

# Percepções Discentes sobre Novas Configurações Espaço-temporais no Ensino: Aspectos para o Planejamento e a Mediação Docente na Cultura Digital

## *Student Perceptions on New Space-Time Configurations in Teaching: Aspects for Planning and Teaching Mediation in the Digital Culture*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v14i2.2234

Achilles Alves de OLIVEIRA<sup>1\*</sup>  
Gilberto LACERDA SANTOS<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Brasília – Brasília –  
Distrito Federal – Brasil

[\\*achillesalves@gmail.com](mailto:*achillesalves@gmail.com)

### Resumo

Traz-se à discussão experiências de duas disciplinas de graduação planejadas a partir de novas configurações espaço-temporais no ensino e contemplando noções de educação híbrida, flexibilidade pedagógica, sala de aula ampliada, interativismo colaborativo e interatividade. Propôs-se uma pesquisa qualitativa via observação não participante, análise descritiva e análise de conteúdo dos dados sobre a percepção de 45 discentes. A discussão acerca de potencialidades e desafios das experiências ocorre a partir de duas categorias de análise: 1) a flexibilidade de tempos e espaços; 2) a diversidade de mídias e ferramentas digitais no ensino-aprendizagem. Na primeira, são abordados pontos como: disponibilidade de tempo para estudos; possibilidade de conciliá-los com outras demandas; aprendizagem ubíqua; autonomia discente e hábitos de estudos; acesso à internet e a recursos diversos; orientações, dinâmicas e condução das atividades; interação e proximidade entre discentes/docentes, entre outros. Na segunda, discute-se a diversidade de mídias e ferramentas, abarcando: vivências e experiências para compreensão pedagógica (usabilidade, possibilidades, finalidades etc.); dinamismo e variedade de experiências; aprofundamento no uso de recursos; clareza e entendimento de orientações e expectativas e; sensação de sobrecarga discente (informações, excesso de telas, redes sociais etc.). Com base nisso, reflete-se sobre aspectos relevantes ao se planejar, implementar, mediar e conduzir vivências pedagógicas a partir de novas configurações espaço-temporais no ensino. Sugere-se a relevância da realização de outros estudos a partir das noções pedagógicas aqui discutidas e adotadas, de modo a discutir outras potencialidades e desafios inerentes à prática pedagógica e ao ensino na educação superior na cultura digital.

**Palavras-chave:** Ensino a distância. Pós-graduação. Projeto de pesquisa. Projeto de extensão.



Recebido 05/03/2024  
Aceito 11/04/2024  
Publicado 16/04/2024

### COMO CITAR ESTE TRABALHO

**ABNT:** OLIVEIRA, A. A.; LACERDA SANTOS, G. Percepções Discentes sobre Novas Configurações Espaço-temporais no Ensino: Aspectos para o Planejamento e a Mediação Docente na Cultura Digital. *EAD em Foco*, v. 14, n. 2, e2234, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2234>.

## ***Student Perceptions on New Space-Time Configurations in Teaching: Aspects for Planning and Teaching Mediation in the Digital Culture***

### *Abstract*

*This paper discusses experiences from two undergraduate courses planned through new spatio-temporal configurations in teaching, encompassing notions of hybrid education, pedagogical flexibility, expanded classroom, collaborative interactivity, and interactivity. A qualitative research approach was proposed through non-participant observation, descriptive analysis, and content analysis of data on the perception of 45 students. The discussion of the potentialities and challenges of the experiences arises from two categories of analysis: 1) the flexibility of time and space, and; 2) the diversity of media and digital tools in teaching and learning. In the first category, it is discussed topics such as: availability of time for studies; possibility of reconciling them with other demands; ubiquitous learning; student autonomy and study habits; access to the internet and various resources; guidelines, dynamics, and conduct of activities; interaction and closeness between students/teachers, among others. In the second category, we analyze the diversity of media and tools related to: experiences for pedagogical understanding (usability, possibilities, purposes, etc.); dynamism and variety of experiences; deepening in the use of resources; clarity and understanding of guidelines and expectations, and; student overload sensation (information, excess of screens, social networks, etc.) are discussed. Based on this, reflections are made on relevant aspects when planning, implementing, mediating, and conducting pedagogical experiences from new spatio-temporal configurations in teaching. The relevance of conducting further studies based on the pedagogical notions discussed and adopted here is suggested, in order to discuss other potentialities and challenges inherent in pedagogical practice and teaching in higher education and the digital culture.*

**Keywords:** *Cyberculture. Pedagogical Flexibility. Higher Education. Hybrid Education. Digital Technologies.*

## 1. Introdução

A realidade da cultura digital tem sido caracterizada por constantes transformações nos modos de interação e comunicação, virtualizando processos e mediações. Ao mesmo tempo, essas mudanças se unem ao atual nível de desenvolvimento das tecnologias de informação, comunicação e expressão (Tices), à democratização do acesso à internet, dentre outras características inerentes a esse tempo, apresentando reflexos e demandas cada vez mais perceptíveis nos contextos educacionais.

Para além de tal realidade, que tem provocado distintas possibilidades para se pensar a organização e mediação do processo de ensino-aprendizagem, se apresentam também algumas tensões e desafios que requerem ações pedagógicas e mediações específicas. Como exemplo, há, em um passado bastante recente, a abrupta necessidade de virtualização do ensino como decorrência das medidas de contingen-

ciamento da pandemia de covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Tal contexto resultou no que foi caracterizado, dentre outras nomenclaturas, como o período de ensino remoto emergencial (ERE).

Se, por um lado, já havia uma demanda e perspectiva de mudança pela cultura digital e o contexto vigente, por outro, uma abrupta transformação foi realizada por uma situação emergencial e sem as condições ideais para colocá-la em prática, adotando-se traços de educação a distância (EaD). Nesse sentido, a partir do início de 2020, foram comuns tensões, discussões, contradições e queixas acerca das (im)possibilidades para uma mediação pedagógica e tecnológica adequada, inclusiva e de qualidade. No entanto, há também de se ressaltar alguns movimentos que buscaram lidar, mesmo que parcialmente, com tais desafios, impulsionando propostas e práticas por meio do uso de Tices, de princípios da EaD, da educação híbrida, da flexibilidade pedagógica (em termos de tempos, espaços e currículo), entre outras possibilidades.

Passado o período do ERE, volta-se o olhar para as reflexões, aprendizados e mudanças possíveis para presente e futuro nos diferentes contextos educacionais. Como parte desse movimento, este artigo traz à discussão as experiências desenvolvidas em duas disciplinas de graduação no decorrer do primeiro semestre de 2023. Trata-se de um contexto em que, tendo como objeto de estudo as temáticas de EaD e as relações entre educação, tecnologia e comunicação, propôs-se sua reorganização a partir de novas configurações espaço-temporais quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, foram percebidas práticas exitosas, assim como possíveis pontos a serem aprimorados a partir de estratégias distintas. Dado tal contexto, a seguinte questão de pesquisa norteou o estudo realizado: qual a percepção discente da experiência em novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que ocorreu por meio de uma observação não participante e das análises descritiva e de conteúdo dos dados levantados com estudantes de licenciaturas diversas em duas disciplinas ministradas no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), instituição federal de ensino superior. Teve-se o intuito de analisar as percepções discentes a partir da vivência de novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, este texto está estruturado de forma a apresentar: uma breve contextualização e fundamentação acerca de conceitos inerentes à cultura digital e ao possível contexto pós-pandêmico; o percurso metodológico do estudo; um panorama geral da análise da percepção discente e desafios vivenciados; reflexões e proposições acerca de novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem, e as considerações finais.

## 2. Cultura digital e apontamentos para um contexto pós-pandemia

O contexto da cultura digital tem evidenciado cada vez mais a necessidade de se investigar, compreender e constantemente aprimorar o modo de condução de processos educativos em virtude do atual estágio de desenvolvimento das Tices e de suas potencialidades pedagógicas. Além do mais, constantemente surgem novas demandas, questões e problemáticas em meio a tal realidade. Evidencia-se a relevância de se compreender as mudanças e transformações inerentes à cultura digital e suas possíveis reflexões nos processos de mediação pedagógica.

Este momento, que, segundo Santaella (2021), é caracterizado por um “hibridismo de mídias”, se materializa por meio de uma conexão que transforma os modos de comunicação e interação em diversas perspectivas. Nesse sentido, a autora compreende que há uma conexão das quatro principais formas de comunicação humana: a escrita, o audiovisual, as telecomunicações e a informática. Santaella (2021) ainda complementa com a noção de hibridismo dos espaços e de hiper mobilidade.

Nesse contexto, as possibilidades são amplamente potencializadas pela atual fase de desenvolvimento tecnológico, aliada à democratização do acesso à internet e às diferentes Tices. Desse modo, ainda que existam lacunas e desafios, torna-se cada vez mais comum englobar na prática pedagógica alguns conceitos comuns ao contexto atual, dentre eles: educação híbrida, flexibilidade pedagógica, sala de aula ampliada, interativismo colaborativo e interatividade. Tais conceitos, basilares para o planejamento e a condução das disciplinas abordadas neste estudo, são discutidos a seguir.

## 2.1. Educação híbrida, flexibilidade pedagógica, sala de aula ampliada, interativismo colaborativo e interatividade: noções para a concepção de experiências formativas

De forma a dialogar com a realidade atual, emergem e se reforçam noções e conceitos relevantes para a concepção, planejamento e mediação de propostas formativas. Nesse sentido, a compreensão de cada um deles pode fomentar experiências pedagógicas coerentes e bem estruturadas, que interligam suas potencialidades em prol de distintas maneiras de organizar a jornada educacional. Assim, discorre-se a seguir sobre conceitos e noções como educação híbrida, flexibilidade pedagógica, sala de aula ampliada, interativismo colaborativo e interatividade, além da discussão sobre a implementação desses modelos educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de educação híbrida é visto como um alicerce para o desenvolvimento da prática pedagógica na cultura digital. Apesar de ser tradicionalmente compreendida como uma simples junção entre as modalidades de ensino presencial e a distância, o “híbrido”, dentre outras possibilidades, agrega uma complexidade de pontos, como a combinação entre diferentes espaços de ensino-aprendizagem e o enriquecimento do processo educacional a partir das novas possibilidades pedagógicas em virtude do desenvolvimento das tecnologias digitais (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Mattar, 2017; Mill; Chaquime, 2017).

Desse modo, como discorrem Moreira e Monteiro (2018, p. 86), a educação híbrida pode ser compreendida como um “conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos”. Para além disso, destaca-se um movimento em direção a cenários de ensino-aprendizagem mais híbridos, diluindo fronteiras e tradicionais dicotomias existentes entre as modalidades de educação presencial e a distância (Veloso; Mill; Moreira, 2023).

Assim, ao mesclar possibilidades de interação, abordagens e recursos tecnológicos, é viável conceber modelos pedagógicos que sejam mais flexíveis e maleáveis, principalmente a partir da virtualização dos processos de ensinar e aprender. De forma direta ou indireta, essa flexibilidade também dialoga com outras noções que fogem ao escopo deste texto, como a diferenciação e personalização, os ritmos de aprendizagem, entre outras.

O entendimento da flexibilidade pedagógica ganha profundidade ao considerarmos três aspectos essenciais propostos por Mill (2018): flexibilidade espacial, temporal e curricular. Com base no autor, a noção de flexibilidade pedagógica dialoga intimamente com o onde, o quando e o como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem. A flexibilidade espacial está relacionada à mobilidade geográfica e física dos agentes dos processos (discentes, docentes, monitores etc.), direcionando o modo como serão organizados os ambientes e espaços docentes. Já a flexibilidade temporal aborda os momentos em que ocorrerão as diversas relações e interações entre docentes, discentes e conteúdos, seja de modo síncrono ou assíncrono. Por fim, a flexibilidade curricular se relaciona à estrutura e à matriz curricular do curso, envolvendo conteúdos, conhecimentos, trilhas pedagógicas, caminhos a serem percorridos, entre outras possibilidades.

Assim, mediante a adoção da educação híbrida e a integração de componentes da flexibilidade pedagógica, é viável expandir as possibilidades em relação ao formato em que o ensino é tradicionalmente concebido e organizado. Torna-se relevante, portanto, o conceito de sala de aula ampliada, que propõe a

expansão das possibilidades de ensino-aprendizagem para além do espaço físico da aula convencional. Nesse aspecto, Moran (2015) compreende o ensinar e o aprender ocorrendo constantemente nos mundos físico e digital, considerando um espaço estendido, mesclado e que se “hibridiza” constantemente, se aproximando da percepção de uma sala de aula ampliada.

Outro conceito que fundamenta esta pesquisa é o de interativismo colaborativo. Como proposta que emerge a partir das possibilidades das Tics, é defendido por Lacerda Santos (2019; 2021a; 2021b) por sua potencialidade de criar ambientes propícios para a interação e colaboração nos processos educativos. Para o autor, a proposta valoriza a mediação, a interação e a descentralização como fundamentais para as dinâmicas pedagógicas entre os participantes da relação educativa, apoiando-se em recursos variados e interatividades múltiplas. Nesse sentido, o interativismo colaborativo é um modelo didático que teoriza o processo de ensino e busca auxiliar em relações educativas mediadas por tecnologias, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes a essa realidade (Lacerda Santos, 2021a; 2021b).

Além do mais, levanta-se a relevância de se discutir a interatividade, potencializada principalmente por meio das mídias, ferramentas digitais e estratégias cada vez mais acessíveis. Teixeira e Barros (2018) definem-na como um meio de relacionamento entre indivíduos ou coisas, especialmente através de novas tecnologias. No contexto educacional, as características comunicacionais influenciam sua ocorrência, tanto nas interações em sala de aula quanto em uma nova modalidade de comunicação e aprendizagem. Para as autoras, a interatividade quebra com a comunicação unilateral tradicional centrada apenas no professor, permitindo uma lógica “todos-todos” com possibilidades de criação, cocriação e colaboração. Essa reflexão sobre os processos comunicacionais está intrinsecamente ligada ao cenário tecnológico atual, o que também possibilita a discussão de conceitos como tecnologias interativas e interativismo colaborativo.

Os conceitos apresentados não se esgotam em si mesmos ou somente em sua relação com os outros que foram mencionados. Em torno deles, existe, ainda, a percepção de um íntimo diálogo com outras noções pedagógicas potencializadas pelo contexto atual, como a da aprendizagem colaborativa on-line (Teles, 2018), em rede (Dias-Trindade, 2018) e móvel (Boll; Ramos; Real, 2018); a da aprendizagem e docência ubíquas (Cunha; Bianchetti, 2018; Santaella, 2018), entre outras.

Após discorrer sobre conceitos que podem fundamentar jornadas mediadas pelas Tics, parte-se para uma breve descrição da proposta desenvolvida nas disciplinas de Educação, Tecnologia e Comunicação (Etec) e de Educação a Distância (EaD), ministradas a nível de graduação no Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da FE/UnB e ofertadas durante o 1º semestre letivo de 2023.

## 2.2. A proposta desenvolvida nas disciplinas de Etec e EaD

No período em questão, as disciplinas foram ministradas por um professor titular do MTC/FE/UnB – coautor deste artigo – com vasta experiência no campo da educação, comunicação, tecnologias e ensino a distância. Elas foram acompanhadas e observadas por oito discentes de pós-graduação (dentre alunos regulares e especiais), como parte das atividades da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, ministrada pelo mesmo docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB).

Apesar de terem sido conduzidas de modo similar no processo de organização e mediação pedagógica, as disciplinas de Etec e EaD apresentam algumas especificidades. A primeira é parte obrigatória do primeiro semestre do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. Por sua vez, a disciplina de EaD está dentro do escopo de disciplinas optativas do curso, podendo ser realizada a qualquer momento e por opção do estudante. Além disso, ambas compõem o currículo de disciplinas optativas de outras licenciaturas.

ras da universidade e também podem ser realizadas na modalidade de módulo livre<sup>1</sup>. As duas têm carga horária de 60 horas cada, tradicionalmente organizadas com um encontro semanal de quatro horas/aula ao longo de 15 semanas.

Por meio delas, objetivou-se proporcionar experiências e vivências de modo a introduzir os estudantes na seara da educação com tecnologias e da EaD, fomentar oportunidades de aprendizagem colaborativa em rede e experimentar possibilidades educativas mediadas por diferentes Tics. Nesse sentido, foram abordados temas como: aprendizagem em revolução; aplicativos educativos e aprendizagem nômade; redes sociais e aprendizagem colaborativa; escolas e aprendizagens inovadoras, dentre outros que surgiram no decorrer do semestre.

Ministradas entre março e julho de 2023, ambas contemplaram um período de imersão virtual ao longo de nove semanas, foco desta análise com novas configurações espaço-temporais no processo de ensino. A imersão ocorreu entre dois períodos de atividades presenciais: o primeiro contemplou duas aulas para introdução da disciplina; já o segundo marcou o retorno às atividades presenciais para a conclusão dos conteúdos e atividades finais.

Ao longo do período analisado, de imersão virtual, foram realizadas atividades síncronas e assíncronas por meio de diferentes mídias, tecnologias e redes sociais, explorando uma variedade de formatos e possibilidades, sintetizadas no **Quadro 1**. Para as síncronas, privilegiou-se o horário oficial da disciplina, conforme matrícula em sistema próprio da instituição. Já as propostas de tarefas assíncronas (discussões, análises, vivências de aplicativos e plataformas etc.) foram realizadas gradualmente ao longo de cada semana letiva.

**Quadro 1:** Ferramentas, mídias e redes sociais utilizadas no período de imersão virtual

Ferramenta, recurso e/ou rede social	Modo de uso
DuoLingo	Vivência de aplicativo educativo e noções de gamificação.
Facebook (grupo)	Espaço para postagem de diferentes recursos/mídias (textos, vídeos, imagens e links) e de interação entre os participantes (docente e discentes) a partir das publicações.
Instagram	Postagem nos stories e no feed com mensagens em formato de texto, vídeo e/ou imagem elaboradas pelo docente.
Telegram (grupo)	Mensagens de texto e chamadas de vídeo em grupo.
Websites e plataformas educacionais	Experiência de aprendizagem por meio de plataformas para interatividade no ensino: LiveWorksheets, museus virtuais, trilhas educativas etc.
WhatsApp (grupo)	Mensagens de texto, áudio e vídeo; envio e recebimento de atividades avaliativas (documentos em PDF, vídeos etc.);
WhatsApp (privado)	Mensagens individuais enviadas pelo docente (áudio/ texto) para acompanhamento dos estudantes.
Recursos complementares	Textos e vídeos complementares sugeridos para estudos.

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Ao longo da imersão virtual, o docente conduziu uma variedade de atividades fazendo o uso de diferentes ferramentas, recursos e redes sociais, fomentando a vivência dos estudantes e explorando possíveis potencialidades pedagógicas. Para conduzir a organização de cada momento, utilizou-se o grupo aberto

<sup>1</sup> A carga curricular em módulo livre contempla atividades/ disciplinas que podem ser cursadas individualmente e de forma opcional pelos estudantes que não pertencem ao currículo de seu curso dentro das obrigatórias ou optativas.



de WhatsApp como o principal meio de comunicação e interação, onde docente e discentes estabeleciam os acordos e combinados em relação ao uso e demandas dos demais recursos, meios e atividades. Nesse sentido, a imersão virtual se baseou em conceitos já discutidos e apresentados anteriormente, como noções de EaD, educação híbrida, flexibilidade pedagógica, sala de aula ampliada, interativismo colaborativo, interatividade, entre outros.

Neste momento, após uma breve caracterização das disciplinas, parte-se para a descrição do percurso metodológico da pesquisa.

### 3. Percurso metodológico

A cultura digital tem fomentado novas formas de organização do processo de ensino-aprendizagem em perspectivas de tempo, espaço e currículo. Com o objetivo de *analisar as percepções discentes a partir da vivência de novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem*, traz-se uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio da observação não participante, questionário on-line, análise descritiva dos dados e análise de conteúdo.

A investigação foi estruturada contemplando quatro etapas: 1) observação do contexto; 2) coleta de dados por meio de questionário on-line; 3) análise descritiva dos dados e; 4) análise de conteúdo.

A etapa de *observação simples* do contexto se caracterizou pela atuação de forma não participante por parte do primeiro autor deste texto. Realizada ao longo de todo o percurso de imersão virtual, foram observadas as atividades, interações e mediações realizadas de modo on-line nos distintos tempos e espaços de ensino-aprendizagem. Corroborando Gil (2008), ressalta-se que o pesquisador não atuou diretamente com os participantes de uma determinada comunidade, assumindo uma posição de espectador com base nos objetivos e roteiros de pesquisa. Essa observação foi fundamental para compreender a dinâmica das disciplinas, assim como para subsidiar a elaboração do questionário on-line adotado na etapa seguinte.

Posteriormente, a *coleta de dados por meio de questionário on-line* foi estruturada utilizando o *Google Forms* e contemplando questões objetivas e subjetivas acerca de tópicos como: perfil de cada participante, experiências anteriores e atuais com novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem; avaliação do período de imersão virtual; dificuldades vivenciadas e; estratégias adotadas pelos discentes. Dos 78 estudantes matriculados nas duas disciplinas, 45 participaram efetivamente da coleta de dados realizada por meio do questionário on-line, conforme detalhado na **Tabela 1**. Destaca-se, ainda, que o formulário também contemplou, em sua página inicial, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), com a declaração de concordância na participação na investigação, de forma voluntária, podendo solicitar sua retirada da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo.

**Tabela 1:** Participantes da pesquisa

Disciplina	Estudantes matriculados	Respondentes do questionário	Percentual de participação
Educação a Distância (EaD)	38	22	57,89 %
Educação, Tecnologia e Comunicação (Etec)	40	23	57,50 %
TOTAL	78	45	57,69 %

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A partir da coleta conduzida, foi realizada a análise descritiva dos dados, de modo a sintetizar os resultados das questões objetivas, apontando um panorama geral da investigação e contemplando, principalmente, o perfil dos estudantes, experiências prévias em configurações pedagógicas similares e avaliação discente da proposta.

Por fim, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2011) a partir dos comentários tecidos nas perguntas abertas, elencando-se vantagens, desvantagens, desafios, potencialidades e estratégias adotadas ao longo da imersão virtual. Perpassou-se pelas seguintes etapas: pré-análise; exploração e categorização dos dados; tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A seguir, é apresentado um panorama geral da pesquisa.

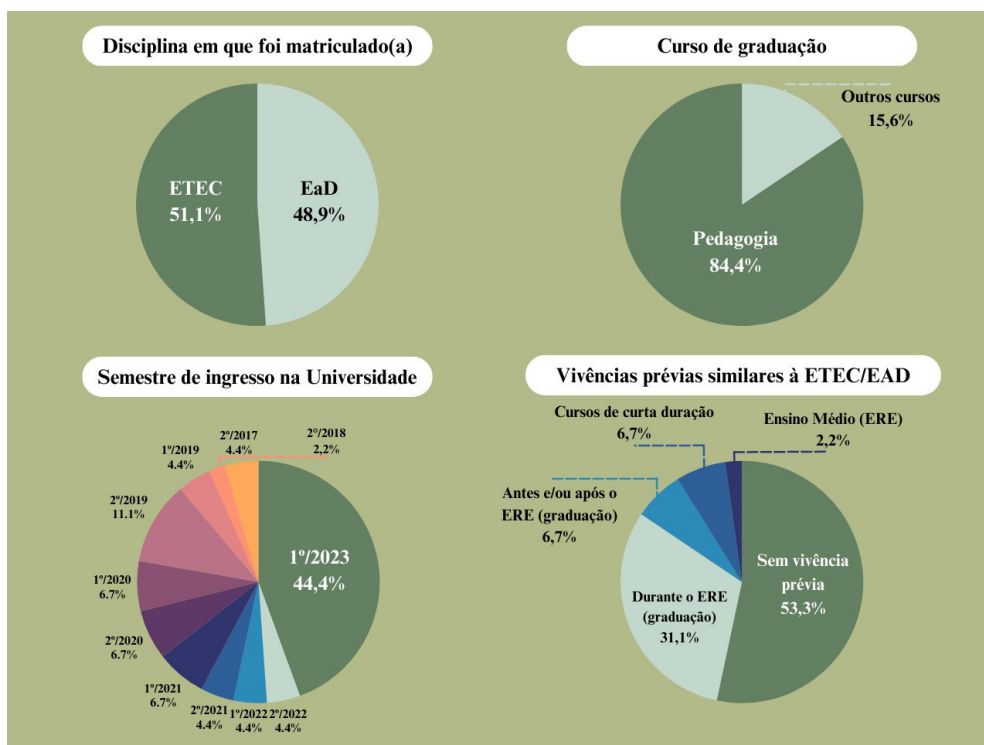
#### 4. Resultados e Discussão

Como mencionado, dos 78 estudantes matriculados, 45 participaram da coleta de dados por meio do questionário on-line, havendo uma representatividade similar nas duas disciplinas. Considerando que os discentes de Etec e EaD tiveram vivências semelhantes no decorrer do semestre, as análises desta pesquisa foram realizadas em conjunto, contemplando toda a amostra. A **Figura 1** apresenta uma síntese geral do perfil dos participantes.

A amostra é caracterizada por um número equilibrado de discentes de ambas as disciplinas, sendo a maioria advinda do curso de licenciatura em Pedagogia. Os sete estudantes oriundos de outras graduações cursaram a disciplina de EaD, sendo um único representante de cada um dos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Letras Inglês, Letras Francês, Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua e Matemática.

Como já esperado, a disciplina Etec – componente obrigatório do primeiro semestre do currículo da licenciatura em Pedagogia da UnB – foi marcada por receber os estudantes calouros na universidade (1º/2023), exceto três deles, que ingressaram em períodos anteriores. Já a disciplina EaD apresentou maior heterogeneidade quanto ao semestre de início da graduação, variando entre o primeiro de 2018 e o segundo de 2022. Tal diversidade também esteve presente quanto ao sexo dos participantes, tendo Etec um público exclusivamente feminino e EaD oito integrantes que se autodeclararam do sexo masculino e um que preferiu não declarar.

Figura 1: Perfil da amostra



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.



Os dados ainda apontam que a maioria (53,3%) dos estudantes alegaram não ter vivência prévia em experiências pedagógicas organizadas de forma similar às disciplinas de Etec e EaD, isso em respeito às novas configurações de tempos e espaços de ensino-aprendizagem na graduação. Quase um terço do grupo (31,1%) relata ter vivenciado algo semelhante durante o período do ERE e um grupo menor (6,7%) diz ter experiência similar fora desse período. Nesse último caso, há destaque para dois discentes de Etec que já haviam realizado dinâmica semelhante por terem cursado anteriormente a disciplina de EaD com o mesmo docente, apresentando uma vivência prévia com dinâmica bastante similar.

Nesse aspecto, é necessário salientar que a vivência prévia ou ausência dela pode influenciar diretamente na dinâmica a ser mediada pelo docente ao longo da disciplina. Corroborando Oliveira e Silva (2023), a falta de uma mediação adequada para o preparo do estudante a novos formatos de ensinar e aprender pode ocasionar experiências negativas que possivelmente seriam evitáveis. Para os autores, a partir da compreensão do perfil do discentes, é viável planejar e implementar estratégias de modo a apresentar as expectativas em relação à atuação do professor e dos estudantes, assim como realizar uma transição de experiências organizadas de modo mais “tradicional” para aquelas com maior flexibilidade em termos temporais e espaciais. Há de se ressaltar que essa ainda é uma preocupação pouco presente na literatura científica ao se apresentarem propostas e resultados de diferentes experiências pedagógicas na cultura digital.

Com base nesse panorama geral, a seguir são apresentados os resultados a partir da percepção dos discentes, perpassando uma avaliação geral, os desafios percebidos e as estratégias adotadas para lidar com tais dificuldades.

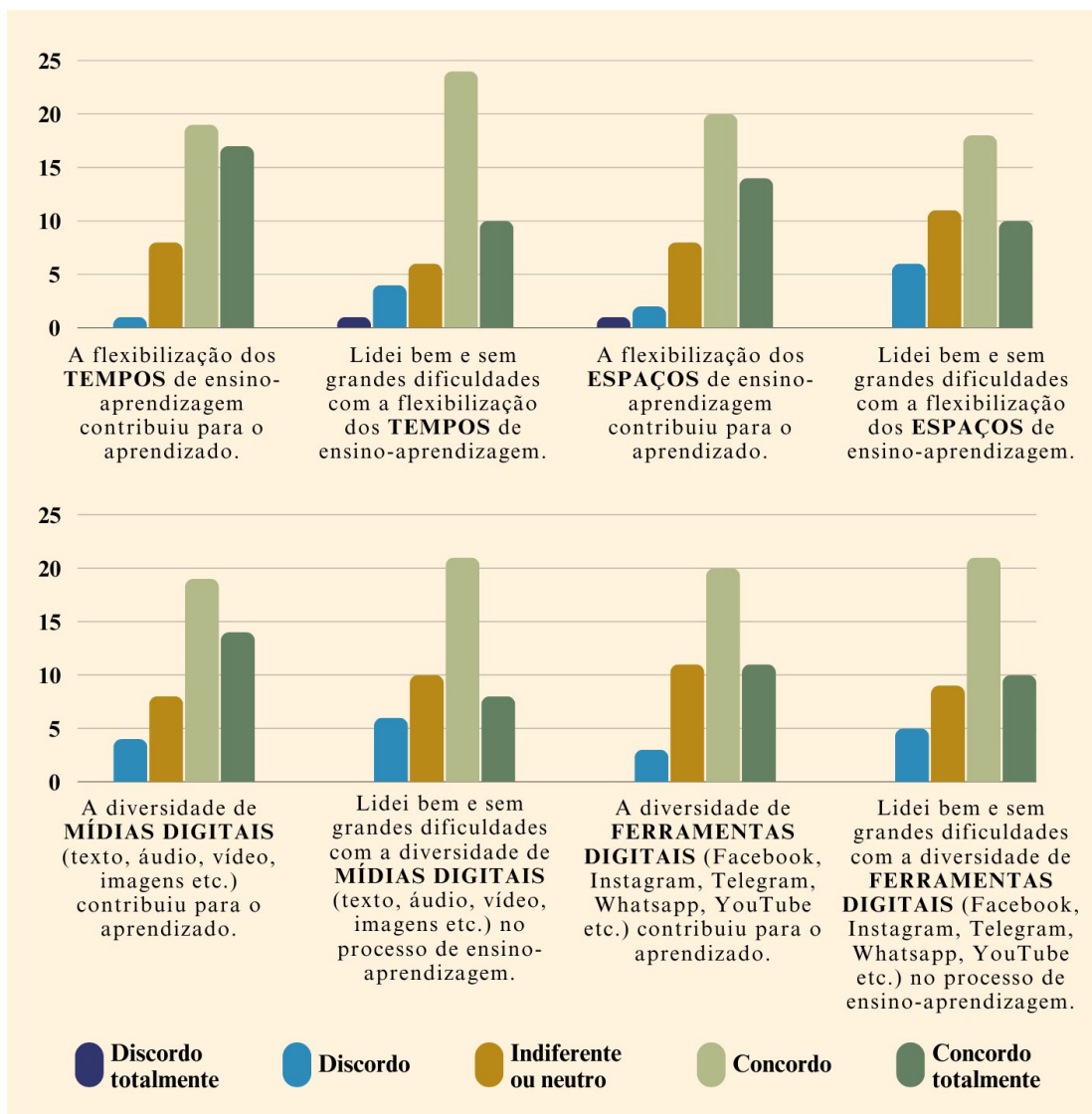
## 5. Percepção discente: avaliação geral, desafios e estratégias

Com base na avaliação da percepção discente sobre o período de imersão vivenciado nas disciplinas de Etec e EaD, traz-se uma análise descritiva das respostas às questões objetivas, articulando-as com a análise de conteúdo dos comentários, percepções e sugestões por parte dos discentes a partir dos campos de comentários das questões.

De modo geral, como apresentado na **Figura 2**, há uma avaliação positiva quanto à experiência nas disciplinas, no que tange à flexibilidade de tempos e de espaços, além da diversidade de mídias e ferramentas digitais utilizadas na mediação do processo de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre em relação à percepção em saber lidar com as novas configurações espaço-temporais e a variedade de recursos utilizada.

No entanto, apesar de um panorama positivo, entre 5 e 6% dos estudantes assinalaram algum nível de discordância em relação a saber lidar sem grandes dificuldades com a flexibilização de espaços e a diversidade de mídias e ferramentas digitais. Nesse sentido, ainda que seja um número relativamente baixo, torna-se relevante levar em consideração as percepções elencadas, visando propor sugestões para a melhoria da organização das disciplinas.

**Figura 2:** Avaliação geral das disciplinas de Etec e EaD em termos de flexibilidade de tempos e espaços e de diversidade de mídias e ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Para sintetizar a percepção geral dos discentes, organizou-se a análise dos comentários de modo a categorizá-los em temas comuns, subtemas e com base na frequência em que foram mencionados por diferentes estudantes. Assim, a **Tabela 2** sistematiza um panorama em termos da percepção discente quanto à experiência vivida ao longo de um semestre nas disciplinas analisadas.

**Tabela 2:** Panorama geral da percepção discente

Categoria e subcategorias	Frequência de estudantes que realizaram a menção a	
	Potencialidades	Desafios
Flexibilidade de tempos e espaços		
Autonomia e hábitos de estudo	14	19
Maior disponibilidade de tempo para estudo	13	-
Possibilidade de conciliar estudos com outras demandas (família, trabalho, estágio etc.)	11	3
Aprendizagem em qualquer/todo momento e local (ubiquidade)	10	-

Personalização do ensino e acessibilidade	3	-
Acesso a ferramentas, recursos digitais e internet ou espaço inadequado para estudo	-	8
Clareza nas orientações, dinâmicas e condução das atividades	-	3
Interação e proximidade entre discentes e docentes	-	2
<b>Diversidade de mídias e de ferramentas digitais</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Desafios</b>
Vivência e experiência para compreensão pedagógica (usabilidade, possibilidades, finalidades etc.)	20	7
Dinamismo e variedade de experiências de aprendizagem	11	-
Aprofundamento em recursos que já utilizava	6	-
Variedade de recursos – clareza, entendimento das orientações e expectativas e excesso de variedade	-	18
Sensação de sobrecarga (informações, excesso de telas, redes sociais etc.)	-	8
Dificuldades relacionadas a equipamentos e internet (falta de memória, instabilidade etc.)	-	5

**Fonte:** elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A seguir, é apresentada uma reflexão mais detalhada a partir da análise de conteúdo com base nos comentários, percepções e sugestões dos discentes acerca das duas categorias principais: flexibilidade de tempos e espaços, e diversidade de mídias e ferramentas digitais.

### 5.1. Flexibilidade pedagógica de tempos e espaços de ensino-aprendizagem

Em termos de flexibilidade espacial e temporal no processo de ensino-aprendizagem, foram apresentados destaques positivos vivenciados a partir do período de imersão on-line, assim como potenciais desafios que devem ser considerados no planejamento e na mediação pedagógica.

Quanto aos aspectos positivos, o primeiro deles se relaciona à maior *autonomia discente e à construção de hábitos de estudos*, apresentados nos comentários dos estudantes<sup>2</sup>:

*“A construção da autonomia do estudante em relação a própria educação, com a ajuda do professor” (EaD 7).*

*“Eu consigo me organizar mais” (Etec 14).*

*“Gosto bastante da parte que somos protagonistas do nosso próprio aprendizado, afinal, nós que decidimos quando e onde fazer as atividades. De fato, essa flexibilidade é a principal vantagem dessa metodologia” (EaD 15).*

Alguns estudantes também relataram que a vivência contribuiu com a construção da autonomia discente, ajudando-os a lidar melhor com rotinas, desenvolver hábitos de estudo, se organizar para a realização das atividades etc. Por outro lado, essa mesma autonomia também se fez presente como um dos principais desafios experienciados, principalmente no que se refere ao excesso de liberdade e à dificuldades de foco e concentração em outros espaços e tempos de aprendizagem:

<sup>2</sup> Para esta análise, de modo a garantir o anonimato de cada discente, foram utilizadas apenas as siglas da disciplina (EaD ou Etec) e o respectivo número do respondente.

*“O espaço desse tipo de ensino normalmente se dá em casa e, por muitas questões, acabamos perdendo o foco” (EaD 4).*

*“A própria autonomia, quando não é direcionada em sua construção, se torna instável” (EaD 7).*

*“A liberdade também faz com que o ato de procrastinar seja cada vez mais comum, eu particularmente preciso de uma certa pressão pra adiantar os conteúdos e realizar as atividades, mas é algo q também está relacionado a disciplina” (EaD 11).*

*“Alguns alunos podem encontrar dificuldade em se organizar sozinhos” (EaD 22).*

*“Se o discente não souber administrar, acaba perdendo prazos ou deixando tudo para o último momento sem aprender ou dar a atenção necessária ao conteúdo” (Etec 16).*

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma intensa orientação docente quanto à instrumentalização dos estudantes acerca da autonomia de acesso aos conteúdos e organização de tempo e de estudos para a realização da disciplina de forma satisfatória. Assim, uma mediação pedagógica e tecnológica significativa (OLIVEIRA; SILVA, 2022) se faz necessária para que o professor guie de perto o processo de aprendizagem, principalmente em momentos de maior flexibilidade, maleabilidade e autonomia, compartilhando estratégias para otimizar a organização discente e o aprendizado.

Tal desafio ainda se somou às dificuldades de compreender melhor orientações, dinâmicas e a forma como seriam conduzidas as atividades, reforçando a importância de uma devida mediação, com instruções claras e objetivas quanto às tarefas e percursos que seriam traçados no processo de aprendizagem:

*“A desvantagem foi que fiquei meio confusa com alguns comandos, que se misturavam com respostas de outros alunos, principalmente no WhatsApp. No Facebook e no Instagram esses comandos e postagens de ensino ficavam menos confusos pois havia uma melhor separação entre eles e as respostas” (EaD 5).*

*“Dificuldades decorrentes de conexão ou dificuldade do entendimento da atividade a ser realizada” (EaD 20).*

Ainda com relação à rotina dos estudantes, outros dois aspectos foram vistos como positivos: a maior disponibilidade de tempo para estudos e; a possibilidade de conciliá-los com outras demandas pessoais (família, trabalho, estágio etc.). Nesse sentido, há relatos quanto à economia de tempo que seria perdido no deslocamento do estudante à universidade (trânsito, transporte público etc.) e, conseqüentemente, maior disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos e outras demandas em casa:

*“É bom para todo mundo, facilita pra quem trabalha, estagia ou mora longe” (EaD 3).*

*“Acabamos tendo um tempo maior para nos aprofundarmos nas temáticas e colabora também na autonomia das nossas rotinas” (EaD 4).*

*“Foi maravilhoso, sou mãe de um bebê de 3 anos, pude conciliar melhor a matéria com minha rotina, o aprendizado foi muito mais produtivo [...]” (Etec 3).*

*“Acesso e tempo, principalmente para quem mora em regiões a 3/4 horas da universidade” (EaD 16).*

*“Possibilidade de estudo de acordo com os horários disponíveis para cada aluno” (Etec 12).*

O aspecto anterior também se soma positivamente às noções de aprendizagem ubíqua, podendo ocorrer em diferentes espaços e rompendo com as limitações físicas da universidade:

*“A maior vantagem é o tempo e poder ter aula em qualquer lugar” (Etec 2).*

*“O acesso em todos os lugares e momentos” (Etec 7).*

*“É um momento em que a gente percebe que podemos aprender em qualquer lugar graças à tecnologia, e foi comprovado durante esse período. É dar a oportunidade de ir atrás do próprio conhecimento” (Etec 13).*

Apesar de pouco mencionado, ainda foram comentadas potencialidades acerca da personalização do ensino e acessibilidade. Também há menções às dificuldades pontuais em relação à falta de maior interação e proximidade entre discentes e docentes ao longo do percurso de imersão virtual, percebidos em comparação às tradicionais atividades presenciais ao longo da graduação.

Quanto a outros aspectos que necessitam de maior atenção docente, pois podem caracterizar desafios relevantes ao processo, foram citadas a falta de acesso a ferramentas, recursos digitais e internet, além de espaço físico inadequado para estudo:

*“Uma das principais desvantagens seria talvez a falta de espaço adequado para os estudos” (EaD 21).*

*“O problema é que nem todos têm os recursos para ter aula a distância” (Etec 2).*

*“Acredito que pela matéria ser on-line uma das dificuldades é em relação à internet” (Etec 18).*

Assim, é perceptível que a flexibilidade pedagógica potencializou aspectos relacionados aos tempos e espaços de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, há o destaque para questões que podem dificultar a implementação de novos formatos de organização do ensino, isso quando não compreendidos plenamente no processo de planejamento e mediação. Deve-se atentar, ainda, para a percepção discente a respeito da diversidade de recursos adotados ao longo do processo, assunto sobre o qual discorreremos a seguir.

## 5.2. Diversidade de mídias e de ferramentas digitais no ensino-aprendizagem

No que tange à variedade de mídias e de ferramentas digitais no ensino-aprendizagem, observou-se uma percepção geral positiva quanto à usabilidade, às potencialidades e à compreensão das finalidades de cada uma delas a partir das vivências realizadas no meio virtual. Nesse sentido, foram mencionadas como experiências positivas:

*“ [...] o conhecimento de novas plataformas que não eram conhecidas e utilizadas para aprendizagem” (EaD 6).*

*“Essa diversidade, [que,] além de atrativa, gera uma variedade de conhecimento proporcionada pelos próprios aplicativos. Conseguimos ver a amplitude de funções em que estes podem se tornar” (EaD 12).*

*“Conhecer os pontos positivos e negativos de várias plataformas digitais, e saber qual mais se encaixa na sua própria didática de ensino” (EaD 15).*

Além disso, a vivência também possibilitou aprofundar o conhecimento naqueles recursos já conhecidos anteriormente, sensibilizando o olhar para aspectos pedagógicos que não eram percebidos, assim como suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem e possibilidade de novas dinâmicas e experiências pedagógicas. Sobre isso, há destaques como:

*“Algumas mídias já eram conhecidas, então essa familiaridade ajudou na imersão” (EaD 11).*

*“Proporciona mídias que já estamos acostumados a vivenciar, nos mostrando que podemos interligar esses aspectos” (Etec 20).*

*“A dinâmica rica das atividades, das aulas e da própria aprendizagem. A troca de conhecimentos acessível a todos e a democratização da mesma através dos recursos midiáticos” (EaD 7).*

*“Novas formas de aprendizagem e a descoberta de várias plataformas” (Etec 9).*

Contudo, também foram percebidos desafios que dialogam com os já mencionados na seção anterior. Dentre eles, há entraves na compreensão das diversas mídias e ferramentas, dificuldades com equipamentos e internet (falta de memória, instabilidade etc.) e percepção de excesso de variedade de recursos. Tal diversidade resultou na ausência de uma compreensão clara em alguns momentos, dificultou o entendimento de orientações e pode ter gerado a sensação de sobrecarga de informações, de uso de telas e um maior tempo em contato com redes sociais:

*“Caso essas plataformas digitais sejam usadas paralelamente, podem gerar um desencontro de informações” (EaD 4).*

*“Justamente a diversidade, ela pode acabar causando certa confusão para algumas pessoas que talvez não sejam tão atentas ou tenham facilidade de navegar nas diferentes mídias utilizadas. Talvez uma trilha, como um mapa, para guiar esses caminhos seja uma boa solução” (EaD 5).*

*“A vasta possibilidade de meios e plataformas fez com que gerasse certa sobrecarga quanto a conteúdo e quantidade de aplicativos e meios utilizados” (EaD 11).*

*“O uso de muitas plataformas ao mesmo tempo acaba confundindo muito a compreensão do conteúdo. Acredito que o uso de apenas uma delas ajudaria mais” (Etec 5).*

*“Os alunos podem ficar perdidos e não entender o propósito por trás da atividade” (Etec 23).*

Nesse sentido, torna-se relevante um olhar atento a um maior equilíbrio quanto ao número de recursos e mídias a serem utilizadas no processo pedagógico. Além do mais, a partir da vivência dos discentes, a seleção criteriosa das ferramentas digitais utilizadas pode ser acrescida de guias e orientações que sintetizem as expectativas docentes, intencionalidades e também os percursos a serem traçados no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a adoção de um espaço único, como um ambiente virtual de aprendizagem, pode ser um aspecto diferencial para a criação de um espaço voltado à orientação quanto à variedade de recursos, mídias, atividades e vivências pedagógicas, alinhando a comunicação e aproximando docentes e discentes no meio virtual.



## 6. Considerações finais

Com base na experiência pedagógica conduzida em duas disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia da UnB, foi desenvolvida uma análise da percepção discente a partir da vivência de novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que, para a concepção do percurso pedagógico traçado, foram adotadas noções e concepções relacionadas a aspectos de educação híbrida, flexibilidade pedagógica, sala de aula ampliada, interativismo colaborativo e interatividade, entre outros.

Desse modo, com base na análise percorrida, em termos de flexibilidade de tempos e espaços, há um destaque positivo quanto aos aspectos relacionados à disponibilidade de tempo para estudos; à possibilidade de conciliá-los com outras demandas e tarefas (domésticas, trabalho, família, estudos, estágio etc.); à aprendizagem ubíqua e à autonomia do estudante e seus hábitos de estudos. Apesar de ter sido menos frequente, houve também a indicação da personalização do ensino e da acessibilidade como aspectos positivos.

Ainda que tenham sido apontados como potencialidades, a autonomia discente e os hábitos de estudos foram também interpretados como parte dos principais desafios quanto à flexibilidade pedagógica. Dificuldades de acesso a ferramentas, recursos digitais e internet, assim como a ausência de um espaço adequado para estudos, também foram apontados como possíveis obstáculos. Com menor expressividade, registram-se menções a desafios para conciliar estudos com outras demandas pessoais; à ausência de clareza em relação às orientações, dinâmicas e condução das atividades e à interação e proximidade entre discentes e docentes.

Quanto à diversidade de mídias e ferramentas digitais, a vivência variada foi um aspecto identificado como positivo, auxiliando em sua compreensão em termos de usabilidade, possibilidades, finalidades pedagógicas, entre outros pontos. Também foram mencionadas potencialidades em relação ao dinamismo e à variedade de experiências de aprendizagem pelo próprio discente, tal qual a possibilidade de se aprofundar e dominar mais recursos que já conhecia e/ou utilizava.

Dentre os principais desafios quanto à diversidade de mídias e ferramentas digitais, foi percebida a dificuldade em compreender com clareza as orientações e expectativas, frente a tamanha variedade de recursos. Esse aspecto também se soma à sensação de sobrecarga vivenciada pelos estudantes por questões relacionadas ao bombardeio de informações, excesso de telas, conexão constante com redes sociais, entre outros pontos. Houve menções, ainda, a desafios na compreensão das diversas mídias e ferramentas, dificuldades com equipamentos e internet (falta de memória, instabilidade etc.) e percepção de excesso de variedade de recursos.

Nesse sentido, a partir da percepção docente e das discussões desenvolvidas, traz-se a importância de se considerar cada um desses aspectos, sejam eles positivos ou negativos, ao se planejar, implementar, mediar e conduzir experiências formativas que façam uso de novas configurações espaço-temporais no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, destaca-se que a experiência aqui relatada se deu em um contexto específico, de instituição federal de ensino superior, com condições que divergem de outras realidades do país.

Por fim, entende-se a relevância da realização de outros estudos empíricos a partir das noções pedagógicas aqui discutidas e adotadas, de modo que se possa refletir sobre outras potencialidades e desafios inerentes à prática pedagógica e ao ensino na cultura digital.

## Biodados e contatos dos autores

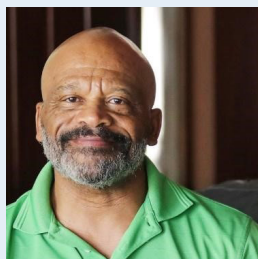


**OLIVEIRA, A. A.** Professor de educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte/UFSCar) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação (Ábaco/UnB). Seus interesses de pesquisa incluem: ensino-aprendizagem e formação de professores na cultura digital; educação a distância (EaD) e híbrida; mediação pedagógica; educação midiática, entre outros temas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-0810>

Curículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2166879227141655>

E-mail: [achilleslves@gmail.com](mailto:achilleslves@gmail.com)



**LACERDA SANTOS, G.** Professor titular do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (MTC/FE/UnB). Completou o doutorado em Educação na Universidade Laval (Canadá) e em Sociologia na Universidade de Brasília. É líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação (Ábaco/UnB). Seus interesses de pesquisa têm como foco as aplicações pedagógicas das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão (Tices). Desenvolve pesquisas sobre as Tices em educação formal, não formal e informal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4541-3071>

Curículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2662302146560805>

E-mail: [glacerda@unb.br](mailto:glacerda@unb.br)

## Referências bibliográficas

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOLL, C. I.; RAMOS, W. M.; REAL, L. C. Aprendizagem móvel. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 41-43.
- CUNHA, R.; BIANCHETTI, L. Docência ubíqua. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 178-180.
- DIAS-TRINDADE, S. Aprendizagem em rede. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 38-39.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LACERDA SANTOS, G. As tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão e o interativismo colaborativo. *In*: OLIVEIRA, G. P. (org.). **Pesquisa em Educação e Educação Matemática: um olhar sobre a metodologia**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-132.
- LACERDA SANTOS, G. Educação, tecnologias e inovação pedagógica: em busca do interativismo colaborativo. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 226-240, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n64.p226-240>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- LACERDA SANTOS, G. Relações educativas mediadas por tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão: a pedagogia de projetos como estratégia de gestão de situações de inclusão digital. *In*: LACERDA SANTOS, G.; BELLUCCI, J. **Informática e comunicação pedagógica: considerações sobre inovações em educação**. Brasília: Viva Editora, 2021b. p. 19-43.
- MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

- MILL, D. Flexibilidade pedagógica na cultura digital. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 259-263.
- MILL, D.; CHAQUIME, L. P. **Educação híbrida como estratégia educacional**. São Carlos, SP: Pixel, 2017.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.
- MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. Blended learning. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 86-89.
- OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica na aprendizagem invertida: uma revisão sistemática de um contexto pré-pandemia de Covid-19. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11883>. Acesso em: 17 maio 2023.
- SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 44-46.
- SANTAELLA, L. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.
- TEIXEIRA, D.; BARROS, D. M. V. Interação e interatividade. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 369-372.
- TELES, L. Aprendizagem colaborativa on-line. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 34-37.
- VELOSO, B.; MILL, D.; MOREIRA, J. A. Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades brasileira e portuguesa. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-20, e23864, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23864>. Acesso em: 30 maio 2023.