). O estudo concluiu que os alunos consideraram o uso do *Facebook*, a partir dos cinco conceitos apresentados aqui, favorável aos mecanismos de autoaprendizagem.

Willemse e Bozalek (2015) analisaram dados coletados em *focus group* e em questionários individuais. As autoras procuravam entender como redes sociais

poderiam ser incorporadas no processo de aprendizagem. Como conclusão, Willemse e Bozalek (2015) definem que, a partir da pesquisa elaborada, a maioria dos estudantes participantes indicou que sua primeira preferência de comunicação era o e-mail, seguido pelo WhatsApp e depois pelo *Facebook*. As informações recebidas durante a coleta de dados indicaram que haveria necessidade de treinamento para garantir que todos os participantes do estudo fossem informados sobre como usar e, assim, maximizar esses modos de comunicação.

Conclusões Relativas à Fase 1

Essa etapa da pesquisa reuniu a revisão de estudos anteriores, realizada de acordo com as informações citadas nas seções 1.4 (Localização da revisão de estudos anteriores no tempo e no espaço) e 2.2.1 (Primeira etapa - Identificação do problema e sua motivação), com a intenção de apoiar os objetivos teóricos listados na seção 1.5 (Objetivos) desse estudo.

Em um primeiro passo, pretendia-se a revisão de trabalhos que consideravam o uso das redes sociais em sala de aula. Todavia, a busca resultava em inúmeras iniciativas diferentes que, por muitas vezes, distanciavam-se do tema da pesquisa. Parte delas focava em comparações de uso de redes sociais em geral ao universo de ferramentas operacionais do mercado de educação, tais como *Moodle* e *Blackboard*. Como o foco principal desse estudo não passa por esse comparativo, a busca foi redirecionada para conter, especificamente, o termo *Facebook* nos resultados.

Esse novo caminho, em parceria com a organização geral dos dados, teve como resultado 27 estudos, dentre eles 19 nacionais e 8 internacionais, no período delineado anteriormente. Dessa forma, tais estudos foram selecionados para leitura detalhada para que pudessem encaminhar conclusões já apresentadas sobre o objeto de estudo dessa pesquisa. Vale assinalar aqui o cumprimento do objetivo indicado na seção 1.5.2.1 Mapeamento, dentro de Objetivos específicos, consistente em: mapear os estudos anteriores sobre redes sociais no ensino, nas línguas portuguesa e inglesa,

nos últimos 5 anos, usando as palavras-chave “ensino”, “educação” e “redes sociais” e "*Facebook*".

Dessa maneira, buscou-se oferecer um panorama mais amplo às respostas encontradas, relacionando-as a outros conhecimentos anteriores, para que haja uma interpretação coerente ao momento de pesquisa. A revisão bibliográfica reúne a exposição significativa de estudos e conclusões alcançadas por outros pesquisadores, vinculando-se ao estudo de forma construtiva.

Apêndice – 02

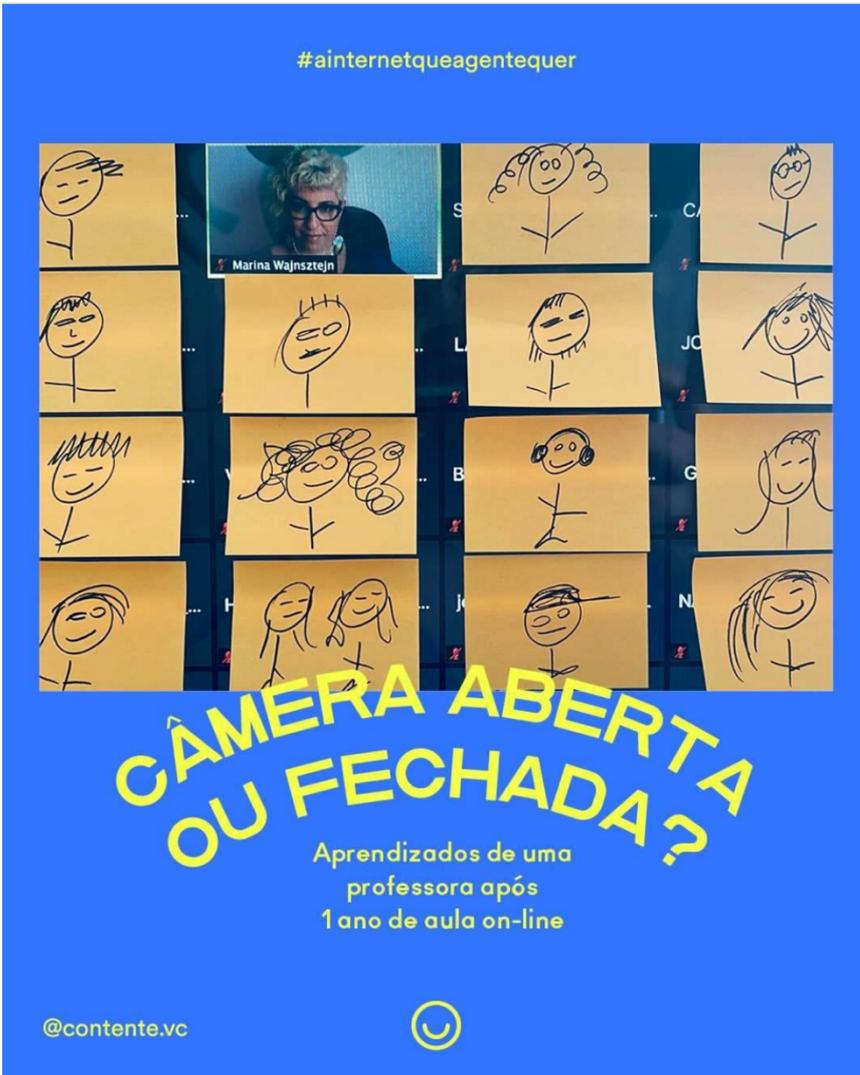
Entrevista para a

Contente (fase 2)

14:39



CONTENTE.VC
Publicações



 Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:39



CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

1
MANTER A CÂMERA
ABERTA NOS
MANTÉM ABERTOS

Deixar a câmera aberta é muito bom pra gente garantir que existe "presença" no sentido de estar atento. Então, depois de 1 ano, ainda apoio a ideia de câmeras abertas, exceto quando existe alguma limitação.



contentente.vc



Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:40



CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

2
**HÁ QUEM SE FAÇA
MUITO PRESENTE
POR VOZ OU CHAT**

Tem quem não deixe a câmera aberta mas se faça presente: conversa no chat, pergunta, manda mensagem. Aqui eu reforço a ideia de intenção: o mais importante é realmente estar fazendo aquilo que você se propõe durante uma aula.



ntente.vc



Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:40



CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

3 EXISTEM LIMITAÇÕES TECNOLÓGICAS, SOCIAIS E CULTURAIS PARA ABRIR A CÂMERA

São muitas as variáveis que devem ser respeitadas: tecnológica (acesso fraco ou variável), sociais (julgamento por fatores como gente passando atrás) ou culturais (vergonha por uma casa da qual ela não se orgulhe - afinal, nem todo mundo mora no Pinterest!).



contentte.vc



Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contentte.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:40



CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

4
**NÃO É FÁCIL
ENCARAR A
PRÓPRIA IMAGEM**

Algumas pessoas têm
muita dificuldade de se
encarar constantemente
em um espelho pela tela. A
geração da selfie não quer
se ver o tempo todo.



contentente.vc



 Curtido por anettecmw e outras 11.326
pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera
aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta
constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:40



CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

5 CÂMERA ABERTA AJUDA A DAR UM FEEDBACK IMEDIATO PARA OS PROFESSORES

Um professor em sala de aula se alimenta do retorno imediato do aluno para adaptar o conteúdo. Se você assiste sem interagir, qual é a diferença para, por exemplo, ver um vídeo no YouTube? A grande questão aqui é que o YouTube não olha pra você e não percebe se você entendeu ou não, diferente do professor.



contentente.vc



Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:40



CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

6 CÂMERAS ABERTAS HUMANIZAM AS RELAÇÕES

O ensino on-line pode promover uma aproximação do professor como ser humano igual a qualquer um. Você vê a casa dele, a família, a decoração, os bichos. Tudo isso humaniza e horizontaliza a relação.



contente.vc



Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



14:40

CONTENTE.VC
Publicações

#ainternetqueagentequer

7 CÂMERAS ABERTAS PODEM ENCURTAR A DISTÂNCIA TRANSACIONAL

O que a gente aprende tem muito a ver com quão próximo estamos do conteúdo/professor (de acordo com o conceito da distância transacional). Quanto maior a distância, menor o aprendizado. Na pandemia temos muitas distrações não opcionais, desde o interfone tocando até o estrangulamento da saúde mental. Tudo isso afeta a distância e, logo, o aprendizado. Se a câmera aberta encurta, por que não tirar proveito disso?

Por Marina Wajnsztein (@mawa), professora de graduação e doutoranda em tecnologias da educação



ntente.vc



Curtido por anettecmw e outras 11.326 pessoas

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando... mais

Ver todos os 216 comentários



16:30



CONTENTE.VC
Publicações

contente.vc Na aula on-line, você é time câmera aberta ou fechada? Esta tem sido uma pauta constante há pelo menos 1 ano, quando encaramos a necessidade de implementar os modelos de ensino remoto e a distância nas escolas e universidades do país. Sobre o tema, conversamos com a Marina Wajnsztein (@mawa), professora de graduação e doutoranda em tecnologias da educação, que compartilhou com a gente os seus maiores aprendizados durante a maratona que tem sido a rotina dos profissionais de educação durante esse período. As respostas dela estão no álbum!

Achamos importante ressaltar que, além de toda discussão sobre conexão, aprendizagem, presença e olho no olho (ou olho na tela - no contexto em que estamos), abrir a câmera e aparecer visualmente nas aulas ainda é um lugar de privilégio. Nem todos os alunos possuem acesso básico às ferramentas necessárias (câmeras, celulares funcionais, computadores, notebooks, conexão com internet etc.) ou uma estrutura adequada para acompanhar de casa os encontros. Com esse contexto em mente, convidamos: profissionais de educação que nos leem, quais aprendizados sobre esse período vocês acrescentariam à lista? E os alunos, o que opinam sobre o tema?

[#ainternetqueagentequer](#)

Ver todos os 216 comentários

contente.vc @keityduque Que bom que você curtiu!



contente.vc @monteiroroberta ❤️



17 de junho · Ver tradução



contente.vc



ANEXO

ANEXO – 01

Percurso

Acadêmico

PERCURSO ACADÊMICO

Descrição do percurso acadêmico e suas implicações na escolha do problema de pesquisa

Com formação em comunicação e semiótica, atuei grande parte da minha carreira profissional no mercado publicitário. Minha curiosidade sempre me levou ao universo digital e suas possibilidades de conversa, mesmo quando a única rede social digital vigente no Brasil era o *Orkut*. Nessa época, era comum o mercado publicitário testar uma quantidade relevante de novos tipos de interação entre marcas e consumidores. O território digital, no início dos anos 2000, lembrava a metáfora de um grande parque de possibilidades para quem queria ser visto como inovador.

Ao longo dessa jornada, percebi-me em um “sério relacionamento com a internet”. Ao mesmo tempo em que as infinitas ideias de interação me fascinavam, crescia também uma necessidade de equilibrar os próprios valores atribuídos ao passeio entre browsers. O espelho digital se mostrava infinito, mas com alguns reflexos que beiravam o descontrole. Questionar a tecnologia passou a ser um ponto importante para mim.

Após 15 anos de dedicação ao mercado publicitário, localizei-me em outro fazer. Comecei a atividade docente em um ambiente de graduação. Embora eu sempre estivesse dando pequenos cursos livres em escolas independentes, não me relacionava com o campo da docência desta forma. Lecionar para pequenos e breves grupos era algo sustentado pelo conhecimento técnico e profissional da área de publicidade. O que encontrei na graduação foi totalmente diferente. Por mais importante que fosse o meu repertório técnico de comunicação e propaganda, havia algo mais profundo para se pensar: como eu conseguiria me conectar com o aluno? Em qual instância de relacionamento aluno-professor eu poderia atingir o meu objetivo com ele? Como, afinal, se dá a efetividade do estilo de aprendizagem?

Ao perceber esta lacuna em minha atuação decidi migrar para a educação. Entendi que esse seria o campo de interesse a partir de agora. Repertório e conhecimento publicitário eu já possuía de maneira confortável. Entendimento de educação era algo novo. Além de tudo isso, seria ingênuo ignorar a minha experiência de maternidade contemporânea ao meu fazer docente. Ter uma criança em casa impulsionou meu pensar em educação, troca, afeto e experiência.

O cenário foi assim composto. A sala de aula passou a ser o meu ambiente de trabalho e, como todo e qualquer professor de ensino superior, me deparei com questões da contemporaneidade: dispersão em sala, uso contínuo de aparelhos de telefonia e baixo interesse. Foi nesse momento que encarei o desafio: se em toda a minha carreira fui, de certa forma, obsessiva pela inovação tecnológica, em sala de aula não seria diferente. Foram anos decifrando novas maneiras de marcas interagirem com consumidores. Havia chegado a hora de intervir na relação de outros atores: professores e alunos.

A ideia inicial era ter muita gente conectada com recursos tecnológicos de alta performance. No entanto, a pandemia apareceu e mudou o trajeto. De qualquer forma, trabalhar em uma instituição de ensino superior privada me permitiu continuar a experimentação inicial. A diferença é que, ao invés de entender qual seria a forma de incluir tecnologia na aprendizagem, meu foco se direcionaria à reflexão sobre como incluir a aprendizagem na tecnologia. Foi assim, portanto, que cheguei até aqui, sempre dialogando com as camadas interseccionais entre comportamento humano e máquina.

Atividades paralelas pertinentes à pesquisa, que foram desenvolvidas:**Publicações realizadas no período (artigos e livros)****Capítulos de livros:**

Título do livro: Educação e tecnologias digitais: conceitos, práticas e reflexões

Ano da Publicação: 2020

Título do capítulo: Motivações para o uso de vídeo síncrono no ensino a distância em tempos de pandemia

ISBN: 9798565568387

Ano da Primeira Edição: 2020

Número de páginas da Obra: 199 (versão digital)

Meio de Divulgação: digital

URL: <https://www.amazon.com.br/EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-conceitos-reflex%C3%B5es-ebook/dp/B08NJ22SKT>

Resultado de Projeto de Pesquisa da Rede Internacional de Autoria Colaborativa (RIAC)

Tipo da Contribuição na Obra: Capítulo.

Número de Páginas da Contribuição na Obra: 133 a 154 (no padrão de livro digital, registrado aqui)

Artigos:

Artigo publicado na v. 20 n. 1 (2020): Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais

Título: Blended learning como estratégia de engajamento no ensino superior: relato de uma experiência de aprendizagem conectada, colaborativa e social.

<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/11892>

DOI: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.111892.22-36>

Congressos, eventos e encontros de pesquisa:

Centenário Edgar Morin: Os 7 saberes da Educação, apontamentos do Pensamento Complexo para um futuro sustentável 2021

Função: Palestrante convidada

Instituição promotora: Instituto Alpha Lumen

Duração (dias): 1 (09/07/2021)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xu4Ow2EQrg4>

Congresso RIAC 2020

Apresentação de Capítulo de livro - Motivações para o uso de vídeo síncrono no ensino a distância em tempos de pandemia

Função: Apresentação de trabalho

Instituição promotora: RIAC - Rede Internacional de Autoria Colaborativa

Duração (dias): 1 (19/11/2021)

Disponível em: <https://riac.com.br/riac-2020/>

Congresso TIDD Conecte PUC-SP / TIDD 2020

Preparação: 15/09 a 14/10/2020

Evento: 15 e 16/10/2020

Função: Organização

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Sx8ouDiZDM>

XII Encontro de Pesquisa 2019 PUC-SP / TIDD 2019

Apresentação "Redes sociais digitais no processo de aprendizagem: indivíduos conectados demandam processos colaborativos", realizada em 10/10/2019

Carga horária: 8 horas

Função: Apresentação de trabalho

Posts:

<https://www.instagram.com/p/CAJOiKgFcAX/?igshid=r3fz0rzh17uh>

<https://tmjuntos.com.br/papo-reto/o-que-e-marketing-digital/>

<https://tmjuntos.com.br/papo-reto/a-amazonia-o-seu-like-e-a-responsabilidade-de-todos/>

<https://tmjuntos.com.br/marcas-e-instagram-um-caso-de-amor/>

Entrevistas:

<https://ppsp.espm.br/monique-lemos-e-mari-santos-na-espm/>

<https://ppsp.espm.br/paula-gabriel-participa-de-aula-live-com-feedback-curadoria-e-informacao/>

<https://ppsp.espm.br/hub-arenas-da-espm-sp-ira-desenvolver-projeto-internacional-em-parceria-com-a-havas-dubai/>

<http://portaldejornalismo-rj.espm.br/index.php/2019/09/17/consumido-pelo-psicologico/>

<http://trendings.com.br/a-nova-estrategia-das-marcas-com-influencers-e-a-ia-no-marketing-de-influencia/>

<http://ppsp.espm.br/international-colab-for-advertising-and-marketing-communication-program/>

Desenvolvimento de marca:

Manual de identidade e logomarca para Criativus Lab / TIDD / PUC-SP

<https://www.criativuslab.com.br/>

Participação em eventos do PEPGTIDD no semestre:

02 de março de 2020

Aula Magna do TIDD

Sociedade Digital: Desafios e Oportunidades para Coprodução Universidade-Empresa

com Prof. Dr. Roberto C. S. Pacheco

20 de maio de 2020

Os professores, Ana Di Grado e Claudio Andre, do programa de pós-graduação da PUC-SP em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, apresentam suas linhas de pesquisa com doutorandos do programa.

<https://www.youtube.com/watch?v=A3bCG67uq8I>

Título: Tecnologia, Aprendizagem e Semiótica Cognitiva

12 de agosto de 2020

AULA MAGNA | Marcelo Moret e Roberto Pacheco | POR QUE E COMO AVALIAR OS PEPGs

<https://www.youtube.com/watch?v=zZr-5a3L20M>

14 de agosto de 2019

Aula magna com Prof. Dr. Eliseo Reategui, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Título: Contribuições da Inteligência Artificial para as Humanidades Digitais

XII Encontro de Pesquisa 2019 PUC-SP / TIDD 2019

Apresentação "Redes sociais digitais no processo de aprendizagem: indivíduos conectados demandam processos colaborativos", realizada em 10/10/2019

Carga horária: 8 horas

Função: Apresentação de trabalho

XII Encontro de Pesquisa 2019 PUC-SP / TIDD 2019

"Construindo conhecimento para inovar em tecnologia digital", realizado em 10/10/2019

Carga horária: 8 horas

Função: Organização

8º colóquio do Sociotramas PUC-SP / TIDD 2019

"Expansões do blockchain na sociedade", realizado em 04/12/2019

Organização e Coordenação: Lucia Santaella - Grupo de Estudos Sociotramas

Carga horária: 8 horas

Função: Ouvinte

Participação em Grupos de Pesquisa (nome, IES e função desempenhada):

Pesquisadora do GATERME - Grupo de Pesquisa em *Games*, Aplicativos, Tecnologias de Realidade Mista e Educação Empreendedora no TIDD/PUC-SP.

Atividade profissional de docência (IES, carga horária e disciplinas):

Professora na IES Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo desde 15 de fevereiro de 2017 até o momento presente. Ministrou um total de 20 hora/aula por semana semestralmente nas disciplinas de Criação I, Processo Criativo e Plataformas Digitais no curso de graduação de Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda.

Realização de cursos no período (como docente ou ouvinte):

Teacher Professional Development Full Sail University (USA) 2021

Module 1: Technology in the Classroom, realizado em março de 2021

Carga horária: 10 horas

Função: Ouvinte

Teacher Professional Development Full Sail University (USA) 2021
Module 2: Gamification in the Classroom, realizado em abril de 2021

Carga horária: 10 horas

Função: Ouvinte

Teacher Professional Development Full Sail University (USA) 2021
Module 3: Project Based Learning in the Classroom, realizado em maio de 2021

Carga horária: 10 horas

Função: Ouvinte

Teacher Professional Development Full Sail University (USA) 2021
Module 4: Transmedia Storytelling in the Classroom, realizado em junho de 2021

Carga horária: 10 horas

Função: Ouvinte

Teacher Professional Development Full Sail University (USA) 2021
Module 5: Psychology of Play in the Classroom, realizado em agosto de 2021

Carga horária: 10 horas

Função: Ouvinte

Teacher Professional Development Full Sail University (USA) 2021
Module 6: Music in the Classroom, realizado em setembro de 2021

Carga horária: 10 horas

Função: Ouvinte

XI Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM 2020

"Elaboração de Roteiro para Podcast", realizada em 03/02/2020

Carga horária: 3,5 horas

Função: Ouvinte

XI Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM 2020

"Workshop: Conciliação e Mediação de Conflitos", realizada em 03/02/2020

Carga horária: 3,5 horas

Função: Ouvinte

XI Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM 2020

"Estratégias contemplativas para ensino e aprendizagem na educação superior,",
realizada em 04/02/2020

Carga horária: 3,5 horas

Função: Ouvinte

XI Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM 2020

"Feedback & [Auto]Desenvolvimento – transitando entre uma leitura pedagógica e corporativa", realizada em 05/02/2020

Carga horária: 3,5 horas

Função: Ouvinte

XI Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM 2020

"O jeito de ser ESPM e seus desdobramentos para os acadêmicos", em 05/02/2020

Carga horária: 3,5 horas

Função: Ouvinte

XI Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM 2020

"Blended Learning: coração e alma do ESPM LifeLab", realizada em 06/02/2020

Carga horária: 3,5 horas

Função: Ouvinte

GATERME - Grupo de Pesquisa em Games, Aplicativos, Tecnologias de Realidade Mista e Educação Empreendedora

Oficina "Prototipagem de aplicativos para iniciantes", realizada em 07/08/2019

Carga horária: 3 horas

Função: Docente

X Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM

Minicurso "Desenvolvendo Competências para Blended Learning"

"PEA: Ementa e Conceitos no formato de Mapa conceitual", realizada em 01/08/2019

Carga horária: 4 horas

Função: Ouvinte

X Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM-SP / 2019

Minicurso "Desenvolvendo Competências para Blended Learning"

"Avaliação da aprendizagem, feedback e elaboração de protocolos e rubricas", realizada em 02/08/2019

Carga horária: 4 horas

Função: Ouvinte

X Ciclo de Inovação Pedagógica da ESPM-SP / 2019

Minicurso "Desenvolvendo Competências para Blended Learning"

"Elaboração de questões em formato de teste", realizada em 02/08/2019

Carga horária: 4 horas

Função: Ouvinte

Fest'up Tendências ESPM-SP / 2019

"Fest'up Tendências", realizada em 28/09/2019

Carga horária: 8 horas

Função: Ouvinte e organizadora

XII Encontro de Pesquisa 2019 PUC-SP / TIDD 2019

"Construindo conhecimento para inovar em tecnologia digital", realizado em 10/10/2019

Carga horária: 8 horas

Função: Organização

Festival Soul ESPM-SP / 2019

"Tecnologia, caos e identidade: como estaremos em 15 anos?", realizado em 13/11/2019

Sessão de Cineciência a partir do capítulo 1 da série "Years and years"

Carga horária: 4 horas

Função: Apresentação de trabalho

8º colóquio do Sociotramas PUC-SP / TIDD 2019

"Expansões do blockchain na sociedade", realizado em 04/12/2019

Organização e Coordenação: Lucia Santaella — Grupo de Estudos Sociotramas

Carga horária: 8 horas

Função: Ouvinte

Realização de estágio de docência – doutorando (IES, disciplina e professor responsável):

Atividade profissional de docência indicada anteriormente.

Aplicação de entrevistas e/ou outros procedimentos (vinculadas ao Projeto):

Aplicação da metodologia de *blended learning* em forma de aula síncrona em grupo fechado no Facebook, com 250 alunos do segundo semestre da graduação da ESPM. As interações promovidas neste formato de aula são parte do meu objeto de estudo e funcionam como um laboratório de campo.

Participação em Bancas Examinadoras:

a) Banca de conclusão de curso de graduação

(para alunos de mestrado e doutorado)

WAJNSZTEJN, M.; MARCHI, C. F.; FRANCO, E.. Participação em banca de ANA LUIZA FORNASIERI, CAIO MIRA BLANCO, GABRIEL FERRONATO VELLOSO, ISABELA LAMIN SIMONI NACIF, VICTOR BLAIR BIGONI, VINICIUS AMARO.

Agaxtur. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; CÂMARA, F.; KIM, H.. Participação em banca de GABRIELLA VARELA, MATHEUS SORAGI KIMURA MUNIZ, RAFAEL NITAY DA ROCHA SOARES. **À VONTS MODA INCLUSIVA: Estudo de viabilidade para a abertura de um marketplace de roupas para pessoas com deficiência.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; SILVA JUNIOR, L.; ALCALDE, R.. Participação em banca de CAROLINE MUNHOZ NUNES, FERNANDA DE AQUINO PENACHI, GIULIA NARDI SINGNORETI, MARCELLA PARMIGIANI CAVALCANTE, MARIAM CELIDONIO MORAD, MARINA DEMARTINI FERREZIN. **Patties.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; CÂMARA, F.; DIAS, E.. Participação em banca de JOAO FELIPE MAKOTO LIMA TASHIMA, JOAO VINICIUS LEITE, MICHELLE BARROS OLIVEIRA, VICTOR FERREIRA DA ROSA GEMHA. **Tô vendendo.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; MONTEIRO, M.; DIAS, E.. Participação em banca de STEFANIE GODOY FONSECA, GUSTAVO LEAL DE ALBUQUERQUE, ANDRÉ SEIJI IZUMI, VINICIUS PRADO DE CASTRO LIMA TAVARES. **Outdoor Co. Foli.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; FRANCO, E. F.; IAHN, R. C.. Participação em banca de ANA CATARINA GREGORI MILLAN, CAMILA REJWAN, DALIT CORDOVAL ROSENBLATT, EDUARDO GONZAGA DE OLIVEIRA GUEDES, GABRIELLA SOBRAL GUZZO, LIVIA DE ANDRADE TOYAMA. **Altai.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; FONSECA, M. R. F.; MARCHI, C. F.. Participação em banca de HENRIQUE PEDROZO BALSIMELLI. RAFAELLA SAVIANO AL MAKUL. REBECCA TUDE DAVILA. RODRIGO BULHÕES BOGMANN. TATIANA KUTIL VISEU, THIAGO ORTIGOSA ZANIRATO. **Polvani Tours**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; SILVA JUNIOR, L.; TERENCEZZO, M.. Participação em banca de LEONARDO ABRAO HELOU, MARIA JULIA MACEDO MARINS, MATHEUS FERRAO POMPEU MAZZA, MILLENE SAKAMOTO KUBO, SOFIA SANSEVERINO ALVARENGA, VICTORIA CAVALLIERI NACIF JULIANI SANTOS. **Plataforma agenciadora de artistas de rua**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; MARCHI, C. F.; SILVA JUNIOR, L.. Participação em banca de ANDRÉ COSTA, DANIEL TULER, MATHEUS MARTINATO, YURI JOSÉ PLAÇA. **Solta o beat**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; RICCIARDI, G.; SCORCIO, R.. Participação em banca de KAI SAUER BIAGI, MARINA MAURER, PAULO ERNESTO, VICTORIA CUNHA. **Itzza**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; TERENCEZZO, M.; AMÊNDOLA, T.. Participação em banca de ANA PAULA WICHER RAYMUNDO, ANITA MACEDO RODRIGUES PINTO, LUIZA SOUZA SALATIEL DE OLIVEIRA, MARIA EDUARDA DE MARTINO JUNQUEIRA FRANCO. **Se toca Hub**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; KIM, H. N.; C MARA, F.. Participação em banca de FELIPE MACEDO DELLAQUILA, PEDRO FERREIRA DE BRITO FARINAS, ROBERTO SVERNER DHELOMME, THALES JUNJI ITO CARNEVALLI. **Vestibulandos**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; CUNHA, P.; ABRANCHES, M.. Participação em banca de ISADORA SCHAHIN, MARIANA NASCIMENTO DE OLIVEIRA, SOFIA SOARES PEREZ. **A representação da mulher em filmes de comédia romântica hollywoodiana**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; MAZZILLI, P.; FRANCO, E.. Participação em banca de ANA LUIZA BRASIL ARANTES GOMES, MARIA CAROLINA MACHADO LAGO, MARIA LUIZA MASCARENHAS HAHN. **Empreendendo sobre o próprio corpo: um estudo sobre o papel dos influenciadores digitais e o mercado de beauty care brasileiro**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

WAJNSZTEJN, M.; MARCHI, C. F.; FRANCO, E.. Participação em banca de BRUNO CARLINI DALOIA, BRUNO RIOS GOMES, CAMILA CAMANO DACCACHE, GABRIELA ELY VARELLA, LEONARDO COSTA ALTENFELDER SILVA MESQUITA, LUIZA MEIRELLES DE MIRANDA PRADO. **Forma turismo: plano estratégico**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Escola Superior de Propaganda e Marketing.

b) Outras modalidades acadêmicas e/ou concursos:

Júri Festival de Campanhas: Desafio Google + ESPM. 2019. Escola Superior de Propaganda e Marketing.

Júri da 13 Maratona de Criação ESPM. 2019. Escola Superior de Propaganda e Marketing.

Disciplinas cursadas no doutorado, relevância de cada disciplina para o projeto de doutorado, tema da monografia desenvolvida ao final de cada disciplina e nota obtida.

Detalhes da disciplina	Relevância	Tema do trabalho final	Nota
<p>P00566 - Epistemologia e Metodologia da Pesquisa (EMP) Módulo: 1 Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Linha de Pesquisa: comum às três linhas de pesquisa Professores: Dra. Maria Lucia Santaella Braga (cód. 000195; responsável) / Dr. Winfried Maximilian Nöth (cód. 305063; colaborador) Semestre: 2º semestre de 2018 Horário: 2ª feira, das 19h00 às 22h00</p>	<p>A disciplina é relevante por detalhar processos metodológicos de pesquisa e ajudar a construir um planejamento claro e efetivo do percurso acadêmico.</p>	<p>Revisão do projeto de pesquisa intitulado "REDES SOCIAIS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM Indivíduos conectados demandam processos colaborativos"</p>	9.5
<p>Disciplina: P003811 – Seminário sobre Design Digital e Inteligência Coletiva Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Linha de Pesquisa: Design Digital e Inteligência Coletiva Professor: Dr. Nelson Brissac Peixoto (cód. 5467) Semestre: 2º semestre de 2018 Horário: 4ª feira, das 19h00 às 22h00</p>	<p>A ideia de Latour sobre o laboratório abriu alguns questionamentos interessantes. A ideia de prever metodologias em ambientes controlados que possam, de alguma forma, serem replicadas em ambientes não tão controlados foi decisiva para que eu testasse uma iniciativa nova em sala de aula.</p>	<p>Discussão do projeto de pesquisa intitulado: "REDES SOCIAIS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM Indivíduos conectados demandam processos colaborativos"</p>	10
<p>Disciplina: P01914 – Estudo de Casos e Experimentos de Aprendizagem em Ambientes Virtuais – CEAV Módulo 3 Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva Professor: Dr. João Augusto Mattar Neto (cód. 305072; responsável) / Claudio Fernando André (cód. 306231; colaborador) Semestre: 1º semestre de</p>	<p>A disciplina trouxe argumentos importantes a respeito de metodologias de pesquisa relevantes, tanto no campo de análise de conteúdo quando no esmiuçamento dos tipos de estudo de caso.</p>	<p>Estudo de caso qualitativo: aspectos metodológicos Qualitative case study: methodological aspects</p>	10

2019 Horário: 2ª feira, das 15h00 às 18h00

<p>Disciplina: P00709 - Fundamentos Conceituais das Ciências Cognitivas (FCCC) Nível: Mestrado Módulo: 1 Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva Professor: Dr. Sérgio Roelaw Basbaum (cód. 6993, responsável) / Dr. Ítalo Santiago Vega (cód. 5078, colaborador) Semestre: 2º semestre de 2019 Horário: 4ª feira, das 15h00 às 18h00. Créditos: 3 Carga Horária: 255 horas Tipo: eletiva [Mestrado]</p>	<p>Discussão relevante acerca dos componentes da cultura digital e como se dá a aprendizagem em rede.</p>	<p>O poder do nós: o impacto do sentir-se em grupo Em experiências de aprendizagem coletiva</p>	<p>10</p>
<p>Disciplina: P01070 - Teorias Avançadas na Aprendizagem em Ambientes Virtuais (TAAV) Nível: Mestrado e Doutorado Módulo 2 Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva Professor: Ana Maria Di Grado Hessel (cód. 7765) Semestre: 2º semestre de 2020 Horário: 3ª feira, das 19h00 às 22h00</p>	<p>Disciplina de extrema relevância no currículo de pesquisadores na área de educação. O conteúdo foi disparador de perguntas definitivas para o meu projeto de pesquisa.</p>	<p>Breve panorama da produção científica brasileira sobre <i>blended learning</i></p>	<p>10</p>
<p>Disciplina: P03657 - Seminário sobre Aprendizagem e Semiótica Cognitiva Nível: Doutorado Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva Professor: Dr. João Augusto Mattar Neto (cód. 305072) Semestre: 1º semestre de 2021 Horário: 4ª feira, das 15:h00 às 18h00 Créditos: 3 Carga Horária: 255 horas Tipo: eletiva [Doutorado]</p>	<p>A mecânica de discussão da disciplina, provocada por teorias escolhidas pelo Professor, gerou reflexões importantes para o contexto contemporâneo de aprendizagem e Educação a Distância.</p>	<p>Teoria da Distância Transacional: uma releitura da proposta de Moore</p>	<p>10</p>

ANEXO – 02

Mapa de

Orientação do

Desenvolvimento

da Tese

ANEXO

Orientação/Indicadores de Avaliação de Artigos Científicos, Projetos, Monografias, Dissertações, Teses

Prof. Dr. Claudio F. André - claudiofandre@gmail.com - (11) 99222-0789

199

Escala	Conceito
3	Adequado
2	Adequado com observações
1	Fazer/Rever totalmente
0	Não se aplica / Não é necessário / Opcional

Título: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A INTERAÇÃO COMO ELEMENTO DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL POR MEIO DE AMBIENTES SOCIAIS DIGITAIS NO ensino híbrido

Autor: Marina Wajnsztein

Orientador: Prof. Dr. Claudio F. André

Instituição: TIDD / PUCSP

Artigo () - Tese (x) - Dissertação () - Monografia () - Projeto ()

Data: 24 / 04 / 2022

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
01	Título	(01) O título está claramente relacionado com o conteúdo da investigação/proposta desenvolvida	x				

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
02	Pré-Texto (QUEM?)	(01) Capa	x				
		(02) Folha de rosto	x				
		(03) Folha de aprovação	x				
		(04) Dedicatória (Opcional)	x				
		(05) Agradecimentos (Opcional)	x				
		(06) Resumo (objetivo geral, justificativas, motivação, questão problematizadora, hipótese, metodologia da pesquisa, revisão de estudos anteriores, instrumentos de coleta de dados, referenciais teóricos, contexto da pesquisa, conclusões, resultados esperados/obtidos, sugestões para estudos futuros)	x				Ligar com itens 03 e 08
		(07) Palavras-chave (máximo 5)	x				Ligar com os Itens 03.06; 04.04; 05.03; 06
		(08) Abstract	x				

	(09) Keywords	x				
	(10) Lista de: Figuras / Tabelas / Gráficos / Quadros / Abreviaturas / Siglas / Símbolos (Opcional)	x				
	(11) Sumário	x				
	(12) Apresentação	x				

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
03	Introdução, Problema, Hipótese(s), Objetivos (PARA QUÊ? PARA QUEM? QUAIS VERBOS DA TAXONOMIA DE BLOOM? Justificativas (POR QUÊ É IMPORTANTE FAZER A PESQUISA?)	(01) O contexto (onde; quando; quem; como; porque;) da pesquisa está bem definida	x				
		(02) O problema (Por quê?; Como?; Qual?) e relevância (importância) do tema está claramente colocado	x				Ligar com os itens 05.05; 08.01
		(03) A(s) hipótese(s) está(ão) claramente definida(s)	x				
		(04) Os objetivos (geral e específicos) estão adequadamente colocados	x				Ligar com item 08.02
		(05) As limitações (tempo, espaço, público, local,...) do estudo estão bem estabelecidas	x				
		(06) As teorias/conceitos relevantes, bem como os principais autores/pensadores/documentos relacionados ao tema, estão adequadamente definidos e anunciados claramente	x				Ligar com itens 02.07; 06.01; 08.03
		(07) As justificativas (os motivos mais importantes do porquê fazer a pesquisa - acadêmicas, pessoais, profissionais, sociais...) estão bem apresentadas / organizadas	x				
		(08) A trajetória (acadêmica, pessoal, profissional, social) está bem apresentada / organizada	x				

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
04	Metodologia da Pesquisa, Trajetória da Pesquisa, Procedimentos Metodológicos COMO? COM QUÊ? ONDE? QUANTO?	(01) A natureza/abordagem (qualitativa, quantitativa) da pesquisa está anunciada claramente	x				
		(02) O tipo/profundidade (descritiva, experimental) quantitativa da pesquisa está anunciado claramente	x				
		(03) A origem e coleta dos dados (documental/bibliográfica, campo) da pesquisa está anunciada claramente	x				
		(04) O anúncio do recorte bibliográfico institucional (bases de referências de artigos, teses e dissertações) é descrito satisfatoriamente	x				Ligar com os itens 05.01; 05.02; 05.03
		(05) O anúncio do recorte bibliográfico temporal (ano, período) é descrito satisfatoriamente	x				Ligar com os itens 05.01; 05.02; 03
		(06) A população (sujeitos) é anunciada adequadamente	x				

		(07) Os métodos, procedimentos, instrumentos de coleta de dados (documental, bibliográfica, entrevistas, questionários, grupo focal, observação direta) e análise dados (análise de conteúdo, análise do discurso, estatísticas multivariadas) estão anunciadas adequadamente	x				
		(08) O anúncio do cenário/contexto está anunciado adequadamente	x				
		(09) As considerações éticas, quando envolvem pessoas, estão bem descritas (Comitê de Ética)	x				
		(10) Resumo do capítulo	x				
		(11) Gráfico de nuvem de palavras				x	

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
05	Revisão de Estudos Anteriores/ Relacionados QUAIS TESES? QUAIS DISSERTAÇÕES? QUAIS ARTIGOS? QUAIS LIVROS? QUAIS DOCUMENTOS? QUAL PERÍODO?	(01) A cobertura de estudos anteriores/relacionados é adequada	x				Ligar com os itens 02.07; 06;01
		(02) A revisão de estudos anteriores/relacionados está bem-organizada (tabelas, figuras, gráficos, fluxogramas...)	x				Ligar com o item 10.01
		(03) Os estudos anteriores/relacionados são examinados criticamente (resenhas)	x				Ligar com os itens 04.04; 04.05
		(04) Os estudos anteriores/relacionados estão de acordo com o que foi anunciado nos procedimentos metodológicos	x				Ligar com os itens 04.04; 04.05
		(05) A relação dos estudos anteriores/relacionados com o problema da pesquisa está clara	x				Ligar com o item 03.02
		(06) Resumo do capítulo	x				
		(07) Gráfico de nuvem de palavras					x

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
06	Referencial / Embasamento Teórico;	(01) O(s) principal(is) conceito(s) está(ão) bem definido(s) e explicado(s)	x				Ligar com os itens 02.07; 03.02; 05;01
		(02) O(s) principal(is) pensador(es) está(ão) bem definido(s)	x				

	Principais conceitos	(03) O(s) principal(is) livro(s)/documento(s) está(ão) bem definido(s) de acordo com o(s) principal(is) conceito(s) abordado(s)	x				Ligar com os itens 02.07;
	COMO EXPLICAR?	(04) O(s) principal(is) conceito(s) aparece(m) de maneira bem articulada com a revisão de estudos anteriores	x				Ligar com os itens 02.07; 03.02; 05.01; 05.03
		(05) Resumo do capítulo	x				
		(06) Gráfico de nuvem de palavras				x	

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
07	Desenvolvimento da pesquisa	(01) O desenvolvimento do texto é adequado à solução do problema apresentado	x				Ligar com o item 03.02
	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO	(02) Os métodos, procedimentos, instrumentos de coleta de dados são usados adequadamente	x				Ligar com o item 04.07
		(03) A população (sujeitos) é descrita adequadamente	x				Ligar com o item 04.06
		(04) O(s) cenário(s)/contexto(s)/local(is) é(são) descrito(s) adequadamente	x				Ligar com o item 04.08
		(05) As tabelas, gráficos, quadros e figuras são usados eficientemente	x				Ligar com os itens 12.02; 12.03; 12.04; 12.05
		(06) Resumo do capítulo	x				
	(07) Gráfico de nuvem de palavras				x		

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
08	Análise dos Dados; Resultados Obtidos	(01) Os resultados da análise são apresentados claramente, fazendo a articulação com o problema da pesquisa	x				Ligar com o item 03.02
	REFLEXÕES	(02) Os resultados da análise são apresentados claramente, fazendo a articulação com os objetivos: geral e específicos	x				Ligar com o item 03.04
		(03) Os resultados da análise são apresentados claramente, fazendo a articulação com os referenciais teóricos (conceitos)	x				Ligar com os itens 03.06; 06.01;
		(04) Os resultados da análise são apresentados claramente, fazendo a articulação com a revisão de estudos anteriores/relacionados	x				Ligar com os itens 03.06; 05.03;

		(05) Resumo do capítulo	x				
		(06) Gráfico de nuvem de palavras				x	

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
09	Considerações Finais, Conclusões	(01) As conclusões são anunciadas claramente, considerando o problema, a(s) hipótese(s) e os objetivos da pesquisa	x				Ligar com os itens 03.02; 03.03; 03.04
		(02) As conclusões estão substanciadas pelas evidências apresentadas	x				Ligar com o item 08
		(03) As generalizações restringem-se à população/situação de que se extraiu a amostra	x				Ligar com o item 04
		(04) Sugestões para pesquisas futuras	x				

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
10	Referências, Bibliografia, Links	(01) As referências são utilizadas corretamente, de acordo com as regras da ABNT	x				Ligar com o item 12

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
11	Pós-Texto	(01) Glossário (Opcional)				x	
		(02) Apêndice (Opcional)	x				
		(03) Anexos (Opcional)	x				
		(04) Índice (Remissivo) de Autores (Opcional)				x	
		(05) Índice (Remissivo) de Assuntos (Opcional)				x	

Item	Dimensão	Descrição	Escala				Comentário
			3	2	1	0	
12	Formatação geral, de acordo com as regras da ABNT	(01) A numeração das seções (títulos) e subseções (subtítulos) está adequada	x				

		(02) As ilustrações/figuras foram referenciadas de maneira correta	x				
		(03) As tabelas foram referenciadas de maneira correta	x				
		(04) Os gráficos foram referenciados de maneira correta	x				
		(05) Os quadros foram usados corretamente	x				
		(06) As abreviaturas e siglas foram usadas adequadamente	x				
		(07) Espaçamento entre linhas	x				
		(08) Numeração de páginas / Relação com o Sumário	x				
		(09) Tipo/Tamanho das letras (fontes)	x				
		(10) Alinhamento e formatação dos parágrafos	x				

Anotações Gerais		
Item	Dimensão	Descrição
01	Pré-Texto	
02	Título	
03	Introdução, Problema, Hipótese(s), Objetivo(s), Justificativa(s)	
04	Trajectoria Metodológica, Metodologia da Pesquisa, Procedimentos Metodológicos	
05	Revisão de Estudos Anteriores/ Relacionados	
06	Referencial Teórico (Conceitos)	
07	Desenvolvimento da pesquisa	
08	Análise dos Dados, Resultados Obtidos	
09	Considerações Finais, Conclusões	
10	Referências, Bibliografia	
11	Pós-Texto	
12	Formatação Geral	