

JULIANA GISELI DA SILVA ZANCANARO

**O USO DO *QUIZLET LIVE* EM SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO:
identificando eixos interacionais**



ARARAQUARA – S.P.
2019

JULIANA GISELI DA SILVA ZANCANARO

**O USO DO *QUIZLET LIVE* EM SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO:
identificando eixos interacionais**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa:
Ensino/Aprendizagem de língua

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria
Rozenfeld

ARARAQUARA – S.P.
2019

Zancanaro, Juliana Giseli da Silva
O USO DO QUIZLET LIVE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO:
identificando eixos interacionais. / Juliana Giseli
da Silva Zancanaro – 2019
118 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Interação. 2. Interação híbrida. 3. Ensino
aprendizagem de LE. 4. Aprendizagem móvel. 5. Eixos
interacionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIANA GISELI DA SILVA ZANCANARO

**O USO DO *QUIZLET LIVE* EM SALA DE AULA
DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: identificando eixos
interacionais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa:
Ensino/Aprendizagem de língua
Orientadora: Cibele Cecílio de Faria
Rozenfeld

Data da defesa: 06/05/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Unesp/Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Biondo Salomão
Unesp/Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar/ São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Winnie, Nina e Benguela (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amar incondicionalmente e me permitir alcançar o sonho de tornar-me mestre.

À minha filha e ao meu esposo por seu amor inexplicável e apoio.

À Prof. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, que se dedicou a orientar-me psicologicamente, pedagogicamente, cientificamente e de todas as maneiras possíveis que eu poderia ser orientada.

Ao Programa SETEC – CAPES/NOVA de Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, que aconteceu no *Northern Virginia Community College* (NOVA), em Virginia - EUA, em 2017. Em especial às professoras Cyn Hatch que me contagiou e mostrou que é possível usar o celular durante as aulas de Língua Inglesa e criar uma ambiente incrível e motivador para a aprendizagem, e Amy Melendez que me apresentou o *Quizlet*.

À Prof. Susi Marques Spatti Cavalari por sua leitura e contribuição a esta pesquisa enquanto ela ainda começava a ganhar forma, e ao Professor Vilson José Leffa que com todo conhecimento e humildade apontou caminhos para que esta dissertação pudesse ser concluída.

À professora Ana Cristina Biondo Salomão e à também pirassununguense Rita De Cassia Barbirato Thomaz De Moraes que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação e contribuíram de maneira inestimável para sua conclusão.

Aos alunos que tenho, que tive e que terei que sempre interagiram comigo e me ensinaram muito mais do que simplesmente conteúdos, que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa, que contribuíram com um abraço ou uma palavra de carinho quando precisei. Em especial aos alunos da turma 417 do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSP câmpus São João da Boa Vista.

Aos meus amigos e colegas por todos os momentos de apoio e descontração que me ajudaram a superar os momentos de ansiedade.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos. [...]

João Cabral de Melo Neto (2008, p. 219)

RESUMO

O advento das novas tecnologias e a crescente expansão da mídia fizeram surgir uma nova sociedade, novos tipos de relações sociais e diferentes formas de interação. A interação, que ocorre desde os primórdios atrelada ao compartilhamento de um mesmo espaço físico e temporal, ganha a possibilidade de transpor essa premissa, possibilitando um modo revolucionário de interação, que pode ocorrer dissociado de espaços físicos e tempo cronológico, em um contexto virtual. A interação do tipo face a face deixa de ser exclusiva de um contexto presencial e passa a dividir espaço com novos tipos de comunicação. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar os eixos interacionais que emergem durante o uso do aplicativo *Quizlet* - o *Quizlet Live*, em sala de aula de língua inglesa no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio de um dos câmpus do Instituto Federal de São Paulo. Para seu desenvolvimento, apoiaremos-nos teoricamente em estudos acerca da relevância das TDICs e da aprendizagem móvel como suporte para o ensino realizado em sala de aula (PAIVA, 2015; ALDA, LEFFA, 2014, UNESCO, 2014, entre outros) e dos diferentes tipos de interação presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (MOORE, 1989, ANDERSON & GARISSON, 1998; LEFFA, 2005; THOMPSON, 1995). O *corpus* desta pesquisa resulta de questionários, diário reflexivo e gravações em áudio realizados durante o uso do *Quizlet Live*, após discussões baseadas no primeiro episódio da terceira temporada da série *Black Mirror*. A metodologia utilizada para análise é predominantemente qualitativa, com alguns dados quantitativos. A partir dos resultados da análise dos dados foi possível identificar o surgimento de eixos interacionais que se diferem dos pares propostos por Moore (1989) e Anderson e Garisson (1998), bem como o aparecimento de um contexto interacional diferenciado. Pretendemos com nossa pesquisa contribuir para a compreensão dos diferentes eixos interacionais que podem emergir em contexto híbrido de ensino, uma vez que há uma carência deste tipo de estudo dentre as pesquisas da área de ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: interação, interação híbrida, ensino-aprendizagem de línguas, aprendizagem móvel, eixos interacionais,.

ABSTRACT

The advent of new technologies and the growing expansion of the media have given rise to a new society, new types of social relations and different forms of interaction. Interaction, which occurs from the earliest times linked to the sharing of the same place and the same time, gains the possibility of transposing this premise, enables a revolutionary mode of interaction to happen, which can occur dissociated from space and chronological time, in a virtual context. The face-to-face interaction is no longer exclusively a face-to-face context and starts to share space with new types of communication. In this sense, this research aims to present the interactional axes that emerge when using the *app Quizlet* – more specifically *Quizlet Live*, in English language classroom teaching in the Technical Education integrated to the High School of one of the campuses of the Federal Institute of São Paulo. For its development, we rely on studies in theories about the relevance of DICT and mobile learning as a support for teaching held in the classroom (PAIVA, 2015, ALDA, LEFFA, 2014, UNESCO, 2014 and others) and the different types of interaction in the English language teaching-learning process (MOORE, 1989, ANDERSON & GARISSON, 1998; LEFFA, 2005; THOMPSON,1995,2011)The corpus of this research results from questionnaires, reflective diaries and audio recordings made during the use of Quizlet Live that was used after the activities based on the first episode of the third season of the series *Black Mirror* finished. The methodology used for analysis is predominantly qualitative, with some quantitative data. From the results of the data analysis, it was possible to identify the emergence of interactional axes that differ from the pairs proposed by Moore (1989) and Anderson and Garrison (1998), as well as the emergence of a differentiated interface context. We intend with our research to contribute to the understanding of the different types of interaction that can emerge in a hybrid context of teaching, since there is a lack of this type of study among researches in the area of language teaching and learning.

Keywords: interaction, hybrid interaction, language teaching and learning, m-learning, interaction axes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Atividade com o <i>app</i> mais prazerosa do que as atividades tradicionais	56
Gráfico 2	Fatores desencadeadores de interesse para participar nas atividades	58
Gráfico 3	Compreensão prejudicada por assistir uma série de TV/ler um artigo/jogar um <i>game</i> totalmente em inglês	61
Gráfico 4	Percepção do eixo interacional aluno - QL - conteúdo	75
Gráfico 5	Percepção do eixo interacional aluno - QL - aluno	79
Gráfico 6	Interagir com colegas auxiliou a melhor compreensão do que assisti/li/joguei.	80
Gráfico 7	Percepção do eixo interacional aluno - QL - professor	82
Gráfico 8	Pares interacionais identificadas pelos alunos durante a atividade	88
Gráfico 9	Identificação dos eixos interacionais presentes durante a atividade pelos alunos	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diferença entre interação face a face, interação mediada e interação híbrida	23
Figura 2	Tipos de interação	25
Figura 3	Relações Transacionais na Educação Superior	30
Figura 4	Modos de Interação em EAD	31
Figura 5	Modelo de Aprendizagem <i>Online</i>	32
Figura 6	Recorte do Modelo de Aprendizagem <i>Online</i> : a aprendizagem colaborativa	33
Figura 7	Recorte do modelo de Aprendizagem <i>Online</i> : a aprendizagem independente	34
Figura 8	Interações Educacionais	36
Figura 9	Tela de Abertura do <i>Quizlet</i> exibindo listas de estudo existentes	42
Figura 10	Tela inicial de atividade apresentando as oito ferramentas disponíveis divididas em dois modos: estudar e jogar	42
Figura 11	Lista de estudo com termos em inglês e definições em português	44
Figura 12	Lista de estudo que apresenta afirmações divididas em termos e definições	45
Figura 13	Tela de monitoramento da evolução das equipes no <i>game</i>	46
Figura 14	Distribuição das opções de resposta entre os participantes	47
Figura 15	Capa de revista com tema voltado para a série televisiva <i>Black Mirror</i>	50
Figura 16	Delimitação do contexto de realização da pesquisa	53
Figura 17	Imagem de resposta à alternativa 8 do questionário	58
Figura 18	Lista de estudo criada pelo professor como atividade 1 no QL	65
Figura 19	Lista de estudo no aplicativo após inserção do conteúdo	66
Figura 20	Conteúdo organizado e distribuído pelo QL para dois componentes do mesmo grupo	67
Figura 21	Funcionamento da seleção automatizada do conteúdo a ser exibido para o usuário do QL	70
Figura 22	Eixos interacionais que emergem do uso do QL em contexto de interação presencial com atividades virtuais	84
Figura 23	Imagem da proposição 8 dos questionários	86
Figura 24	Origem da Interação Híbrida	92
Figura 25	Fluxo interacional estabelecido pelos eixos de interação em contexto de interação híbrida	95

SUMÁRIO

Introdução	11
1.1 Objetivos e Questões de Pesquisa	14
2. Pressupostos Teóricos	15
2.1. TDICs na Educação e aprendizagem móvel	15
2.2 Estudos sobre a interação em contexto educacional	17
2.2.1 Teorias interacionistas no campo da Psicologia e as contribuições para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira	18
2.2.2 Interação mediada por recursos tecnológicos	20
2.2.3 Modelos de análise da interação mediada por recursos midiáticos	24
2.2.3.1 A estrutura conceitual de Thompson e os tipos de interação criados pelos meios de comunicação	24
2.2.3.2 Pares ou eixos interacionais em contexto virtual ou mediado	28
3. Procedimentos Metodológicos	38
3.1 Natureza da pesquisa	38
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	39
3.3 <i>Quizlet</i> : foco na ferramenta <i>Quizlet Live</i>	40
3.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	47
3.5 Procedimentos de análise de dados	54
4. Análise dos dados	55
4.1 <i>Quizlet Live</i> e o interesse dos alunos	55
4.2 Eixos interacionais revelados a partir do uso do <i>Quizlet Live</i>	63
4.2.1 Eixos interacionais anteriores à atividade	64
4.2.1.1 Eixo interacional Professor- <i>Quizlet Live</i> - Conteúdo	64
4.2.2 Eixos interacionais durante a atividade	68
4.2.2.1 Eixo interacional Conteúdo- <i>Quizlet Live</i> - Conteúdo	68
4.2.2.2 Eixo interacional Aluno- <i>Quizlet Live</i> -Conteúdo	71
4.2.2.3 Eixo Interacional Aluno- <i>Quizlet Live</i> -Aluno	76
4.2.2.4 Eixo interacional Aluno- <i>Quizlet Live</i> -Professor	81
4.3 Percepção dos alunos sobre os eixos interacionais	85
4.4 Interação Híbrida	91
5. Considerações finais	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	102
Apêndice 1 Plano de aula – Atividade 1	102
Apêndice 2 Plano de aula – Atividade 2	103
Apêndice 3 Plano de aula – Atividade 3	104
Apêndice 4 Plano de aula – Atividade 4	105
Apêndice 5 Questionário - Atividade 1	107
Apêndice 6 Artigo - Atividade 2	108
Apêndice 7 Questionário - Atividade 2	109
Apêndice 8 Questionário - Atividade 3	110
Apêndice 9 Questionário - Atividade 4	111

ANEXOS	112
Anexo 1 – Figura original: Relações Transacionais na Educação Superior	112
Anexo 2 – Figura original: Modos de Interação em EaD	113
Anexo 3 – Figura original: Modelo de Aprendizagem Online	114
Anexo 4 – Figura original: Interações Educacionais	115
Anexo 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (menores de 18 anos)	116
Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (responsáveis por menores de idade)	117
Anexo 7 – Termo de Livre Assentimento (maiores de idade)	118

1 INTRODUÇÃO

Várias são as definições que podemos encontrar para a palavra “ensinar”: em dicionários, o termo se refere a transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém, lecionar, dar instruções sobre alguma coisa a alguém, instruir, orientar, ministrar aulas, adestrar, etc.¹ Já o conceito “aprender” é tomado, na mesma fonte, como o processo de adquirir conhecimento ou domínio por meio do estudo ou da prática, instruir-se, tornar-se hábil em algo, tornar-se capaz pouco a pouco, etc.² Todavia, tais definições mostram-se em estudos do campo da Educação e da Linguística Aplicada demasiadamente simplistas, pois não são suficientes para descrever a complexidade dos processos e a grande rede formada pelos elementos envolvidos nos atos de ensinar e aprender, em especial, quando envolvem aprendizes do novo século.

De modo geral, a ideia que se tem dessas atividades ainda está muito vinculada à noção tradicional de Educação, que coloca o professor como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo, quando ocorre dessa forma, é uma via de mão-única, pois apenas o professor tem a iniciativa de interagir com o aluno, e este só responde quando solicitado. Ademais, essa forma de ensinar reflete uma postura de professor como detentor do saber, como transmissor de conhecimentos a alunos, vistos como tábulas rasas, sem nenhum tipo de conhecimento prévio, inertes, à espera das informações.

Dentre as frentes que se ensina e se aprende estão as línguas estrangeiras. A partir do contato direto com o estrangeiro, seja por razões militares, comerciais, diplomáticas, etc., surge a necessidade de comunicação/interação entre falantes de idiomas diferentes há muitos e muitos séculos. Assim, o interesse pelo estudo de línguas estrangeiras não é recente.

Cestaro (2017) afirma que, segundo Germain (1993), a primeira prova da existência do ensino de língua estrangeira data do ano 3000 a.C., quando acadianos aprenderam a língua dos sumérios e a utilizaram para se comunicarem uns com os outros, como estratégia para conquistá-los (CESTARO, 2017, p. 1). No ano 300 d.C. surgem os primeiros manuais de aprendizagem de língua estrangeira. No século 9 d.C.,

¹ Disponível em < <https://www.dicio.com.br/ensinar/> > Acesso 28. mai.2018.

² Disponível em < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aprender> > Acesso 28. mai.2018.

na França, “o latim ensinado nas escolas tem o status de uma língua estrangeira culta.” (CESTARO, 2017, p. 1). Cestaro (2017, p. 1) afirma, também, que o prestígio que o latim possuía na Europa, durante a Idade Média, foi decaindo e, já no começo da Renascença, o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês se tornaram cada vez mais importantes, e o latim, cada vez menos usado na oralidade.

A partir do século XVIII, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo. Pouco tempo depois, os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeira e preocupações relacionadas a inovações metodológicas começam a ganhar força. Nesse cenário, a necessidade de usar uma língua estrangeira em situações de comunicação perpassa o histórico dos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de idiomas, indo da Gramática e Tradução, passando pelo Método Direto e Audiolingual (preponderante na década de 1970) até chegar à Abordagem Comunicativa, que surge no Brasil nos anos 1980.³ Essa última, que ainda é amplamente utilizada no contexto atual, tem como pressuposto que “a aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 8).

Um fenômeno que é possível constatar no Brasil, é que, mesmo após vários anos de aprendizado da Língua Inglesa como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, nota-se um profundo descontentamento por parte dos estudantes que concluem seus estudos do referido idioma.⁴ De acordo com a pesquisa “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil”, elaborada em 2014, pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o *British Council*, o fato de não ser possível formar estudantes com bom nível de proficiência em inglês está relacionado a problemas da Educação Básica de modo geral: salas de aula com quantidade excessiva de alunos, professores com carga horária de trabalho exacerbada, indisponibilidade de uso de laboratórios de informática, falta de tempo para preparação adequada das aulas por parte dos professores, falta de material didático e de expediente, falta de comprometimento da diretoria da escola com

³ Esta dissertação não tem como objetivo se aprofundar nas distinções entre os diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas, uma vez que esse assunto já se encontra amplamente discutido no campo da Linguística Aplicada. Para acesso a uma sintetização, sugerimos consultar o texto de Vieira Abrahão (2015) “Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente”.

⁴ Cf, por exemplo, artigo “Brasil monoglota: ensino de língua estrangeira não funciona.”, disponível em <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/brasil-monoglota-ensino-de-lingua-estrangeira-e-ineficaz.html> e considerações expostas por diversos autores no livro “Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares”, organizado por Diógenes Cândido de Lima.

a qualidade das aulas que estão sendo ofertadas ao público discente são algumas das razões que comprometem o ideário de educação que cidadãos brasileiros sonharam receber (BRITISH COUNCIL, 2014).

Corroborando tal afirmação, Nina Coutinho, diretora do *British Council*, declarou à Revista Educação, em 2015, que 85% dos alunos que frequentavam o ensino público afirmavam que não sabiam falar a língua inglesa.⁵ De acordo, ainda, com reportagem no site Estadão⁶, e a partir de dados empíricos, nota-se que muitos alunos que recebem instrução da língua estrangeira apenas na escola nesses anos de período obrigatório da educação básica têm dificuldades para comunicar-se em inglês. De acordo com a autora, são poucos “aqueles que conseguem atingir seus objetivos e se comunicar com pessoas das mais variadas nacionalidades” (COUTINHO, 2017).

Os estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de idiomas, além de apresentarem reflexões acerca de metodologias e abordagens que mais se adequam a diferentes contextos de ensino, são frequentemente motivados pelas revoluções tecnológicas pelas quais passa a sociedade, desde o livro até o computador. Nesse cenário, e diante da variedade de recursos tecnológicos disponíveis, os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tais ferramentas se encontram em pleno desenvolvimento, e também são necessários para as melhorias das práticas e para a ampliação desse campo específico.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar as interações que surgem quando se alia o uso de uma tecnologia móvel - como o smartphone - a um dos modos de uso do aplicativo *Quizlet* – o *Live*, dentro da sala de aula de língua inglesa. Partimos da hipótese de que emergem novos tipos de interação em contextos educacionais diferenciados, e que esses precisam ser mais bem compreendidos, fato que justifica a presente pesquisa. Em contextos já mais recorrentes como o presencial e o virtual, já foram identificados alguns tipos de interação (THOMPSON, 1995,2014; LEFFA, 2005) e pares interacionais (MOORE, 1989; ANDERSON; GARISSON, 1998; ANDERSON, 2003, 2011), esses serão retomados e utilizados como base teórica desta pesquisa. No entanto, conforme demonstraremos adiante, os contextos investigados por tais autores se diferenciam daquele da presente investigação.

Pautados nas premissas apresentadas é que se delinearão os objetivos e questões

⁵ Disponível em < <http://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/> > Acesso 29. maio.2018.

⁶ Disponível em < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/cambridge-english/o-ensino-da-lingua-inglesa-no-brasil/> > Acesso 25.set.2018.

desta pesquisa, conforme expomos a seguir.

1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivos verificar a potencialidade do *Quizlet Live* (doravante QL) para promover o interesse dos alunos nas aulas de língua inglesa (doravante LI), verificar os eixos⁷ interacionais que emergem em um contexto presencial durante atividade com uso do em sala de aula de LI e se os mesmos se adequam às tipologias existentes designadas por outros autores (MOORE, 1989; ANDERSON; GARRISON,1998); e, por fim, se os estudantes são capazes de perceber a existência de novos eixos interacionais em sala de aula híbrida.

Com base em tais objetivos, a investigação se norteou pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual o potencial da ferramenta QL para a promoção do interesse dos alunos?,
- 2) Quais são os eixos interacionais que emergem a partir do uso do QL durante a realização de atividades em contexto presencial? e
- 3) Qual a percepção dos alunos acerca de tais eixos?

Tendo em vista o exposto, partimos a seguir para a discussão das teorias que embasaram esta investigação.

⁷ Nesta pesquisa iremos adotar a nomenclatura “eixos interacionais” para nos referirmos ao fluxo interacional estabelecido entre os pares interacionais definidos por outros autores como Moore (1998); Anderson (2003, 2011). Esse conceito será mais bem explicitado na seção 4.3.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os eixos teóricos centrais desta pesquisa estão na discussão acerca do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) na educação e na noção de aprendizagem móvel (seção 2.1) e no conceito de interação, em especial, no campo do ensino e aprendizagem de LE em contexto de uso de recursos digitais (seção 2.2), temas que serão discutidos nos próximos itens.

2.1 TDICs na Educação e Aprendizagem Móvel

Estamos tão rodeados por tecnologias em nosso dia a dia, que muitas vezes nos esquecemos que objetos que já nos são familiares, como uma caneta, um livro, uma televisão, também são recursos tecnológicos, e nos concentramos em considerar como tecnologia apenas o computador, a internet, os *tablets*, *notebooks*, telefones celulares, etc. O fato que é que as tecnologias surgem da necessidade de evolução do homem e influenciam a maneira pela qual os seres humanos interagem entre si, como bem observou o visionário McLuhan, já em 1995, ao defender que “os homens criam as ferramentas e as ferramentas recriam os homens” (McLUHAN, 1995). Assim, a partir dos novos recursos surge uma sociedade denominada sociedade da informação, do conhecimento e/ou da aprendizagem (COUTINHO, LISBOA; 2011, p. 5), na qual as TDICs passam a influenciar a educação por integrar “todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade” (PAIVA, 2015, p. 9).

A área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, recebeu contribuições muito significativas. Por meio do avanço tecnológico foi possível ao professor oferecer aos alunos um material de estudo autêntico e, por meio da internet, até possibilitar o contato com um falante nativo do idioma estudado.

Conseqüentemente, a crescente disponibilidade de aparelhos celulares do tipo *smartphone* e outros *gadgets* móveis, como *tablets* e *laptops*, viabilizou diferentes formas de comunicação e acesso à informação e é nesse contexto que o termo *mobile learning* ou *m-learning*, ou aprendizagem móvel, vem se consolidando na área da Educação e da didática de línguas estrangeiras.

Boll, Ramos e Real (2018, p. 41) definem o conceito como uma forma de 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), de maneira autodirigida, não planejada, formal, informal, espontânea, referenciada ou não por um ambiente físico, podendo ou não ser uma experiência intencional de aprender.

Segundo a Unesco, essa forma de aprendizagem “envolve o uso de tecnologias móveis isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar” (UNESCO, 2014, p.8). Assim, *m-learning* pode ser considerada uma evolução da aprendizagem eletrônica ou *e-learning*. No entanto, elas se diferenciam, na medida em que a aprendizagem móvel pode

[...] possibilitar uma aprendizagem personalizada, espontânea, informal e ubíqua. Além disso, as tecnologias móveis se adaptam com facilidade à rotina dos aprendizes, conferindo a eles uma grande sensação de liberdade, em relação ao tempo e lugar, devido à capacidade de fazer escolhas. (ALDA, LEFFA; 2014, p. 81)

Com o objetivo de “auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor o que é aprendizagem móvel e como seus benefícios, tão particulares, podem ser usados como alavanca para fazer avançar o progresso em direção à educação para todos” (UNESCO, 2014, p. 7), em 2014, a Unesco publica as “Diretrizes políticas para a aprendizagem móvel”. Esse documento elenca e descreve detalhadamente os benefícios particulares da aprendizagem móvel, que sintetizamos nos seguintes itens: expandir o alcance e a equidade da educação; facilitar a aprendizagem individualizada; fornecer retorno e avaliação imediatos; permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar; assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula; criar novas comunidades de estudantes; apoiar a aprendizagem fora da sala de aula; potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade; criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal; minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; auxiliar estudantes com deficiências; melhorar a comunicação e a administração; melhorar a relação custo-eficiência (Ibidem, 2014, p. 10-30). Contudo, o referido documento alerta para o fato de que tal aprendizagem “requer um novo conceito para o uso de modelos tradicionais na implementação de tecnologias” (Ibidem, 2014, p. 8).

Em relação à aprendizagem móvel, Alda e Leffa (2014) também apontam para

vantagens do uso do celular, que se relacionam às novas opções oferecidas pelos recursos disponíveis (envio de fotos, vídeos, mensagens, etc). Os autores argumentam que tais recursos vão ao encontro do perfil e do interesse dos alunos, aos quais Prensky (2001) chamou de “nativos digitais”⁸, proporcionando possibilidade de acesso a ambientes mais interativos, autênticos e multimodais. Tal fato pode, de acordo com os autores, favorecer o armazenamento cognitivo de novas informações, quando houver preparação adequada de atividades (ALDA; LEFFA, 2014, p. 90, 92). Os estudiosos, no entanto, chamam a atenção para algumas desvantagens do uso de *smartphones* como aliados no ensino: deve-se atentar para que eles não sejam meros substitutos das ferramentas tradicionais usadas em sala de aula e, ao propor atividades mediadas por eles, deve-se atentar para que estas sejam simples e intuitivas para motivar o uso do aparelho não apenas em contexto escolar, mas a qualquer hora e em qualquer lugar.

Estamos de acordo com os autores, no sentido de que a aprendizagem móvel pode oferecer uma grande oportunidade de busca de informações na *web*, sobre os mais diferentes assuntos, bem como o acesso a diferentes recursos digitais, constituindo, atualmente, importante apoio para o ensino-aprendizagem de línguas.

Independentemente da modalidade educacional com a qual se esteja lidando, seja ela presencial, semipresencial ou a distância em sala de aula, sem o uso de nenhum recurso tecnológico, ou com o uso deles, a base do processo de ensino-aprendizagem está na interação que se realiza entre professor e aluno, e esta deve estar pautada na construção do conhecimento do aluno.

Assim, tomando como foco os tipos de interação em atividades mediadas por recursos móveis é que propomos esta pesquisa, e passamos, na próxima seção, para a discussão sobre aspectos da interação em contextos de ensino e aprendizagem.

2.2 Estudos sobre a interação em contexto educacional

Segundo estudos em linguística histórica de Starobinsky (2002), o substantivo *interaction* surgiu no *Oxford English Dictionary*, em 1832 (como neologismo). Em

⁸ Em nossa compreensão, embora Prensky utilize a dicotomia nativo x imigrante digital, a facilidade de uso das tecnologias digitais está relacionada a diversos fatores, como o acesso a aparelhos como *tablets*, *notebooks*, celulares etc, interesse pessoal, acesso à uma boa conexão de internet, frequência de uso, etc, e não apenas à idade das pessoas. O próprio autor chama a atenção para o fato de que essa distinção entre nativos e imigrantes digitais se torna cada vez mais irrelevante, e defende que o que importa no contexto em que nos encontramos é possuir sabedoria digital para usar prudentemente a tecnologia (PRENSKY, 2009, p. 3).

1839, surge o verbo *to interact*, significando agir reciprocamente. Na França, a palavra surge em 1867 depois de outro neologismo, a “interdependência”.

Embora o termo tenha sido dicionarizado apenas no século XIX, o processo de ensino-aprendizagem⁹, desde os primórdios, sempre ocorreu a partir de diferentes tipos de interação. O ato de interagir pode ser considerado uma das bases pela qual se dá o desenvolvimento humano. De acordo com Aranha (1993, p. 19), “o interesse pela questão das relações sociais interpessoais surgiu ainda no século XIX, época em que se iniciaram o questionamento e a reflexão sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano”.

Os estudos relacionados à interação não nascem no campo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, porém o influenciam fortemente. Inicialmente, tem interesse por estudos nesta área o campo da psicologia.

Assim, discorreremos no próximo item sobre a interação, com ênfase no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, proposto em 1978, buscando entender de que maneira essa teoria influenciou o processo de aprendizagem de língua estrangeira.

2.2.1 Teorias interacionistas no campo da Psicologia e as contribuições para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Os campos de ensino-aprendizagem de línguas, da Educação e da Psicologia já há muito vêm se ocupando da compreensão do papel da interação em processos educacionais.

Esse interesse por questões das relações interpessoais surgiu ainda no século XIX. Em revisão literária realizada por Aranha (1993), a autora apresenta três principais tendências teóricas e metodológicas assumidas até a década de 90 em relação aos estudos no campo da interação e do desenvolvimento, principalmente na área da Psicologia. A primeira tendência se caracteriza pela “investigação dos efeitos da interação no comportamento social dos indivíduos, enfatizando o indivíduo, em sua aquisição de competências sociais, ou o ambiente, em suas influências na determinação do desenvolvimento.” (ARANHA, 1993, pg. 21). A segunda passa a considerar a

⁹ Optamos por considerar ensino-aprendizagem como um processo complexo que depende da interação entre professor e aluno, razão pela qual as palavras apresentam-se interligadas por hífen.

interação como um meio, pelo qual relações sociais se estabelecem, e configura um sistema comportamental extremamente significativo para os seres humanos (Ibidem, pg. 22). A terceira tendência é “representada pela leitura sociointeracionista do desenvolvimento humano” (Ibidem, p. 24). Essa última tem, entre seus principais representantes, Vygotsky.

O psicólogo Vygotsky (1978, 2007) dedicou-se a estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e afirmou que a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Uma grande contribuição do estudioso foi, também, um conceito que muito tem auxiliado na compreensão das dimensões do aprendizado escolar: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (VYGOTSKY, 2007, p. 95). Segundo Vygotsky, a ZDP é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Ibidem, p. 97)

Em relação ao termo, concordamos com Mattar (2009) quando ele afirma que a ZDP

[...] define justamente o espaço entre o que a criança pode aprender sozinha e aonde ela pode chegar por meio das interações com um adulto. Ou seja, o que caracteriza a ZDP, a diferença entre o nível de desenvolvimento real e potencial é justamente o papel desempenhado pela interação. (MATTAR, 2009, p.113)

A partir dessa concepção vygotskiana, de que o nível de desenvolvimento cognitivo pode variar, de acordo com os diferentes estímulos interacionais recebidos, passa-se a valorizar, principalmente no campo educacional, a interação em sala de aula, por meio de tarefas colaborativas. No ensino de línguas estrangeiras, a Abordagem Comunicativa, que enfatiza a língua em uso, prioriza, nessa perspectiva, atividades que envolvam algum tipo de interação, como em pequenos grupos ou pares de alunos.

Sobre esse viés metodológico, Almeida Filho (2002) afirma que o que mais caracteriza tal abordagem é que ocorre

uma ênfase maior na produção de significados do que nas formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na

língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 37)

Diante da relevância da interação no processo de aprendizagem, nota-se que tal fenômeno passa a ser foco de interesse de distintos trabalhos, tanto no campo da Educação quanto da Linguística Aplicada, principalmente no que se refere à qualidade da interação e à sua importância para a aquisição de uma língua estrangeira (BARBIRATO, 2005; LEFFA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2012). Entretanto, notamos que a forma priorizada, na maioria dos estudos, é a face a face.

Esta dissertação, no entanto, se aterá à interação mediada por dispositivos móveis e recursos digitais, tema da próxima seção.

2.2.2 Interação mediada por recursos tecnológicos

A interação em contexto pedagógico, usada no processo de ensino-aprendizagem, tem como objetivo facilitar que a aprendizagem de determinado conteúdo ocorra e esteja presente desde o momento em que o professor adentra a sala de aula.

Ao buscar definições que pudessem expressar o que compreendemos como interação nesse contexto, e que pudessem nortear a pesquisa realizada, nosso percurso nos levou a recorrer, inevitavelmente, a definições que estavam ora voltadas para o contexto virtual e ora para o presencial.

Leffa (2005), ao analisar a interação em contexto virtual de ensino, utiliza como referência alguns descritores da interação face a face para tecer comparações. Como exemplo inicial, o autor parte de uma transcrição de Sinclair e Coulthard (1975) para ilustrar uma sequência de ciclos interativos típica de sala de aula em contexto presencial que se baseiam numa sequência interacional ou, *interchanges*. Conforme os autores, tal sequência é composta por ciclos constituídos das fases de elicitación, *respuesta e avaliação*, como podemos notar no excerto a seguir:

(P = Professor, A = Aluno)

P: Bem ... Temos uns objetos aqui. Levantem as mãos. O que é isto?

A: Serra.

P: É uma serra, sim, isto é uma serra. O que se faz com uma serra?

A: Corta madeira.

P: Sim. Mas não precisa gritar. O que se faz com uma serra?
Marvelette.

A: Corta madeira.

P: Corta-se madeira.

(LEFFA, 2005, p.1 *apud* SINCLAIR AND COULTHARD, 1975, p. 93-94).

É possível identificar três sequências interacionais a partir do exemplo: (1) “P: Bem ... Temos uns objetos aqui. Levantem as mãos. O que é isto? / A: Serra. / P: É uma serra, sim, isto é uma serra.”; (2) “O que se faz com uma serra? / A: Corta madeira. / P: Sim. Mas não precisa gritar.” e (3) “O que se faz com uma serra? Marvelette. / A: Corta madeira. / P: Corta-se madeira.”. Nessas sequências há a presença do mesmo ciclo definido pelos autores como elicitação: (1) “P: [...] O que é isto?” / (2) “P: [...] O que se faz com uma serra?” e (3) “P: [...] O que se faz com uma serra?”; resposta: (1) “A: Serra.” / (2) “A: Corta madeira.” e (3) “A: Corta madeira.” e avaliação: (1) “P: É uma serra, sim, isto é uma serra.” / (2) “P: Sim, mas não precisa gritar” e (3) “P: Corta-se madeira.”. É notável que em todas as sequências é o professor que tem iniciativa de interação e controla como ela ocorre.

Embora o material, do qual Leffa extraiu seu exemplo, seja de 1975, a interação que é controlada pelo professor e na qual o aluno apenas interage no momento em que o docente lhe dirige a palavra ainda está presente em grande parte das escolas. Defendemos que essa é uma das razões que faz com que seja cada vez mais difícil para os professores, que se utilizam desses ciclos interacionais, “disputar” a atenção dos alunos em sala com *smartphones* e os mais diferentes e inovadores recursos digitais.

Barbirato (2005), ao investigar a interação presencial no campo do ensino e aprendizagem de LE, postula que essa tem papel central, pois “envolve processos inter e intra pessoais, engaja o aprendiz num processo de construção de linguagem cognitivamente e implica a comunicação de significados, de sentidos” (BARBIRATO, 2005, p. 40-41). Os processos intrapessoais estão relacionados com a “comunicação” interna, aquela que acontece no interior da própria pessoa. Geralmente, é o que acontece quando uma pessoa se engaja em uma interação com outro, antes de verbalizar suas conclusões e pensamentos a respeito de algum assunto para a outra pessoa com quem está interagindo. Ela pensa e realiza essa “auto-conversa” para, apenas num segundo momento, interagir com a outra pessoa, materializando verbalmente as conclusões às quais chegou, por meio do processo interpessoal. A outra pessoa envolvida no ato

interacional irá receber o que foi proferido pela pessoa anterior e realizar esse mesmo processo intrapessoal que irá se materializar na continuidade do fluxo interacional por meio de um novo processo interpessoal. A alternância entre estes processos levou Barbirato e Freitas (2016, p.18) a afirmarem que o interacionismo “reconhece a função singular das relações sociais como base para a aprendizagem de línguas. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem e o social estão associados e não podem ser compreendidos separadamente.”

Ao olhar para o contexto virtual de ensino-aprendizagem, Leffa (2006), diferentemente de Barbirato (2005), não se refere aos processos intra e interpessoal, mas passa a considerar, além do professor e do aluno, também o envolvimento de outros elementos. Ele se baseia na ideia de reciprocidade e defende que a interação é um processo que envolve, no mínimo, dois elementos e que desse contato resulta uma mudança ou transformação que afeta a todos os que nela estejam envolvidos. Ele define, assim, interação como processo que, por se basear na reciprocidade,

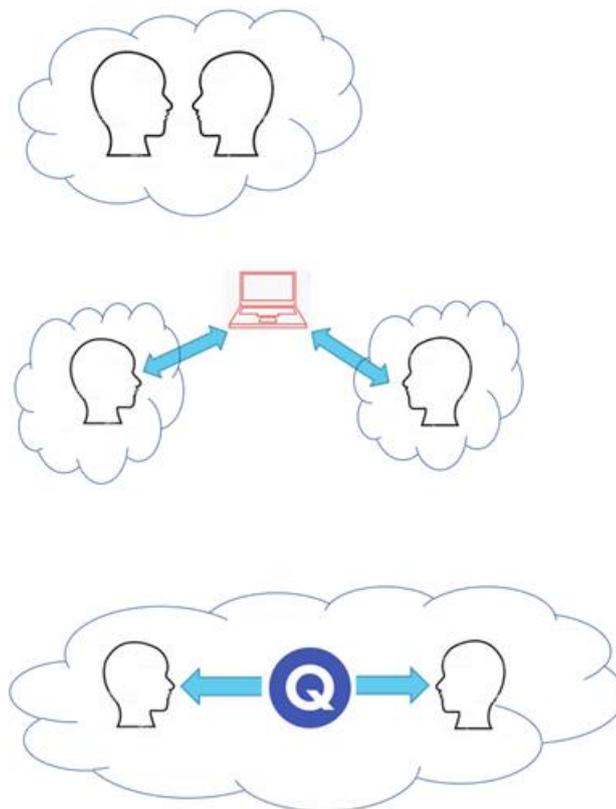
envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. (LEFFA, 2006, p 175.)

Consideramos válidas as definições de interação anteriormente apresentadas e reconhecemos que, como esta pesquisa ocorre em um contexto que alia a situação presencial com a interação face a face, e que faz emergir interações a partir do uso de um recurso digital, trata-se de um processo que envolve mais de dois elementos. A palavra “elementos”, nessa definição é de suma importância, uma vez que, com os avanços da internet, passa a ser possível a participação de um recurso digital num processo que anteriormente era exclusivo de seres humanos.

Ponderando sobre essa perspectiva, há de se considerar a interação como fundamento de qualquer modelo educacional. Notamos que, tanto na interação face a face ou presencial, quanto na virtual ou mediada, a relação do sujeito com o conteúdo sempre ocorre por meio de um instrumento: o livro didático, o dicionário, o rádio gravador, o computador, etc. Porém, os referidos instrumentos não participam efetivamente da interação, de forma a alterar os tipos de relação entre os outros elementos, mas atuam como fio condutor para que ela ocorra. O fato de utilizarmos atividades virtuais no QL em um contexto de interação presencial acaba modificando as

relações entre professor, aluno e conteúdo e resulta em eixos interacionais diferenciados. Tais eixos são dependentes do aplicativo estudado e inexistem sem sua utilização, o que acaba criando uma maneira de interagir que se difere das interações face a face e das interações mediadas ou virtuais. Tal diferenciação pode ser mais bem visualizada a partir da seguinte figura:

Figura 1 – Diferença entre interação face a face, interação mediada e interação híbrida.



Fonte: Elaboração própria.

Isso posto, para esta dissertação, consideramos que a interação é um processo que envolve dois ou mais elementos (humanos e/ou não humanos) que se colocam em contato, promovendo transformações nos elementos que se engajam na produção de linguagem. Por meio de reflexões (processos cognitivos), e a fim de chegar a uma conclusão, estes buscam, então, negociar sentidos e propor ações de forma conjunta e colaborativa.

Ao elegermos o uso do recurso digital QL em sala de aula presencial, a fim de potencializar a interação, percebemos o estabelecimento de um contexto interacional diferenciado que reúne características de interação presencial e interação virtual. Assim,

consideramos relevante trazer, para esta pesquisa, teorias tanto acerca da interação em contexto presencial quanto virtual.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir os principais modelos e tipos de interação, dando ênfase àqueles mediados por tecnologias e mídias digitais.

2.2.3 Modelos de análise da interação mediada por recursos midiáticos

O advento das novas tecnologias e a crescente expansão da mídia, que teve seu início no século XV, fez emergir uma nova sociedade, novos tipos de relações sociais e diferentes formas de ação e interação. A comunicação, atrelada, desde os primórdios, ao compartilhamento de um mesmo ambiente, ganha a possibilidade de transpor a relação espaço-tempo, possibilitando a comunicação a distância. A interação face a face ou presencial deixa de ser exclusiva e passa a dividir espaço com novos tipos de comunicação, os quais discutiremos nos próximos itens.

2.2.3.1 A estrutura conceitual de Thompson e os tipos de interação criados pelos meios de comunicação.

O sociólogo norte-americano John Brookshire Thompson, que tem como objeto de estudo a influência das mídias e da ideologia na formação das sociedades modernas, apresentou sua Teoria Social da Mídia em 1995. Ao descrevê-la, o autor afirma que para explorar os tipos de situações interativas criados pelos meios de comunicação, é útil fazer a diferenciação entre a existência de três tipos principais de interação: a face a face, a mediada e a quase-interação mediada. As características selecionadas pelo autor para proceder a diferenciação entre esses três tipos são os aspectos espaço-tempo, a possibilidade de deixas simbólicas¹⁰, a orientação da atividade e o caráter dialógico/monológico.

Embora a mídia digital não tenha sido o foco de seus estudos, Thompson tangencia a tecnologia computacional ao conceituar a quase-interação mediada. Além disso, em 2010, por ocasião da 12ª edição de seu livro, ele faz essa relação no prefácio da obra, conforme ilustra o excerto a seguir.

¹⁰ Deixas simbólicas são definidas pelo autor como gestos ou sons que complementam a comunicação como sorrisos, mudanças na entonação da voz, etc.

O argumento principal da minha teoria social da mídia é que os meios de comunicação estão inextricavelmente ligados às formas de ação e interação que os indivíduos criam e das quais participam ao usar esses meios e nada ilustra esse ponto mais claramente que as formas múltiplas da ação e interação que foram criadas, ou expandidas e amplificadas, pela comunicação mediada pelo computador que ocorre online. (THOMPSON, 2014, p. 10)

Para proceder a elaboração de sua estrutura conceitual, o autor baseia-se em características interativas que são peculiares a cada um dos tipos por ele categorizados.

As formas sintetizadas pelo autor encontram-se representadas na Figura 1.

Figura 2 – Tipos de interação

Características interativas	Interação face a face	Interação mediada	Quase-interação mediada
Espaço-tempo	Contexto de co-presença; sistema referencial espaço-temporal comum	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço
Possibilidade de deixas simbólicas	Multiplicidade de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas
Orientação da atividade	Orientada para outros específicos	Orientada para outros específicos	Orientada para um número indefinido de receptores potenciais
Dialógica/monológica	Dialógica	Dialógica	Monológica

Fonte: Thompson (1995, 2014, p. 123)

De acordo com o autor, um dos tipos mais tradicionais e antigos de interação, a **interação face a face**, pressupõe um contexto denominado “copresença”. Nesse contexto, locutor e interlocutor devem estar presentes, compartilhando o mesmo referencial espacial e temporal. Uma vez compartilhados os mesmos referenciais de espaço físico e tempo, a interação realizada pode ser caracterizada como dialógica. Trata-se do resultado da interação simultânea entre duas pessoas, ou mais, e um determinado conteúdo, que é “manipulado” pelos interagentes envolvidos em um espaço e tempo concomitantes. Estabelecido o fluxo contínuo de conversação, pode

haver respostas a perguntas e/ou comentários direcionados a um “outro específico (ou outros específicos)” que está(ão) envolvido(s) na interação.

Esse fluxo, por estar em desenvolvimento, em um referencial espaço-temporal comum, pode vir acompanhado de uma série de expressões corporais e faciais, alterações no timbre da voz, etc., chamados por Thompson de *deixas simbólicas*, que auxiliam a compreensão da mensagem que se quer comunicar.

A **interação mediada**, por sua vez, é aquela que “implica o uso de um meio técnico (papel, fios elétricos, ondas eletromagnéticas, etc.) e que possibilita a transmissão de informação e conteúdo simbólico para indivíduos situados remotamente no espaço e no tempo, ou em ambos.” (THOMPSON, 2014, p. 121) Atualmente este tipo de interação ocorre predominantemente por meio de computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* e algumas ferramentas como fóruns ou as diferentes redes sociais. Nesse contexto, os interagentes “não compartilham o mesmo referencial de espaço e tempo e não podem presumir que os outros entenderão expressões denotativas” (THOMPSON, 2014, p.121), o que torna esse tipo de interação limitado em relação às possibilidades de deixas simbólicas.

Na interação mediada, não há a necessidade de que os participantes interajam simultaneamente entre si e com o conteúdo. Eles podem, estando em espaços físicos diferentes, “manipular” o conteúdo compartilhado em diferentes horários. É como se um tópico fosse aberto para discussão em um determinado ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e a partir daí surgisse uma “janela temporal de interação” em que diferentes participantes expusessem diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, ou seja, “manipulassem” o conteúdo por um determinado período delimitado pelo professor/responsável pelo AVA. Essa “janela temporal de interação” é algo que não existe na interação face a face, é característica da interação mediada.

Já o termo **quase-interação mediada** é usado por Thompson para se “referir às relações sociais estabelecidas pelos meios de comunicação de massa (livros, jornais, rádio, televisão; e, atualmente, internet)” (Ibidem, p. 121). Para o autor, esse é um tipo de interação que se difere das anteriores, principalmente, por não apresentar um alto grau de reciprocidade. Diferencia-se, também, por possibilitar um fluxo de comunicação de sentido único e por ter as formas simbólicas nela produzidas direcionadas para um número indefinido de possíveis interagentes desconhecidos que não compartilharão o mesmo referencial espacial e temporal, limitando, ainda mais, as possibilidades de deixas simbólicas. Os autores de livros, de textos publicados em jornais, de conteúdos

veiculados em rádios ou emissoras de televisão são os remetentes de uma mensagem que alcançará um número indefinido de destinatários que não se conhecem, o que não impede, segundo Thompson, que “alguns indivíduos se liguem uns aos outros num processo de comunicação e intercâmbio simbólico.” (THOMPSON, 1995/2014, p.122).

Levando-se em conta os tipos de interação apresentados por Thompson, em sua teoria social da mídia, é possível afirmar que os dois primeiros tipos de interação por ele caracterizados coincidem com as duas principais modalidades de ensino reconhecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB): a educação presencial, que ocorre em um contexto face a face, e a educação a distância, que ocorre em um contexto virtual de ensino. Quando nos referimos à interação em sala de aula de qualquer disciplina, independente da modalidade em que ela ocorra, associamos essa interação à atuação de três elementos essenciais para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, a saber, o professor, o aluno e o conteúdo.

Portanto, considerando os referidos contextos interacionais, é possível concluirmos que cada um deles irá favorecer a existência de diferentes pares de interação, que irão envolver esses principais elementos para que a aprendizagem se consolide (ou o que chamamos neste trabalho de eixos interacionais).

Moore (1989) é um dos pioneiros em estabelecer pares interacionais no contexto virtual de ensino. São eles: aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno. Para o autor, “distinguir entre esses três tipos trará benefícios conceituais, também contribuirá para superar mal-entendidos entre educadores que usam diferentes mídias.” (MOORE, 1989, p.1)¹¹

A fim de estabelecer um ponto de partida para as análises realizadas nesta dissertação, tomamos os elementos e os tipos interacionais elencados por Moore (1989) e Anderson; Garrison (1998) como parâmetros de tipos de interação em contexto virtual, e nos baseamos em Leffa (2005) para buscar referências de tipos de interação face a face.

Lembramos que, conforme mencionado anteriormente, Leffa (2005) elenca três principais elementos envolvidos no ciclo interacional educacional: professor, aluno e conteúdo. De acordo com o estudioso, do fluxo da interação entre esses elementos surgem três pares interacionais no contexto face a face, são eles: aluno-professor, aluno-

¹¹ No original “[...] To distinguish among these three types will have benefits conceptually, but will also do much to overcome the misunderstandings between educators who use different media.” (Tradução nossa)

conteúdo e aluno-aluno. No entanto, quando analisamos a sequência dos ciclos interativos em sala de aula presencial proposta por Sinclair e Coulthard (1975) e apresentada por Leffa (2005), podemos ainda verificar que existe a interação professor-conteúdo, tanto em um momento que antecede o conteúdo apresentado em sala quanto no momento em que o professor procede a terceira fase da referida sequência de ciclo interativo: a avaliação. Para que a avaliação ocorra, neste contexto, é necessário que o professor interaja com o conteúdo apresentado pelo estudante no momento da interação, o analise e dê prosseguimento à aula, corroborando a resposta ou corrigindo-a. Assim, no contexto face a face de interação verificamos a existência de quatro, e não três, pares interacionais: aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno e professor-conteúdo.

Embora Barbirato (2005) não objetive apontar os tipos de interação que ocorrem em contexto presencial de ensino, as transcrições apresentadas pela autora no item 4.2.2 de sua tese reiteram a presença de professor, alunos e conteúdo, elementos predominantes na interação. Ao analisarmos o fluxo interacional dos excertos por ela transcritos (BARBIRATO, 2005, p. 155, 156, 160,161, 164), foi possível verificar o surgimento dos eixos interacionais: aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno em uma interação presencial.

Portanto, quando nos referimos ao tipo de interação face a face, encontramos apenas quatro eixos interacionais (LEFFA, 2005): aluno-professor, aluno-conteúdo, aluno-aluno e professor-conteúdo.

No que se refere ao contexto virtual de ensino, Anderson e Garrison (1998) retomam professor, aluno e conteúdo, como principais elementos para caracterizar os pares ou eixos interacionais presentes em contexto virtual ou mediado de interação, mas apresentam seis eixos interacionais presentes no contexto virtual de ensino: aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno, conteúdo-conteúdo, professor-conteúdo e professor-professor.

Assim, apresentamos, a seguir, diferentes modelos que ilustram o fluxo interacional entre os pares. Tais modelos serão apresentados na próxima subseção e servirão de base, posteriormente, para a análise das interações apresentadas neste trabalho.

2.2.3.2 Pares ou eixos interacionais em Contexto Virtual ou Mediado: o modelo do fluxo interacional de Anderson e Garrison.

Michael Moore, em editorial para o *American Journal of Distance Education*, no ano de 1989, foi um dos pioneiros a explorar os tipos de interação em ambientes virtuais e a afirmar que os professores/instrutores que trabalham com a modalidade do Ensino a Distância (doravante EaD) precisavam reconhecer a distinção existente entre três tipos de interação: a interação aluno-conteúdo, aluno-instrutor e aluno-aluno. Em 1998, quase dez anos depois, Terry D. Anderson e D. Randy Garrison, preocupados com a comunicação educacional baseada na transmissão de informações como via de mão única, principalmente no ensino superior, apresentaram o Modelo de Relações Transacionais na Educação Superior.

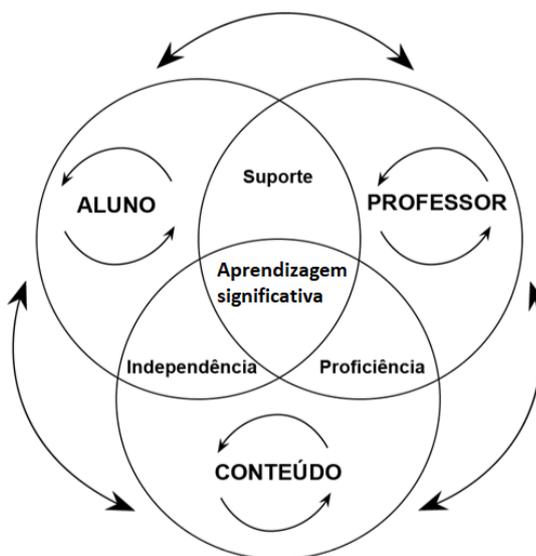
O modelo dos referidos autores criticava o modelo industrial de EaD vigente na época, que apresentava apenas a independência do aluno como foco. Para Garrison e Baynton (1987, p. 5), esse é um elemento importante a ser considerado na EaD, porém, ele, por si só, é insuficiente para caracterizar e refletir o processo educacional de maneira completa. Além dos três principais componentes envolvidos na transação educacional (professor, aluno e conteúdo), para eles havia ainda outras variáveis igualmente importantes envolvidas quando se tratava de EaD: independência, apoio e poder (termo substituído posteriormente por proficiência) e deveria haver um equilíbrio entre tais componentes, para que o aluno pudesse desenvolver e manter o controle sobre o processo de aprendizagem. Diante disso, Garrison e Baynton (1987, p. 5) propõem o conceito de **controle**, como a oportunidade e a habilidade de influenciar, dirigir e determinar decisões relacionadas ao processo educacional.

Nessa perspectiva, Anderson e Garrison (1998) retomaram as variáveis apresentadas por Garrison e Baynton (1987), relacionadas ao conceito de controle, e no qual cada dimensão tem um significado: a **independência** reflete a liberdade para escolher e buscar alcançar as metas de aprendizagem desejadas; o **suporte** equilibra a independência e reflete a gama de recursos humanos e não humanos que podem facilitar o aprendizado significativo e a **proficiência** reflete a capacidade de construir significado e a disposição necessária para iniciar e persistir em um esforço de aprendizagem. (ANDERSON, GARRISON; 1998, p. 99)

O objetivo era, assim, refletir sobre “a complexidade da transação educacional”, bem como proporcionar uma comunicação pedagógica que pudesse facilitar a construção do conhecimento significativo por meio da negociação de significados.

Na Figura 3 apresentamos o modelo dos autores.

Figura 3 - Relações Transacionais na Educação Superior.

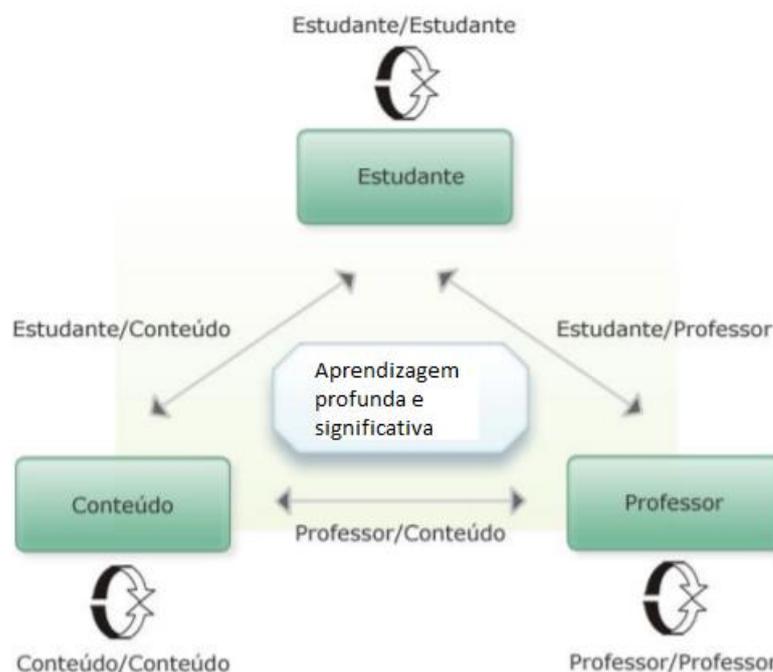


Fonte: Anderson & Garrison (1998, p.99). (Tradução nossa)¹²

O modelo apresenta seis possíveis tipos de interação resultantes da intersecção entre os três macrocomponentes e os subconjuntos neles existentes. As setas de dupla implicação no interior dos macrocomponentes salientam a reciprocidade envolvida no ato de interagir e indicam a existência de três tipos de interação que podem ser considerados fundamentais para que o objetivo pedagógico de alcançar um aprendizado significativo possa ocorrer: interação aluno-aluno, professor-professor e conteúdo-conteúdo. As setas de dupla implicação que aparecem no exterior dos três macrocomponentes, gerando três subconjuntos, também sinalizam a ideia de reciprocidade, agora externamente a cada círculo que compõe o modelo, originando os seguintes eixos de interação: aluno-professor, aluno-conteúdo, professor-conteúdo.

Em 2003, ao escrever sobre os tipos de interação na educação a distância, Anderson recupera o Modelo de Relações Transacionais na Educação Superior e apresenta o modelo criado por ele e Garrison em 1998 a partir de nova representação, que pode ser visualizada na figura 4.

¹² A figura original encontra-se no Anexo 1.

Figura 4 – Modos de Interação em EaD.

Fonte: Anderson (2003, p.2). (Tradução nossa)¹³

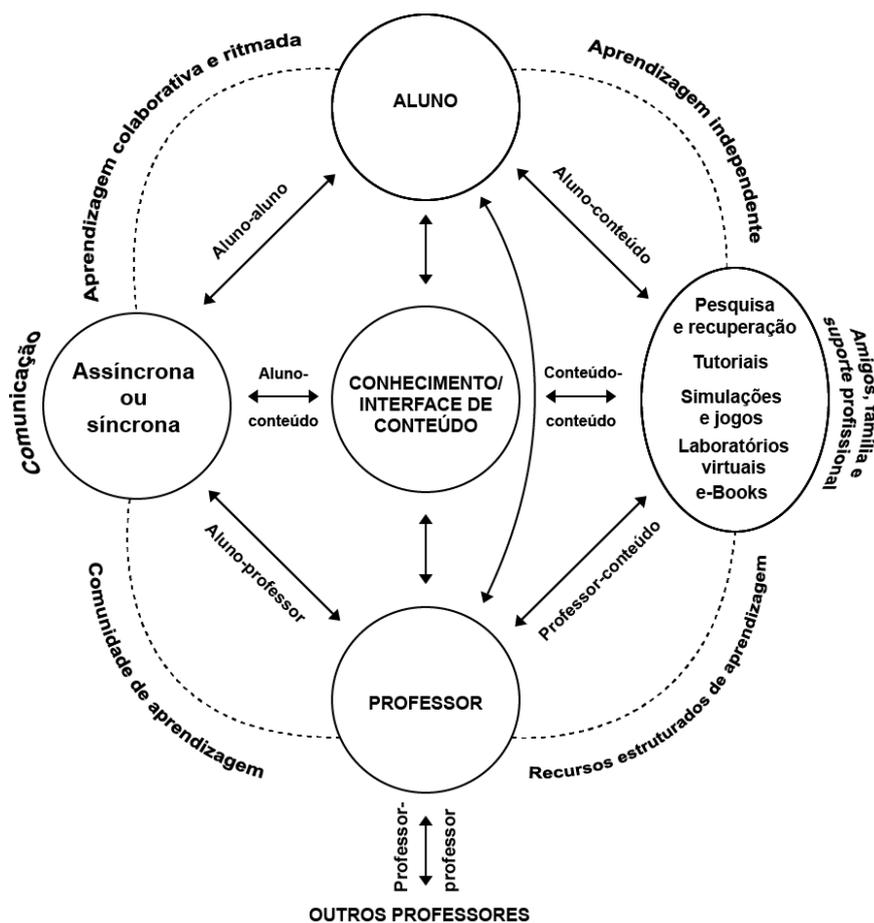
O modelo apresentado por Anderson em 1998, intitulado Modelo de Relações Transacionais na Educação Superior, passa a ser nomeado Modos de Interação em EaD (2003). Logo de início, ao se analisar o modelo de Anderson, já se tem uma percepção de que houve um afastamento espacial entre os principais atores envolvidos na interação. As setas de dupla implicação, que antes eram curvilíneas e davam a ideia de maior mobilidade, na nova proposta aparecem em linha reta, sinalizando apenas a interação aluno-professor, aluno-conteúdo e professor-conteúdo. As palavras suporte, independência e proficiência, não aparecem mais como dimensões das referidas interações. Ademais, a distribuição física dos macrocomponentes da interação de forma triangular, parece dar mais ênfase ao estudante ao colocá-lo em posição superior à localização de conteúdo e professor. No modelo anterior, a distribuição física dos componentes tinha sido feita de modo circular, não parecendo dar ênfase diferenciada a um dos elementos envolvidos no processo.

Ainda em 2003, Anderson apresenta o Modelo de Aprendizagem *Online* e propõe, novamente, os mesmos seis tipos de interação que fizeram parte do Modelo de Relações Transacionais na Educação Superior (1998) e dos Modos de Interação em EaD

¹³ A figura original encontra-se no Anexo 2.

(2003); no entanto, nele o autor apresenta duas possibilidades instrucionais: a aprendizagem colaborativa e a independente. No novo modelo é possível visualizar os principais tipos de interação que podem ocorrer, de acordo com a opção de estudo, na qual alunos e professores estejam inseridos, conforme podemos verificar na Figura 5.

Figura 5 – Modelo de Aprendizagem *Online*.



Fonte: Anderson (2003, p. 6) (Tradução nossa)¹⁴

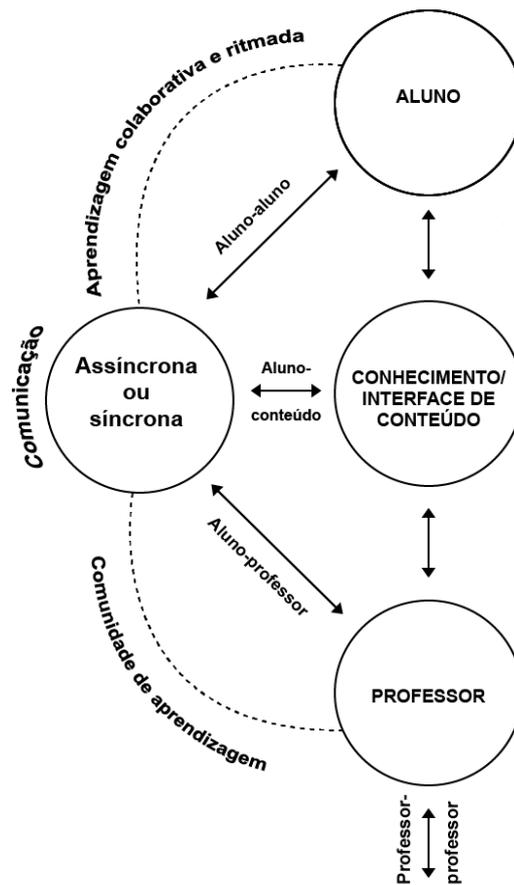
Anderson (2003) afirma que o objetivo desse modelo é levar-nos a ver a educação como resultante da criação de oportunidades para que aluno, professor e conteúdo interajam um com o outro. O Modelo de Aprendizagem *Online* de Anderson, mostra dois principais atores interacionais, a saber, alunos e professores, e a interação entre eles e com o conteúdo, que pode ocorrer por meio de uma comunicação assíncrona ou síncrona. As setas de dupla implicação retomam os seis pares interacionais propostos por Moore (1989) e expandidos por Anderson e Garrison (1998).

¹⁴ A figura original encontra-se no Anexo 3.

Além disso, são representados dois modelos de aprendizagem: a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem independente.

A aprendizagem colaborativa (que está ilustrada do lado esquerdo do modelo) pode vir a se tornar uma comunidade de aprendizagem em que ocorrem predominantemente os seguintes pares interacionais: aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professor interagindo por meio de uma comunicação síncrona ou assíncrona.

Figura 6 - Recorte do Modelo de Aprendizagem *Online*: a aprendizagem colaborativa



Fonte: Baseado em Anderson (2003). (Tradução nossa)

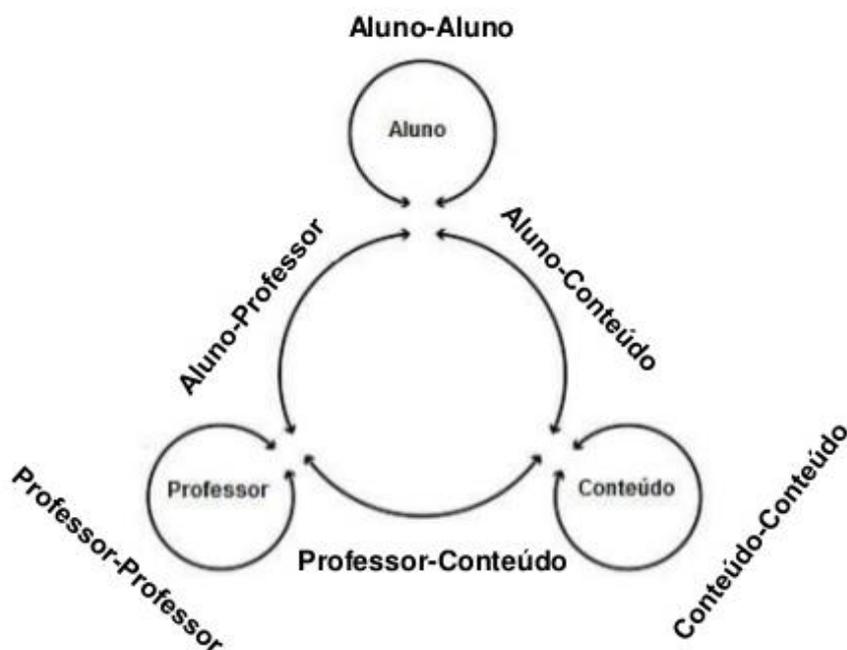
Já o lado direito do modelo representa a aprendizagem independente, por meio do estudo fora do ambiente institucional.

Esse segundo modelo de aprendizagem favorece o surgimento de três pares interacionais principais: aluno-conteúdo, conteúdo-conteúdo e professor-conteúdo, em ambiente virtual. Nesse modelo de aprendizagem, o aluno irá contar com fontes estruturadas de aprendizagem, como a pesquisa e recuperação de conteúdos, tutoriais, simulações e jogos, laboratórios virtuais e e-books. Ainda, de acordo com o autor,

os participantes. Essas interações serão suportadas por agentes autônomos trabalhando em nome de todos os participantes. A tarefa do designer de cursos *online* e do professor é escolher, adaptar e aperfeiçoar (por meio de *feedback*, avaliação e reflexão) atividades educativas que maximizem as possibilidades encontradas na Web. Ao fazer isso, eles criam experiências educacionais centradas na aprendizagem, no conhecimento, na avaliação e na comunidade que resultam em altos níveis de aprendizagem por todos participantes. (ANDERSON, 2004, p. 55) (Tradução nossa)¹⁶

Em sua busca por um modelo que pudesse representar de maneira ainda mais adequada o fluxo interacional, Anderson propõe, em 2004, um outro formato. Nele o autor retoma as formas circulares do modelo inicial de 1998, mantém a distribuição física na forma triangular que aparece no modelo de 2003 e refaz a disposição dos tipos de interação, seguindo um caráter circular e usando as setas de dupla implicação de maneira curvilínea de modo a obter uma figura composta por um círculo central de maior tamanho rodeado por três círculos menores representando os macrocomponentes da interação. Os círculos que compõem a figura não se encontram completamente fechados, o que valoriza a fluidez e a naturalidade com que se dá o fluxo interacional. O autor opta, também, por retirar a menção ao aprendizado profundo e significativo, que aparecia em 2003, do centro de seu modelo e atribuiu a esse novo modelo o nome de Interações Educacionais. Entre os modelos apresentados até o momento, este nos parece conferir maior fluidez e liberdade para o fluxo das interações, dado, principalmente, ao seu caráter de abertura durante os fluxos.

¹⁶ No original: "Online learning will enhance the critical function of interaction in education in multiple formats and styles among all the participants. These interactions will be supported by autonomous agents working on behalf of all participants. The task of the online course designer and teacher is to choose, adapt, and perfect (through feedback, assessment, and reflection) educational activities that maximize the affordances of the Web. In doing so, they create learning-, knowledge-, assessment-, and community-centered educational experiences that result in high levels of learning by all participants."

Figura 8– Interações Educacionais

Fonte: Anderson (2004, p. 43). (Tradução nossa)¹⁷

Inferimos que a mudança de título do modelo aponta para uma maior aproximação do real fenômeno da interação. O título começa como Modelo de Relações Transacionais na Educação Superior, que limita o interesse dos estudos realizados por Anderson e Garrison apenas à educação de nível superior. Passa, então, para Modos de Interação em EaD, mais uma vez especificando as interações no contexto que interessa ao autor. Por fim, o modelo recebe o nome de Interações Educacionais que deixam claro que qualquer tipo de interação educacional é relevante e obedece a um determinado fluxo.

Saber como funciona o fluxo interacional é importante, pois, ao traçar as interações esperadas, e que serão disponibilizadas aos alunos, é possível planejar e garantir que uma combinação adequada de interação entre aluno, professor e conteúdo, seja criada levando-se em consideração o resultado de aprendizagem que se espera obter (ANDERSON, 2004, p.51).

Thompson afirma (1995) que os tipos de interação por ele elencados têm caráter híbrido¹⁸ e que também outras formas podem vir a ser criadas, já que nos encontramos em um contexto, no qual as TDICs estão em constante evolução.

¹⁷ A figura original encontra-se no Anexo 4.

Dessa evolução é que nasceram (e nascem, a todo momento) diferentes aplicativos disponíveis gratuitamente na internet que podem contribuir pedagogicamente para que professores busquem formas inovadoras de melhorar o processo de ensino-aprendizagem por meio da inserção dos mesmos em sala de aula. O *Quizlet* pode ser caracterizado como um desses aplicativos e será apresentado na seção 3.3 do próximo capítulo, a qual apresenta os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

¹⁸ Thompson (2014) advoga que muitas das interações que ocorrem em nossa vida diária podem envolver uma mistura de diferentes formas de interação. Essa mistura tem, de acordo com o autor, caráter híbrido. Essa natureza híbrida será discutida, mais detalhadamente, no item 4.4 desta dissertação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, que foi realizada em um contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Para iniciar, discorreremos sobre a natureza da pesquisa; em seguida abordaremos o contexto em que ela foi realizada e seus participantes, apresentaremos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e, por fim, descreveremos os procedimentos de análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Diante da complexidade da sociedade em rede em que vivemos, ocorre que o ser humano adquire natureza mais fragmentada e multifacetada. (GONÇALVES; GUARÁ, 2010, p. 11)

Tendo em vista que nosso objeto de estudo depende das relações sociais e da comunicação praticada entre pessoas, optamos por realizar uma pesquisa de natureza mista. Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa, com alguns dados quantitativos. A opção por esse tipo de pesquisa baseia-se, por exemplo, na afirmação de Creswell (2007, p. 148), segundo o qual “um problema de pesquisa de métodos mistos pode ser um em que existe tanto a necessidade de entender a relação entre as variáveis em uma situação quanto a de explorar o tópico com maior profundidade.”

A pesquisa, que utiliza métodos mistos, ou seja, que combina dados qualitativos e quantitativos, não tem por objetivo generalizar resultados, mas aprofundar a compreensão dos dados quantitativos ou corroborar resultados (qualitativos ou quantitativos) (GALVÃO, PLUYE & RICARTE, 2018, p.8). Os dados analisados quantitativamente se originaram das respostas dadas pelos alunos aos questionários, possibilitando a elaboração dos gráficos apresentados. Já os dados analisados qualitativamente foram obtidos a partir de observações durante o uso do aplicativo pelos estudantes, que deram origem a diários reflexivos da pesquisadora, bem como da transcrição das gravações de áudio realizadas no momento em que os alunos utilizaram o QL e respostas de questionários (trataremos mais minuciosamente dos instrumentos adiante, na seção 3.4). As reflexões apresentadas foram tecidas, então, a partir da triangulação de todos esses dados obtidos.

Considerando-se os objetivos desta investigação, trata-se, ainda, de uma pesquisa do tipo exploratória, pois esse tipo de pesquisa tem como “principal finalidade desenvolver, esclarecer ou modificar conceitos ou ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27) É também uma pesquisa de campo, uma vez que o levantamento de dados e a aplicação do recurso digital estudado foram realizados em sala de aula, na instituição de ensino de atuação da pesquisadora (BASTOS, 2009, p. 79).

Vale ressaltar que, previamente à coleta de dados, o projeto foi apresentado à direção e à coordenação de uma das unidades do Instituto Federal de São Paulo, instituição federal de ensino superior, básico e profissional. Após obtenção do consentimento desses para prosseguir, ficou acordado que a instituição disponibilizaria salas de aulas para que as atividades pudessem ser oferecidas a estudantes interessados em participar da pesquisa no contraturno das aulas regulares. Tal acordo foi necessário, devido ao fato de que a docente/pesquisadora se encontra com afastamento oficial para realização da pesquisa de mestrado.

Nos itens a seguir explicitaremos, mais minuciosamente, esse contexto e os participantes.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Como já mencionado anteriormente, este trabalho foi realizado em um dos câmpus de uma instituição federal do interior paulista. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética (cf. Anexo 5, 6 e 7, p. 110) e, após sua aprovação, a instituição onde a coleta de dados seria feita, foi contatada. Nesse câmpus, o Ensino Médio é integrado ao técnico e tem a duração de 4 anos. A faixa etária dos estudantes varia entre alunos de 15 a 20 anos e alguns acima disso.

Uma semana antes do início das atividades, a pesquisadora divulgou as datas e os horários nos quais as atividades seriam realizadas para todos os alunos do Ensino Médio. Ela informou, ainda, os objetivos de sua pesquisa e a necessidade de que os alunos colaborassem, participando das atividades, e dirigiu-se, pessoalmente, a cada sala de aula. Tanto as datas quanto os horários para aplicação das atividades, foram estabelecidos pela instituição de ensino, uma vez que existe certa dificuldade para se conseguir salas de aula vagas.

As aulas se realizaram no contraturno, ou seja, no horário oposto ao que os alunos têm aulas regulares. No início, notou-se certa resistência por parte dos alunos para que se comprometessem a participar das atividades que seriam realizadas em quatro dias diferentes, pelo fato de que eles teriam que vir mais cedo para a escola (no caso de quem tem aulas no período da tarde) ou permanecer na escola após o término da aula (no caso de quem tem aulas no período da manhã). Além disso, eles teriam que providenciar o próprio almoço para permanecerem na escola. Por essa razão, foram montados dois grupos, um vespertino e outro matutino, a fim de se conseguir um maior número de participantes. Com esse mesmo intuito de se ampliar participação de alunos, as atividades foram abertas para integrantes do Ensino Médio em geral.

Recebemos, assim, a inscrição de um total de 45 alunos, tanto do Curso Técnico Integrado em Eletrônica quanto do Curso Técnico Integrado em Informática (somando-se o número de estudantes que participariam das atividades no período matutino e aqueles que participariam no período vespertino). Apenas 30 estudantes retornaram os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Desse número, estiveram presentes um total de 23 alunos na primeira aula, 24 na segunda, 28 na terceira e 25 na quarta aula. Embora o curso tenha sido ofertado em dois períodos diferentes, procederemos a análise quantitativa de dados sem fazer distinção dos grupos a que os alunos pertenciam, por se tratar de jovens com o mesmo perfil e porque as aulas tiveram os mesmos propósitos.

O QL, selecionado para este trabalho, foi o espaço virtual utilizado durante as atividades e será apresentado, portanto, na subseção a seguir.

3.3 Quizlet: foco na ferramenta *Quizlet Live*

O *Quizlet* é uma plataforma de ensino móvel, que pode ser utilizada por qualquer pessoa que deseja estudar. Foi criado em 2005 pelo norte-americano Andrew Sutherland, que na época tinha 15 anos e precisava memorizar uma lista de vocabulário para participar de “*la quizlette*” – o *quiz*¹⁹ sobre vocabulário que acontecia semanalmente nas aulas de francês. Cansado da maneira tradicional usada por seu pai para argui-lo, decidiu dedicar-se a encontrar uma maneira melhor de fazer a mesma coisa. Suas aulas de francês não apenas o motivaram a criar um *software* que poderia

¹⁹ Jogo de perguntas e respostas.

testá-lo de uma maneira mais eficaz que seu pai, como também deram origem ao nome *Quizlet* – versão americanizada e diminuída de “*la quizlette*”, que significa *quiz* em francês. O *Quizlet* foi lançado oficialmente em 17 de janeiro de 2007.

De acordo com o próprio site, a empresa se intitula “a maior comunidade educacional de ensino e aprendizagem on-line do mundo”. Ainda conforme esse mesmo site, “todo mês, mais de 20 milhões de estudantes de 130 países estudam e aprendem mais de 140 milhões de listas de estudos que cobrem todas as matérias e tópicos possíveis” e sua “missão é simples: ajudar alunos (e seus professores) a estudar e apreender o material sobre o qual se debruçarem.”

Com o passar do tempo a plataforma foi sendo aperfeiçoada e, em 2011, o *Quizlet* apresentou um novo modo de estudo chamado de *Speller*, que por meio de um sistema de conversão de texto em fala (disponível em 18 idiomas), dita palavras ou frases que devem ser escritas no lugar apropriado. Em agosto de 2012, o *Quizlet* lançou uma versão para *iPhone* e *iPad* e, pouco depois, lançou um outra para dispositivos Android. Em 10 de agosto de 2016, a empresa introduziu uma renovação em seu site com outro *design* de interface, juntamente com um novo logotipo e página inicial. Sua plataforma para dispositivos móveis, iOS e Android também recebeu atualização. Em 23 de agosto de 2017, o *Quizlet* introduziu uma nova função de diagramação para ajudar os alunos com assuntos pesados em imagens, como geografia, anatomia e arquitetura.²⁰ No Brasil, a referida plataforma foi lançada em fevereiro de 2017²¹ com *layout* em português.

A popularidade desse recurso digital se deve à sua versatilidade e a seu caráter gratuito, com possibilidades de compras integradas. Para que essa ferramenta digital possa ser utilizada, o professor deve se cadastrar no site *quizlet.com* e, a partir de então, selecionar as listas de atividades prontas disponíveis, customizar as já existentes e/ou criar seu *quiz* exclusivo.

²⁰ Disponível em <https://quizlet.com/blog/introducing-quizlet-diagrams> Acesso 04.Mai. 2018, 15:17

²¹ Disponível em <http://economia.estadao.com.br/noticias/releases-ae.app-lider-mundial-para-aprendizagem-online-gratuita-e-lancado-no-brasil-para-ajudar-estudantes,70001656056> Acesso 04.Mai.2018, 15:10

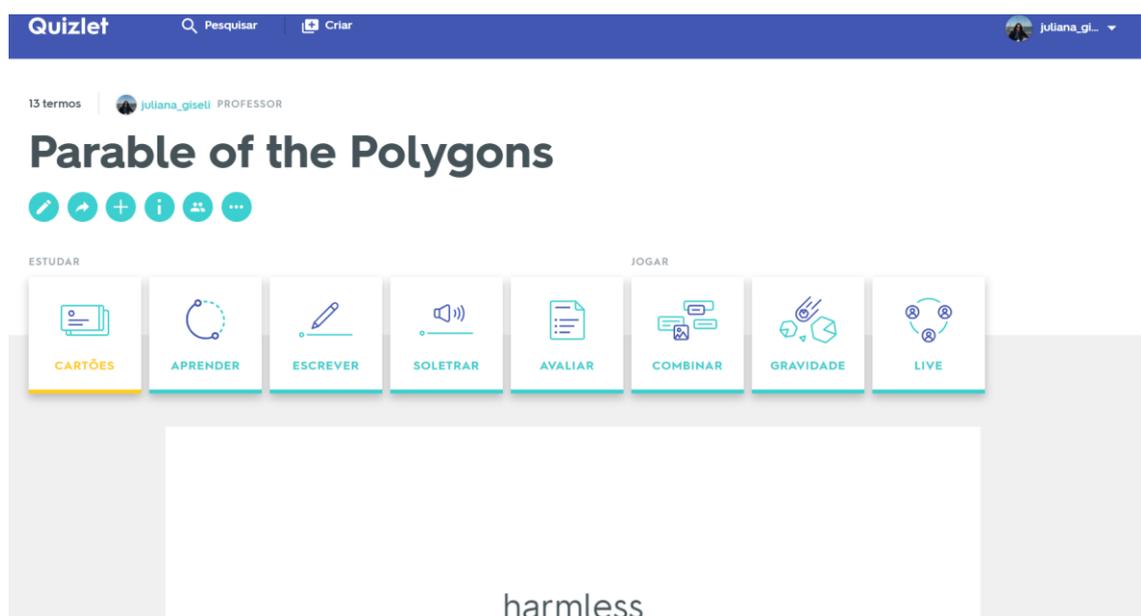
Figura 9 - Tela de abertura do *Quizlet* exibindo listas de estudo existentes.



Fonte: *Print Screen* da tela disponível para usuário responsável pela lista de estudos consultada.

O *Quizlet* oferece oito ferramentas (sete para uso assíncrono e uma para uso síncrono) que estão distribuídas em dois modos de uso: o modo estudar, que se divide em cinco ferramentas que possibilitam diferentes maneiras de estudar o conteúdo, e o modo jogar, que apresenta três maneiras de estudo do conteúdo inserido em forma de *games*.

Figura 10 - Tela inicial de atividade apresentando as oito ferramentas disponíveis divididas em 2 modos: estudar e jogar.



Fonte: *Print Screen* da tela disponível para usuário responsável pela lista de estudos consultada.

O quadro a seguir apresenta, resumidamente, uma descrição das oito ferramentas disponíveis no aplicativo.

Quadro 1 - Visão geral do aplicativo *Quizlet*.

MODOS	FERRAMENTAS	CARACTERÍSTICAS	POSSIBILIDADE DE USO	CUSTOMIZAÇÃO E <i>FEEDBACK</i> IMEDIATO
ESTUDAR	Aprender	Ajusta a dificuldade de diferentes tipos de perguntas seguindo padrões de estudo individuais.	Individual e assíncrono.	Sim
	Cartões	Possibilita estudo em forma de cartões.		Customização sim, não é necessário feedback.
	Escrever	Mede o domínio das definições/termos e monitora erros.		Sim
	Soletrar	O <i>app</i> lê o termo/definição que deverá ser digitado.		Sim
	Avaliar	Simula uma avaliação com diferentes tipos de atividades.		Sim
JOGAR	Combinar	Exibe pares de termos e definições que devem ser associados.	Individual e assíncrono.	Sim. Tem contagem de tempo e <i>ranking</i> .
	Gravidade	Termos/definições devem ser escritos antes do asteroide atingir o planeta.		Sim. Tem contagem de tempo e <i>ranking</i> .
	<i>Live</i>	Disputa em que encontrar o termo correspondente à definição dependerá de atenção conjunta e cooperação uns com os outros.	Em grupos e síncrono.	Sim

Fonte: Elaboração própria

Ao ser utilizada a versão para dispositivos móveis, disponível para download, o usuário terá apenas cinco dos oito modos de uso apresentados pelo *Quizlet*: Aprender, Cartões, Escrever, Avaliar e Combinar. As opções Soletrar, Gravidade e *Live* não estarão acessíveis devido às suas especificidades de uso: para jogar os *games* Soletrar e Gravidade é necessário que o jogador tenha à disposição uma tela maior para efetuar o que solicita cada jogo. Já no caso do *Live*, deve-se projetar em uma tela desde o

momento em que o código de acesso é gerado (quando cada aluno entra na partida, efetivamente, e aparece, então, seu nome e o desempenho de cada equipe na tela) até o *ranking* final dos alunos, gerado pelo aplicativo ao término de cada partida.²²

O modo de uso *Live*, é o único síncrono. Dessa forma, é necessário que alunos e professores estejam compartilhando o mesmo espaço físico simultaneamente, ou seja, os interagentes devem poder interagir face a face, mediados por um *smartphone*. Os termos e definições que servirão de base para as atividades geradas pelo recurso digital provêm das listas de estudos já inseridas pelos usuários e professores na plataforma.

O docente que escolher criar e adicionar sua própria lista de estudo poderá decidir entre elaborar termos e definições que priorizarão a prática de vocabulário, na qual termos em inglês serão apresentados com sua definição também em inglês, ou se irá apresentar a mesma lista de estudos com as definições em português para a prática da tradução, conforme figura abaixo.

Figura 11 - Lista de estudo com termos em inglês e definições em português

VOLTAR À LISTA Concluído

Parable of the Polygons

TÍTULO

+ Importar do Word, Excel, Google Docs, etc.

Visualizável para todos Alterar Editável somente para mim Alterar

Adicionar e atribuir etiqueta a um diagrama

Arraste e solte qualquer imagem ou [escolha uma imagem.](#)

1	harmless TERMO	inofoensivo DEFINIÇÃO
2	bias TERMO	preconceito DEFINIÇÃO

Fonte: *Print Screen* da tela disponível para usuário responsável pela lista de estudos consultada.

²² O professor somente terá acesso ao modo *Live* se estiver usando um PC ou um *laptop*. Não é necessário que os estudantes tenham um perfil no *Quizlet* para utilizar o modo *Live*, pois o mesmo deverá ser usado sob orientação de seu professor. Os alunos deverão simplesmente acessar www.quizlet.live e inserir o código gerado pelo professor responsável e informado aos alunos.

O professor também poderá optar por apresentar afirmações/frases relacionadas à compreensão de um texto, uma música, etc., que serão apresentadas interseccionadas, como se observa na figura abaixo.

Figura 12 – Lista de estudo que apresenta afirmações divididas entre termos e definições

Fonte: *Print screen* da tela disponível para usuário da lista de estudos consultada.

As listas de estudos devem ter, no mínimo 6 itens. Ademais, para que sejam formadas equipes, é necessária a presença de no mínimo quatro alunos que possuam dispositivos móveis individuais.

Assim, na atividade desenvolvida, a professora/pesquisadora que era responsável pela lista de estudo a ser trabalhada, fez seu *login* no *quizlet.com* e selecionou a lista desejada²³, optando, também, pelo modo de uso *Live*. Quando selecionado, o referido modo de uso gera um código de ingresso que deve ser inserido em *www.quizlet.live* para que os participantes possam entrar no jogo. Cada participante insere o número de acesso e, então, seu nome aparece no espaço virtual do jogo.

²³ Essa operação deverá ser acionada pelo professor a partir de um PC ou *laptop* conectado a um *data show*. A ferramenta *Live* não poderá ser acionada por meio de um *smartphone*.

Figura 13 – Tela de monitoramento da evolução das equipes no *game*.



Fonte: Página da Biblioteca IFSP – Câmpus São João da Boa Vista - no Facebook.²⁴

No QL, a seleção do número de participantes em cada equipe, de seu nome e dos elementos que fazem parte de cada grupo, é feita automaticamente. O professor decide quando começar o jogo e, uma vez iniciado, o progresso de cada time pode ser acompanhado na tela do professor. Cada vez que a equipe comete algum erro, o aplicativo faz a correção mostrando a opção correta e direciona o grupo de volta para o início da partida.

O jogo elaborado consistiu em relacionar termos que apareceram no filme com suas definições, sendo que a organização e a distribuição desses termos eram dadas pelo aplicativo de forma aleatória. Assim cada participante recebeu opções diferentes de definições para cada uma das palavras recebidas. Para que a equipe conseguisse progredir no jogo, e ganhar a partida, foi necessário que houvesse muita interação entre os componentes do grupo, pois cada participante deveria consultar as opções que os demais integrantes do grupo receberam em seu dispositivo móvel para, só então, decidir qual dessas pessoas tem a resposta correta²⁵. Por essa razão, é imprescindível que o *game* conte com participantes que compartilham o mesmo contexto físico e temporal e que possam fazer uso de dispositivos móveis para facilitar a mobilidade dos jogadores de cada equipe.

²⁴ Disponível em <https://tinyurl.com/ycctckzs> Acesso em 04.mai.2017.

²⁵ Para maiores informações acesse <https://quizlet.com/pt-br/features/live> e assista o vídeo.

Figura 14 – Distribuição das opções de resposta entre os participantes.



Fonte: Página da Biblioteca IFSP – Câmpus São João da Boa Vista no Facebook.²⁶

Conforme mencionamos, para maiores detalhes em relação às atividades realizadas, é possível acessar os Planos de Aula nos Apêndices 1, 2, 3 e 4 (p. 103-106).

No próximo item, explicitamos os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram compostos por um questionário, diários reflexivos da pesquisadora, após a finalização de cada aula, e gravações das atividades, no momento da utilização do aplicativo.

O questionário foi de natureza semiaberta (cf. Apêndice 5, 7, 8 e 9, p. 108 - 112) e composto de oito itens. Seis deles se caracterizavam como “perguntas de estimação ou avaliação” e “consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item” (LAKATOS, MARCONI, 2009, p.206), seguindo a escala de *Likert*. Essas questões oferecem diferentes afirmações aos

²⁶ Disponível em <https://tinyurl.com/ycctckzs> Acesso em 04.mai.2017.

estudantes, os quais devem manifestar-se elegendo uma das seguintes opções: discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo, por fim, concordo totalmente. Foram elaboradas, ainda, duas outras questões: uma de múltipla escolha e a outra como “pergunta mostruário”, por apresentar as possíveis respostas juntas à pergunta. (Ibidem, 2009, p. 206). Na última pergunta os estudantes foram incentivados a explicar a(s) opção(ões) selecionada(s).

As proposições presentes no questionário surgiram a partir da leitura que originou o referencial teórico desta pesquisa. Os principais elementos apresentados por diferentes autores para classificar os tipos de interação Moore (1989); Anderson e Garrison (1998); Leffa (2005) foram tomados como ponto de partida, e serviram de base para que uma hipótese fosse formulada a respeito dos tipos de interação que emergem durante o uso do QL: a hipótese dos diferentes eixos interacionais em um contexto misto (presencial e virtual simultaneamente)²⁷. Cada uma das perguntas do questionário visa corroborar ou refutar referida hipótese.

Antes de responder aos questionários, os alunos usaram seus smartphones para participar de uma atividade elaborada com a inclusão do *Quizlet* no modo *Live*. Antes de utilizarem o QL, cada grupo recebeu um gravador e deu início às gravações quando atividade começava, durante esse período dados foram coletados. A coleta ocorreu nos dias 03, 07, 10 e 14 de maio de 2018. A mesma turma participou das quatro atividades preparadas para a coleta de dados, uma no período matutino e outra no período vespertino. As atividades se centraram no tema “Tecnologias e Mídias digitais: sua importância agora e num futuro próximo”. A discussão foi motivada a partir da série de televisão *Black Mirror*.

A escolha do episódio e da série televisiva, que serviu de suporte para engendrar os estudantes em diferentes tipos de interação, aconteceu pelo fato de que, no último bimestre de 2017, uma notícia acerca do governo chinês e seu plano para implantar o que ficou conhecido como “Sistema de Crédito Social”, circulou na internet e deixou boa parte da população mundial em alerta. Em 20 de novembro de 2017, o *site* Terra publicou o seguinte artigo: “O plano chinês para monitorar e premiar o comportamento de seus cidadãos”²⁸. Em 10 de dezembro do mesmo ano, a revista Galileu noticiou em seu site o seguinte artigo: “China quer implantar sistema ‘*Black Mirror*’ de avaliação de

²⁷ O conceito de eixo interacional será melhor apresentado na seção 4.3.

²⁸ Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/asia/o-plano-chines-para-monitorar-e-premiar-o-comportamento-de-seus-cidadaos,236409ba15f05e8af541848f9fc8007e38619mu4.html> > 15. Set.2018

peças: pontuação de crédito social vai avaliar quem dos 1,3 bilhões de chineses pode ser considerado confiável e atrapalhar a vida de quem não é”²⁹.

Também a revista “Super Interessante” publicou um dossiê em janeiro de 2018, dedicado exclusivamente a comentar os episódios da série *Black Mirror* e, ao analisar o primeiro episódio da terceira temporada no artigo (que apresentou como título: “Quantos *likes* sua vida merece?”), mencionou o fato que envolve o governo chinês e sua intenção de ranquear seus cidadãos e facilitar (ou não) seu acesso a alguns serviços.

Figura 15 – Capa de revista com tema voltado para a série televisiva *Black Mirror*.



Fonte: Disponível no site da revista da editora abril.³⁰

Entre os adolescentes, participantes da pesquisa, mencionou-se a série e o fato de que ela poderia ter inspirado o governo chinês. Nesse momento, notou-se grande interesse deles em assistir àquele episódio que se encontrava envolvido nas notícias que estavam sendo veiculadas. A série *Black Mirror* “é uma série de

²⁹ Disponível em <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/12/china-quer-implantar-sistema-black-mirror-de-avaliacao-de-pessoas.html>> 15. Set.2018, 16:03.

³⁰ Disponível em <<https://super.abril.com.br/superarquivo/384-a/>>15. set.2018,

televisão britânica antológica de ficção científica, criada por Charlie Brooker, e centrada em temas obscuros e satíricos que examinam a sociedade moderna, particularmente a respeito das consequências imprevistas das novas tecnologias”³¹.

Para a coleta de dados, abordamos o primeiro episódio da terceira temporada (que foi lançada em 21 de outubro de 2016). Intitulado, no original, “*Nosedive*”, e traduzido para o português como “Queda livre”.

O objetivo pedagógico foi levar os alunos a utilizar conteúdos disponíveis em diferentes tipos de mídias e voltado à reflexão de um tema que pudesse ser significativo e proveitoso para a vida social dos alunos dentro e fora da sala de aula: tecnologias e mídias digitais e sua importância agora e num futuro próximo. Em relação aos objetivos linguísticos, as atividades tiveram como foco fazer emergir diferentes tipos de interação que pudessem contribuir para a compreensão do conteúdo em língua inglesa e a produção oral na língua-alvo sobre a temática abordada.

Organizamos as atividades que precederam o uso do QL nos quatro encontros da seguinte maneira³²: na aula 1 (cf. Apêndice 1, p. 103) houve a projeção do episódio “*Nose Dive*” em inglês com legenda em português até a metade, ponto em que a protagonista Lacie deixa a casa onde morava com seu irmão. A primeira parte do episódio mostra como funciona uma sociedade em que todos os atos de um ser humano são avaliados e os mesmos conferem/recebem uma pontuação que influenciará, positiva e negativamente, diversas esferas da vida pessoal deles mesmos e de outros cidadãos.

Sempre no começo das atividades, e antes de realizar a atividade com o aplicativo, os alunos eram incentivados a refletir e discutir sobre o assunto norteador das atividades: uso das tecnologias e mídias digitais. As discussões eram realizadas em inglês, porém aceitou-se, eventualmente, o uso do português, pois havia na sala de aula alunos com diferentes níveis de conhecimento do idioma. Ainda na primeira aula, a reflexão esteve centrada no papel das redes sociais, sua importância no mundo atual e diversos aspectos sobre ela, positivos e negativos. Após essa breve reflexão, o episódio foi parcialmente projetado e, feito isso, houve novamente uma breve discussão sobre como seria viver inserido no contexto apresentado no episódio.

Em seguida, os alunos foram orientados a acessar o aplicativo QL usando seus *smartphones* e a realizar um *Quiz* para verificar sua compreensão do primeiro fragmento

³¹ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Mirror. Acesso 18 Jan 2018, 09:10 a.m.

³² Para maiores detalhes acerca das atividades realizadas, consultar os Planos de Aula nos Apêndices 1, 2, 3 e 4, pg. 62-64.

da série, que foi visualizada em inglês, mas com legenda em português, devido aos diferentes níveis de proficiência dos estudantes.

A aula 2 (cf. Apêndice 2, p. 104) baseou-se na leitura de um artigo intitulado “*China’s ‘Social Credit System’ will rate how valuable you are as a Human*”³³. O artigo trata da intenção chinesa de avaliar os chineses e de influenciar suas vidas a partir de uma nota que cada pessoa receberia, trazendo, assim, elementos da ficção visualizada no episódio para a vida real. Houve uma discussão e debate inicial sobre a validade da informação veiculada pelo artigo antes da leitura e a realização de um *Quiz* inicial no QL para apresentar um pouco do vocabulário que seria encontrado durante a leitura. Após a leitura realizada em grupos, houve mais uma discussão sobre o conteúdo do artigo e a realização de mais uma atividade com o aplicativo.

A aula 3 retomou a projeção da parte final do episódio “*Nose Dive*” que enfatiza o lado negativo de não se adequar ao sistema imposto naquela sociedade. Por fim, a aula 4 propôs aos estudantes refletir sobre o funcionamento de um *serious game*³⁴ - o “*Parable of the polygons*”, e fazer relações com o episódio assistido e o texto lido. O *game* mostra o preconceito que surge quando algumas formas não seguem padrões determinados, o que acontece também com as pessoas que não estão bem colocadas no *ranking* mostrado no episódio da série. Como ocorreu nas aulas 1 e 2, também nas aulas 3 e 4 (cf. Apêndices 3 e 4, p. 105 e 106) ocorreram discussões a respeito do tema a ser visto, sendo uma após a realização do jogo e outra ao final. Embora não estivesse previsto no planejamento inicial da unidade didática criada para esta dissertação, como parte do encerramento das atividades para coleta de dados, os alunos foram orientados a escrever suas percepções gerais a respeito das aulas, do aplicativo, do professor e das interações realizadas.

Todas as aulas se realizaram conforme a mesma sequência: discussão inicial a partir de perguntas motivadoras, visualização de parte do episódio/leitura de um artigo/jogo de um *game*, discussão final a partir de perguntas de fechamento da atividade e realização do *quiz* utilizando o QL. Para maiores detalhes em relação às atividades realizadas, é possível consultar os Planos de Aula nos Apêndices 1, 2, 3 e 4 (p. 103-106). O seguinte quadro apresenta resumidamente como ocorreram as aulas para a coleta de dados.

³³ Adaptado de <<https://futurism.com/china-social-credit-system-rate-human-value/>>. Acesso em 03 fev. 2018.

³⁴ Jogos que ultrapassam a ideia de entretenimento e objetivam possibilitar experiências que visam o aprendizado e o treinamento para situações da vida real.

Quadro 2 – Resumo das aulas realizadas para a coleta de dados.

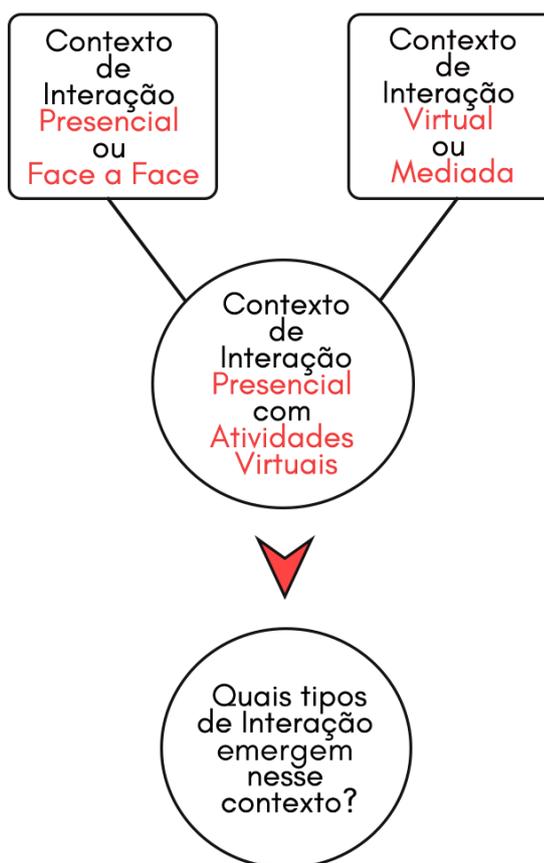
Aula	Data	Duração	Atividades realizadas	Instrumentos - coleta de dados
1	03/05/18	2 aulas	Aula realizada mesclando os idiomas inglês e português. Discussão sobre a importância das mídias sociais. Projeção de metade do primeiro episódio da terceira temporada da série Blackmirror com áudio em inglês e legenda em português. Debate sobre o tema e o episódio assistido. Atividade de compreensão escrita em inglês sobre o que foi visto, realizada no QL. Realização dos questionários.	Questionários, diário Reflexivo e gravação de áudio dos alunos durante o uso do QL.
2	07/05/18	2 aulas	Aula realizada mesclando os idiomas inglês e português. Discussão sobre o futuro das redes sociais. Leitura de um artigo em inglês que trata da intenção da China de utilizar a popularidade redes sociais para promover o Sistema de Crédito Social na vida real e tem relação com o conteúdo apresentado pelo episódio da serie na aula 1. Debate sobre o tema, retomando episódio assistido e leitura do texto. Atividade de compreensão escrita em inglês sobre o que foi lido realizada no QL. Realização dos questionários.	Questionários, diário Reflexivo e gravação de áudio dos alunos durante o uso do QL.
3	10/05/18	2 aulas	Aula realizada mesclando os idiomas inglês e português. Discussão sobre a importância sobre as mídias sociais e o lado positivo e negativo de seu uso. Projeção da segunda metade do primeiro episódio da terceira temporada da série Blackmirror com áudio em inglês e legenda em português. Debate sobre o tema e o episódio assistido. Atividade de compreensão escrita em inglês sobre o que foi visto, realizada no QL. Realização dos questionários.	Questionários, diário Reflexivo e gravação de áudio dos alunos durante o uso do QL.
4	14/05/18	2 aulas	Aula realizada mesclando os idiomas inglês e português. Discussão retomando as aulas anteriores. Alunos jogam o <i>serious game</i> “ <i>Parable of Polygons</i> ” em grupos e posteriormente respondem uma série de perguntas em inglês. Debatem sobre o que tem sido estudado nas últimas aulas e o jogo, e tentam estabelecer	Questionários, diário Reflexivo e gravação de áudio dos alunos durante o uso do QL. Alunos relatam impressões

			relações entre eles utilizando tanto a língua materna quanto a estrangeira para isso. Atividade de compreensão escrita em inglês sobre o que foi debatido até o momento no QL. Realização dos questionários.	pessoais a respeito do uso do QL e das atividades realizadas.
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Como já mencionado, durante o uso do QL, os alunos estavam presentes em sala de aula para a realização das atividades (interação face a face), porém, a interação entre eles ocorre via aplicativo e por influência direta de seus comandos (interação virtual). Esse cenário influenciou diretamente a configuração dos eixos interacionais. Tal cenário e nosso questionamento encontram-se ilustrados na Figura 15.

Figura 16 - Delimitação do contexto de realização da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Assim, nosso interesse de investigação recairá sobre os eixos interacionais que emergem durante o contexto de uso do QL e serão discutidos na seção 4 deste trabalho.

Em relação aos estudos focados no QL, percebe-se uma forte tendência de apresentar seu uso como ferramenta auxiliar a aprendizagem de vocabulário voltado para as mais diferentes áreas do conhecimento (CARDOSO, 2018; MORAES, 2018; FONSECA, COSTA; 2017). Os estudos relacionados ao uso do QL e os tipos de interação que emergem a partir de seu uso não constam em pesquisas realizadas disponíveis na internet. Há apenas um artigo apresentado por esta pesquisadora que esboça o início dos estudos que dão origem a esta dissertação (ROZENFELD; ZANCANARO, 2018), o que indica que existe a necessidade de retomada dos estudos dos tipos de interação a partir do uso de recursos digitais.

Com o intuito de demonstrar o surgimento de um eixo interacional que se diferencia dos tipos interacionais apresentados até o momento, discorreremos no tópico a seguir, sobre os procedimentos de análise que norteiam esta dissertação.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Para analisar os dados, partimos dos seguintes propósitos:

- a) Verificar o potencial do QL para promover o interesse dos alunos, uma vez que um aluno interessado está mais favorável a se envolver no processo de aprendizagem e a construir conhecimentos;
- b) identificar os eixos de interação revelados durante a realização de atividades virtuais (com o QL) em sala de aula presencial.
- c) identificar a percepção dos alunos acerca dos diferentes tipos de interação durante a atividade, pois isso nos daria pistas sobre a possível existência de novos eixos interacionais durante a atividade, bem como refletiria a noção de protagonismo dos alunos em sala de aula.

Na perspectiva do último propósito, a Figura 15, apresentada anteriormente, ilustra o questionamento que o novo contexto suscita, apontando para a lacuna, na qual se insere esta pesquisa.

Os dados obtidos, por meio dos diferentes instrumentos de coleta (diários reflexivos, questionários e transcrição das gravações de áudio), foram analisados, triangulados e os resultados apresentados na seção 4 a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo nos dedicaremos à apresentação dos resultados da análise dos dados de acordo com os três propósitos elencados na seção da metodologia: a) Verificar o potencial do QL para promover o interesse dos alunos; b) identificar os eixos de interação revelados durante a realização de atividades virtuais (com o QL) em sala de aula presencial, e c) identificar a percepção dos alunos acerca dos diferentes tipos de interação durante a atividade.

Assim, este capítulo foi organizado da seguinte forma: na primeira subseção, item 4.1, apresentaremos uma discussão acerca do potencial do QL para promover o interesse dos alunos em atividades realizadas em língua inglesa. No item 4.2 apresentaremos a percepção por parte dos alunos em relação aos tipos de interação durante a realização das tarefas propostas e, finalmente, no item 4.3, discutiremos os eixos interacionais revelados durante o uso do desse recurso.

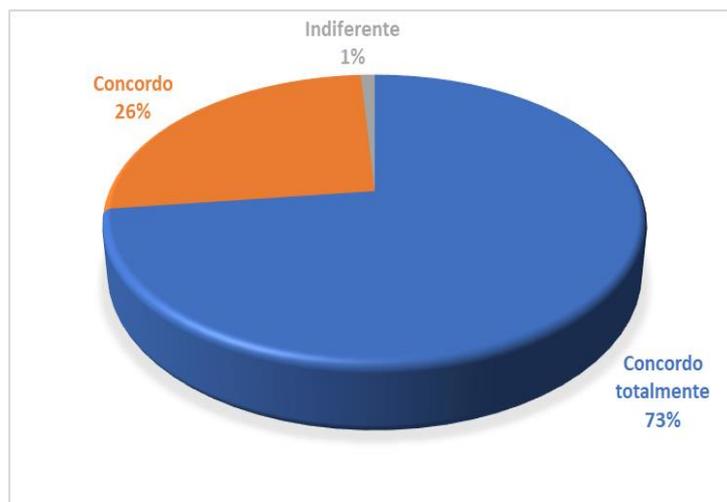
4.1 *Quizlet Live* e o interesse dos alunos

Iniciamos buscando responder a primeira pergunta de pesquisa desta dissertação, a saber: Qual o potencial da ferramenta QL para a promoção do interesse dos alunos?

Para responder à tal pergunta, foram destinados 3 itens do questionário. Dois deles caracterizam-se como perguntas de avaliação e visavam capturar, com maior intensidade, o sentimento dos respondentes em relação à afirmação proposta. A outra é uma pergunta de múltipla escolha. Começamos analisando as respostas dadas à seguinte proposição: “Acredito que a atividade com o aplicativo foi mais prazerosa que com materiais mais comuns na escola (livro, caderno, folhas de atividades).”

Ao analisar os dados, verificamos que as opções “discordo totalmente” e “discordo” não foram mencionadas, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Atividade com o *app* mais prazerosa do que as atividades tradicionais.



Fonte: Elaboração própria.

Ressaltamos que, embora os interagentes tivessem que realizar atividades com diferentes níveis de dificuldade (fato que poderia ter gerado desinteresse em realizá-las por parte dos alunos com menor nível de proficiência), a opção “indiferente” foi quase que totalmente desconsiderada, tendo sido apresentada por apenas 1% de estudantes. Podemos afirmar, portanto, que a atividade realizada, a partir da combinação do recurso digital e do *smartphone*, foi mais prazerosa do que se tivesse tido realizada com base nas “velhas tecnologias” como livros didáticos e cadernos. Apesar de parecer esperada a resposta obtida, quando consideramos um *Quiz*, sabemos que existem diferentes maneiras de realizá-lo, inclusive sem a necessidade de uso de um *smartphone*. Nesse sentido, a resposta aqui obtida vai ao encontro daquilo que aponta Prensky (2001), ao afirmar que o uso da tecnologia está mais adequado às necessidades dessa nova geração que cresceu (e continua crescendo) rodeada por tecnologias digitais. A seguir, apresentamos alguns comentários escritos pelos alunos ao final da última aula que representam suas opiniões pessoais e corroboram essa ideia:

³⁵**Mirela** - Com o *Quizlet* o aprendizado foi mais dinâmico e legal, fora que deu pra debater com os colegas sobre a alternativa possível.

Catarina - Foi bem mais interativo e muito mais interessante que uma aula comum costuma ser.

Igor – Poder usar o celular foi muito legal, o aplicativo estimula a participação e se adequa às situações da aula.

³⁵ Nesta pesquisa, iremos nos referir aos alunos/participantes, com um nome fictício, ao terem trechos de falas transcritas, a fim de preservarmos suas identidades.

(Comentários escritos pelos participantes desta pesquisa ao final da última aula)

Outra questão que se relacionava ao interesse dos alunos para realização da atividade era a de número 7, de múltipla escolha, que perguntava “O que te motivou a participar da atividade no aplicativo?”

O resultado obtido a partir das respostas a essa alternativa nos chamou a atenção, pois quando perguntados sobre o que os teria motivado para participar da atividade no QL, os alunos apontaram que participar com os colegas havia sido o fator decisivo para o interesse em realizar a atividade (36%), o que demonstra que os alunos apreciam o fato de estar em contato face a face com outros alunos, interagindo entre si. Estar em contato com outros alunos, que se encontram em diferentes níveis de proficiência no idioma, pode favorecer a criação de um ambiente em que ZDP possa ocorrer, e que o aluno possa transpor o nível de desenvolvimento real e alcance o nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1978, 2007), tendo o colega como parceiro mais experiente e não o professor. Em relação à essa questão, os próprios alunos interagentes participantes das atividades afirmam que o contato com os outros estudantes facilitou o aprendizado. Na sequência, trazemos alguns comentários escritos pelos alunos ao final da quarta aula que representam suas opiniões pessoais e corroboram essa ideia:

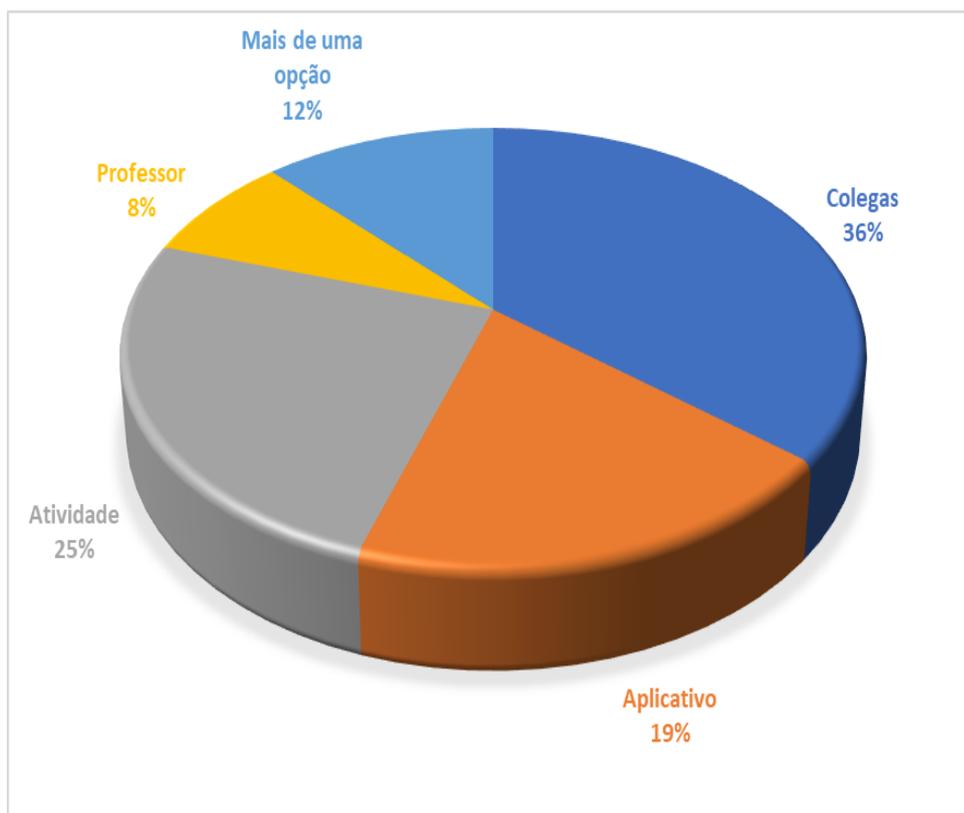
Carolina - Conversar com outros alunos deixou mais fácil toda compreensão do conteúdo e pude realizar com mais facilidade a atividade.

Vitor - Os colegas ajudaram no entendimento e na realização das atividades.

Manoela - Precisei interagir com meus colegas para conseguir concluir a atividade. Através do aplicativo interagimos melhor e mais focados.

(Comentários escritos pelos participantes desta pesquisa ao final da última aula)

No Gráfico 2, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise das repostas à questão sobre o fator desencadeador do interesse dos alunos.

Gráfico 2 – Fatores desencadeadores de interesse para participar das atividades

Fonte: Elaboração própria.

Ao responder a esta pergunta ao final de todas as atividades em que houve o uso do aplicativo com os estudantes, sempre foi mencionado como fator motivador a professora, embora essa opção não constasse originalmente, alguns alunos incluíram essa opção dentre as alternativas, conforme Figura 16.

Figura 17 – Imagem da resposta à alternativa 8 do questionário

	totalmente		totalmente
<p>O que te motivou a participar da atividade no aplicativo?</p> <p>a) Meus colegas</p> <p>b) O próprio aplicativo</p> <p>c) Compreender o funcionamento de um <i>game</i> com conteúdo escrito em inglês</p>			
<p>Marque as formas de interação que você acredita que estiveram presentes durante a realização da</p>			

prof →

Fonte: Recorte obtido a partir de uma resposta do questionário.

Essa atitude aponta para o importante papel do professor no planejamento, na orientação e durante a realização da atividade, para que ela seja bem-sucedida. Isso fica evidenciado no gráfico, nas respostas que apontam para atividade (25%) e professor (8%) como fatores que desencadearam o interesse dos alunos. Conforme descrição dos

alunos participantes, pode-se afirmar que a presença do professor, por si só, já transmite maior segurança para que os estudantes realizem a atividade por eles mesmos. Mesmo o professor não participando diretamente das interações, os participantes sabiam que ele estaria ali para orientar e resolver qualquer situação, o que denota que ainda existe o sentimento de dependência do professor por parte do aluno, acostumado a um ensino tradicional onde o docente é o centro da aula. Alguns comentários dos alunos corroboram essa ideia:

Heitor - Achei que ocorreram diversas interações simultâneas, pois houve uma forte interação entre os alunos do mesmo grupo, entretanto o professor foi de fundamental importância pois o idioma no *Quizlet* era inglês e as vezes não sabíamos mesmo.

Bruna - A interação entre alunos e conteúdo foi bem maior do que as interações com o professor, mas ele estava lá a disposição para tirar dúvidas.

Daniel - Tive que pedir ajuda ao professor e aos meus amigos para compreender o conteúdo.

(Comentários escritos pelos participantes desta pesquisa ao final da última aula)

Outro dado interessante é que 12% dos respondentes optaram por assinalar mais de uma opção e obtivemos as seguintes combinações de fatores motivadores: colegas e aplicativo, colegas e atividade, aplicativo e professor, aplicativo e atividade, e colegas, aplicativo e professor. Tal resultado evidencia que existem diferentes fatores que podem desencadear o interesse dos estudantes para participar das atividades e demonstra que apenas a inserção de um dispositivo móvel em sala de aula não é suficiente para que ocorra uma aula bem-sucedida.

Tal fato vai ao encontro de Alda e Leffa (2014, p.86), segundo os quais “a falta de planejamento pode ser um fator negativo: não basta disponibilizar celulares para os alunos; para que a aprendizagem seja eficiente, as atividades devem ser cuidadosamente planejadas”, Kenski (2007, p. 57) também advoga que “cada tecnologia tem a sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado do processo educativo”. É importante que o uso da tecnologia em sala de aula seja justificável e a aula muito bem planejada previamente. Nesse sentido, a partir de comentários feitos pelos estudantes, acreditamos ter realizado um bom planejamento das atividades nas quais usamos como apoio o *smartphone*, conforme fica evidenciado nos excertos de comentários escritos pelos alunos apresentados a seguir.

Cristiano – Poder usar o celular foi muito legal, o aplicativo estimula a participação e se adequa às situações da aula.

Clara – Achei bem legal que a aula toda ajudou na hora de usar o aplicativo, um completava o outro.

(Comentários escritos pelos participantes desta pesquisa ao final da última aula)

Nota-se, ainda, a partir dos dados, que o professor (8%) e o dispositivo móvel (19%) deixam de assumir uma posição de protagonismo, no que tange seu papel no interesse dos alunos, posição que passa a ser ocupada pelos colegas (36%).

Em relação ao protagonismo juvenil, Costa (1999, 2001) afirma que:

O termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] (COSTA, 2001, p.179)

Concordamos com Costa (2001) que, na sociedade atual, é de extrema importância que o docente crie condições para que o protagonismo juvenil aconteça. Defendemos, ainda, que a interação favorece o surgimento desse protagonismo, razão que justifica conferir o grau de protagonismo aos participantes desta pesquisa.

Ainda em relação ao interesse para participar da atividade, nota-se que, pelo fato de o uso do recurso fazer emergir um contato semelhante à interação face a face ou presencial entre os estudantes, barreiras relacionadas ao nível de proficiência dos alunos foram superadas, em decorrência da interação, e a compreensão do conteúdo pôde ser alcançada pela maioria dos alunos, como se pode observar nas afirmações escritas pelos estudantes apresentadas a seguir:

Danilo - Tanto aluno, conteúdo, aplicativo e professor colaboraram para melhor entendimento da atividade, já que todas as interações que ocorreram facilitaram para compreender o tema.

Clóvis - Acredito que o diálogo com os colegas, a explicação do professor e meu nível de entendimento da língua tenha contribuído para a compreensão do conteúdo.

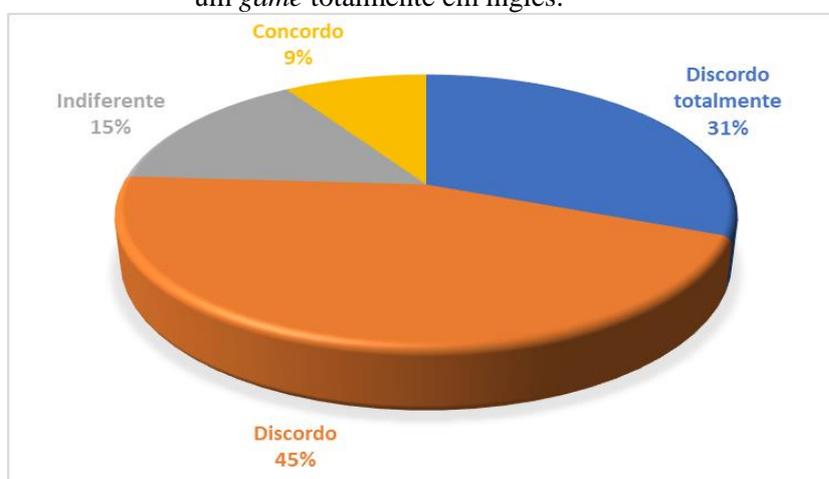
Fernanda - Tive dificuldade em realizar o jogo pois estava com um nível de dificuldade maior. Mesmo assim consegui entender o propósito do jogo e da atividade.

Eunice - Hoje foi o dia que mais houve interação com o grupo em que cai. Foi bem melhor para entender.

(Comentários escritos pelos participantes desta pesquisa ao final da última aula)

Em relação à proposição “O fato de ter que assistir a apenas uma parte de uma série televisiva em inglês prejudicou minha compreensão do fragmento.”, o objetivo dessa afirmação era saber se o confronto dos alunos com um conteúdo em língua estrangeira, e posterior realização de um exercício com base nele, poderia prejudicar o interesse e o envolvimento dos alunos nas atividades. Neste caso trata-se da compreensão de um dos fragmentos do episódio que foi exibido em dois dias diferentes. O resultado encontra-se no gráfico 3.

Gráfico 3 –Compreensão prejudicada ao assistir uma série de tv, ler um artigo ou jogar um *game* totalmente em inglês.



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que apenas 9% dos respondentes afirmaram que estavam de acordo com o fato de que realizar atividades no QL com conteúdo escrito integralmente em inglês havia prejudicado a compreensão daquilo que eles tinham assistido. Embora seja um número pequeno, vale a pena lembrar que os estudantes que se voluntariaram para participar das aulas como o QL representavam diferentes níveis de proficiência na língua inglesa, e que, possivelmente, os alunos com maiores dificuldades no idioma podem ser os que se manifestaram contrários ao uso de um material escrito na língua estrangeira estudada. A existência de diferentes níveis de proficiências foi bastante marcante como se pode verificar a partir do seguinte excerto do diário reflexivo da pesquisadora:

Pesquisadora: Hoje percebi a diferença entre o nível de conhecimento dos alunos. Os alunos levaram mais tempo para realizar as atividades no QL e se perguntaram muito. Pediram mais ajuda hoje. Ao receberem o artigo impresso, alguns, sem ao menos correr os olhos no texto já reclamavam que estava tudo escrito em inglês. Fiquei com medo de que eles ficassem desinteressados, o que não ocorreu. (Thank God!!!!) Todos fizeram a atividade com o QL da mesma forma, alegres e participativos. (Excerto retirado do diário reflexivo da pesquisadora após término da terceira aula.)

Os 76% dos estudantes que afirmaram que discordavam ou discordavam totalmente da afirmação proposta nesta questão do questionário revelam que os alunos que não tiveram problemas para compreender as atividades propostas representam a maioria, mesmo que se tratando de materiais apresentados integralmente em inglês. Tal fato nos leva a observar aspectos positivos no uso de atividades que propõem interação, principalmente no que se refere ao engajamento do aluno na realização de ações apresentadas em aula e à promoção do interesse.

Outros indícios de que o uso do QL apresenta potencial para promover interesse são evidenciados em alguns comentários feitos pelos participantes nos excertos apresentados a seguir.

Patrícia - Usando o aplicativo o entendimento fica mais fácil e a interação com professor e colegas também ajuda bastante.

Júlia - Aulas com o aplicativo prendem mais a atenção.

Naiara - O aplicativo estimula a participação por ser dinâmico e adequar-se às situações da aula.

Flávio - Com as interações do jogo eu tive um aprendizado melhor e consegui realizar a atividade.

Marina- O *Quizlet* ajudou a tornar mais dinâmico o aprendizado, ficando assim mais simples de entender.

Zuleide - Creio que houve uma interação dinâmica e estimulante entre os alunos e com o aplicativo, e isso foi o principal da atividade.

(Comentários escritos pelos participantes desta pesquisa ao final da última aula.)

Assim, a partir das análises apresentadas, podemos responder à primeira questão de pesquisa: de fato, o QL apresenta potencial para promover interesse nos alunos para a realização de atividades em língua inglesa e, portanto, estamos de acordo com Alda e Leffa (2014, p. 91) à respeito da aprendizagem móvel, ao afirmarem que “as opções

oferecidas pelos telefones celulares encaixam-se de maneira favorável nas necessidades que surgem durante a aprendizagem, proporcionando ambientes multimídia, interativos e autênticos, nos quais os alunos podem se expor à LE.”

A seguir, passamos para as análises relacionadas à segunda pergunta de pesquisa. Como a segunda pergunta de pesquisa apresenta dois questionamentos, o subitem 4.2 está voltado para responder à primeira parte da pergunta, e o subitem 4.3, à segunda.

4.2 Eixos interacionais revelados a partir do uso do *Quizlet Live*

Conforme mencionado no capítulo 2, antes de apresentarmos os eixos interacionais identificados durante a realização das atividades com o QL, iremos esclarecer esse conceito e justificar sua escolha.

Nossa pesquisa se iniciou apresentando os tipos de interação elencados por Thompson (1995, 2014), que se basearam na Teoria Social da Mídia e que podem ser encontradas, no campo da Educação, em duas modalidades de ensino propostas pela LDB, são eles: interação face a face ou presencial e interação virtual ou mediada.

Em seguida, a partir dos estudos realizados por Moore (1989), Anderson e Garrison (1998) e Leffa (2005), foi possível reconhecer a existência de pares interacionais característicos desses dois tipos de interação, conforme ilustramos na Tabela 1.

Tabela 1 - Principais Tipos e Eixos Interacionais

Tipos de Interação	Presencial ou Face a Face	Virtual ou Mediado
Eixos Interacionais	Aluno-aluno Aluno-professor Aluno-conteúdo Professor-conteúdo	Aluno-aluno Aluno-professor Aluno-conteúdo Professor-conteúdo Professor-professor Conteúdo-conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos as interações que surgiram entre os alunos, o professor e o conteúdo dentro desse contexto, notamos que todos os pares interacionais que emergiram foram intermediados pelo QL: a interação acontecia por meio e por influência dele. Ao afirmarmos isso, significa dizer que passaríamos a obter trios interacionais resultantes da fusão dos pares interacionais com o QL. Portanto, a partir disso estabelecemos uma hipótese de eixos interacionais que emergiriam desse contexto de interação diferenciado. Priorizamos utilizar o termo eixo para designar as interações entre professor, aluno e conteúdo, devido à inclusão de um elemento a mais no par interacional. Nesta seção, após a conclusão das análises, pretendemos confirmar ou refutar essa hipótese.

Ao examinarmos os procedimentos de coleta de dados e os próprios dados anteriormente apresentados, verificamos que existem eixos interacionais que ocorrem tanto em um momento anterior ao uso do QL pelos estudantes, como também durante seu uso. Assim, visando facilitar a análise dos eixos interacionais que emergiram a partir do uso do QL, apresentamos, primeiramente, os eixos anteriores a atividade (4.3.1) e, na sequência, os eixos identificados durante a atividade (4.3.2) Por fim, analisaremos se os eixos interacionais observados confirmam ou não nossa hipótese inicial.

4.2.1 Eixos interacionais anteriores à atividade

Daremos início à nossa análise apresentando os eixos interacionais que antecedem o uso do QL pelos alunos para, em seguida, abordar os que acontecem durante o uso.

4.2.1.1 Eixo interacional Professor-QL-Conteúdo

Anderson e Garrison (1998) iniciam seu texto afirmando que a interação professor-conteúdo é intrínseca à atividade de qualquer professor e que compreende a atividade de preparação da aula a ser ministrada pelo docente. Assim, esse eixo se constituiu ao longo de quatro atividades, que se basearam em um episódio da série *Black Mirror*.

O processo de sua constituição se deu em diferentes etapas: 1) seleção de insumo (episódio 1 da terceira temporada da série *Black Mirror*, um artigo e um *serious*

game), com base nos objetivos didático-pedagógicos a serem alcançados e no perfil dos alunos, 2) definição dos recortes, 3) elaboração de atividades pautadas em tais recortes (listas de estudo), tendo em vista os objetivos didático-pedagógicos, o perfil dos alunos e seu conhecimento linguístico prévio e 4) inserção das atividades (ou listas de estudo) no QL. Antes do uso propriamente dito da ferramenta QL, estava prevista uma discussão sobre o tema a ser trabalhado na aula, de modo que, ao final dela, os alunos pudessem compreender os insumos (episódio, o artigo e o *serious game*) que seriam apresentados.

Essas quatro etapas constituem, juntas, o eixo professor-QL-conteúdo.

Figura 18 – Lista de estudo 1 criada pelo professor como atividade no QL

Nosedive - 3X1 part 1
Lista de estudo 1

Termos	Definições
Lacie	is overly obsessed with her ratings.
Her neighborhood	seems to be always clean and organized.
Her appearance	looks neat.
Her brother	doesn't care about what people think of him.
Her old friend	seems to have other intentions, but not to rekindle friendship.
People in her "world"	rate each other for every interaction they have.
Her coworkers	worry too much about how other people rate them.
Her lease	ends in four weeks.
The photograph of her old teddy bear	makes her friend invite Lacie to be her maid of honor.
Her current rating	needs to be heightened so she can get a discount to a luxury apartment.
Her average	influences on her socioeconomic status.
Her disagreement with her brother	represents the turning point of her life

Fonte: *Print screen* da tela do computador do professor ao elaborar as atividades.

A figura 18 apresenta o *print screen* da tela do computador, na qual encontra-se a etapa 3, que consistiu na atividade desenvolvida com base nos objetivos didáticos, no perfil dos estudantes e em seu conhecimento linguístico adquirido anteriormente. No caso da Lista de estudo 1 (Figura 17), que foi inserida no aplicativo, trata-se de uma atividade, na qual os alunos deveriam relacionar o sujeito ao complemento de uma frase para que a frase fizesse sentido.

Figura 19 – Lista de estudo 1 no aplicativo após inserção do conteúdo.

VOLTAR À LISTA Concluído

Nosedive (Black Mirror 3X1) Part 1

TÍTULO

* Importar do Word, Excel, Google Docs, etc. Visualizável para todos Alterar Editável somente para mim Alterar   

 **Adicionar e atribuir etiqueta a um diagrama**
Arraste e solte qualquer imagem ou escolha uma imagem. 

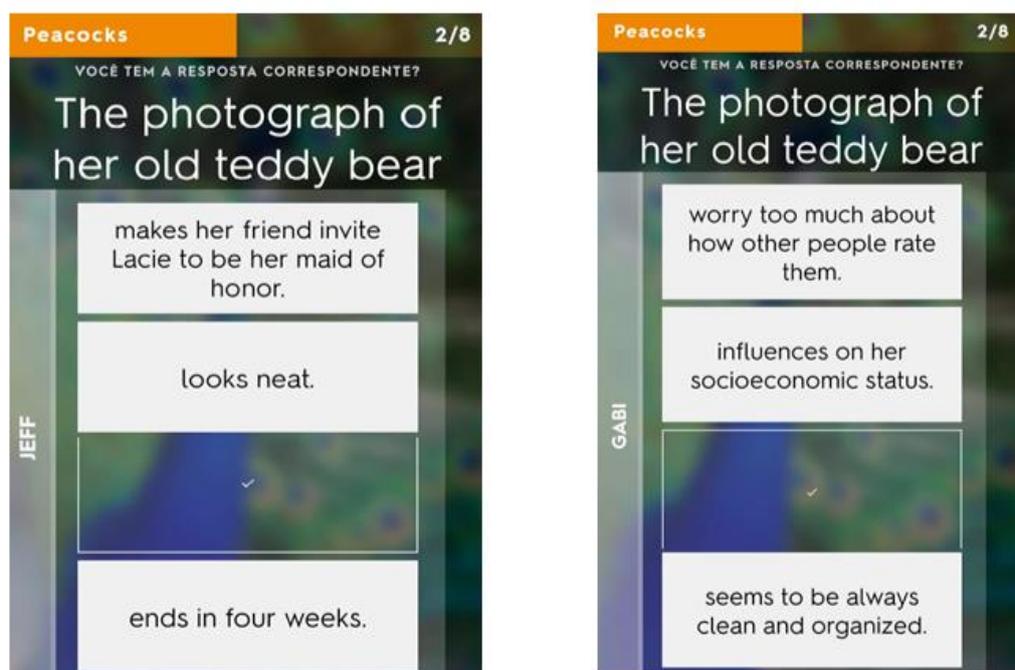
1	Lade TERMO	 	Is overly obsessed with her ratings. DEFINIÇÃO	 
2	Her neighborhood TERMO	 	seems to be always clean and organized. DEFINIÇÃO	 
3	Her appearance TERMO	 	looks neat. DEFINIÇÃO	 
4	Her brother TERMO	 	doesn't care about what people think of him. DEFINIÇÃO	 
5	Her old friend TERMO	 	seems to have other intentions, but not to rekindle friendship. DEFINIÇÃO	 
6	People in her "world" TERMO	 	rate each other for every interaction they have. DEFINIÇÃO	 
7	Her coworkers TERMO	 	worry too much about how other people rate them. DEFINIÇÃO	 
8	Her lease TERMO	 	ends in four weeks. DEFINIÇÃO	 
9	The photograph of her old teddy bear TERMO	 	makes her friend invite Lade to be her maid of honor. DEFINIÇÃO	 
10	Her current rating TERMO	 	needs to be heightened so she can get a discount to a luxury apartment. DEFINIÇÃO	 
11	Her average TERMO	 	influences on her socioeconomic status. DEFINIÇÃO	 
12	Her disagreement with her brother TERMO	 	represents the turning point of her life DEFINIÇÃO	 
13	+ ADICIONAR CARTÃO			

Concluído

Fonte: Print screen da tela disponível para usuário responsável pela lista de estudos consultada.

Ao iniciar as atividades usando o QL, o *software* do aplicativo faz a distribuição dos termos e definições que são apresentados para os grupos. Os integrantes de um mesmo grupo recebem o mesmo termo a ser trabalhado, porém as definições que cada integrante recebe como possível resposta é diferente para cada jogador do mesmo grupo. A figura 19 ilustra essa afirmação.

Figura 20 – Conteúdo organizado e distribuído pelo QL para dois componentes do mesmo grupo.



Fonte: *Print Screen* da tela dos smartphones dos alunos.

Na figura 20 vemos a tela de dois integrantes de um mesmo grupo: Jeff e Gabi. Ambos receberam o mesmo “termo” para ser trabalhado “*The photograph of her old teddy bear*” que aparece no topo da tela e em destaque. Em menor destaque, acima do “termo” apresentado, aparece a pergunta “Você tem a resposta correspondente?”, em outras palavras, o estudante deverá encontrar o complemento correto que se relaciona com o sujeito da frase apresentada. Os alunos da figura 19 receberam 3 possíveis complementos de frase cada um, totalizando 6 opções. Para chegar à opção correta que completa o sujeito da frase apresentada, os estudantes devem interagir com todo o conteúdo apresentado a eles, no caso a compreensão do episódio visto. E então considerar como resposta apenas uma das 6 opções apresentadas, no caso “*makes her invite Lacie to be her maid of honor*”.

As listas de estudo compõem, portanto, o conteúdo 1 organizado pelo professor e que será modificado e disponibilizado pelo aplicativo ao aluno.

Para a realização das atividades com o QL, foram criadas cinco listas de estudo. Três dessas listas consistiam em afirmações a respeito da temática do episódio trabalhado, as quais foram interseccionadas pelo sistema do aplicativo e disponibilizadas aos alunos da seguinte forma: o início delas (primeira parte da afirmação) era disponibilizado para todos os integrantes do grupo e a outra metade estava com um dos alunos do grupo e eles tinham que discutir qual a opção correta dentre todas as que os participantes possuíam em seus celulares. Assim, a atividade dos estudantes era interpretar e compreender a primeira parte das orações em seus celulares e encontrar suas segundas metades que poderiam estar sendo exibidas no *smartphone* de qualquer um dos integrantes do grupo, de forma que ambas as partes juntas formariam a oração completa, que era algo coerente com a situação vista no episódio (cf. Figura 19).

As outras duas listas traziam palavras em um espaço destinado aos termos no aplicativo, e a tradução das respectivas no local reservado para a definição.

A interação dos alunos com esse conteúdo exibido nos celulares de todos os participantes da equipe constitui a interação Aluno-QL-conteúdo, que será tratada adiante. Após o professor ter criado as listas de estudo, é possível iniciar o uso de qualquer uma das ferramentas disponíveis no *Quizlet*.

A partir de nossa análise é possível verificar que o par interacional professor-conteúdo, proposto por Anderson e Garrison (1998), não deixa de existir, mas é complementado por outro elemento, constituindo um novo eixo interacional mediado pelo aplicativo: o eixo professor – QL – conteúdo. O par e o eixo interacional coexistem e se diferenciam um do outro em diferentes momentos.

4.2.2 Eixos interacionais durante a atividade

Os eixos interacionais identificados durante o desenvolvimento da atividade e que envolvem diretamente o aluno são: conteúdo-QL-conteúdo, aluno-QL-conteúdo, aluno-QL-aluno e aluno-QL-professor. Cada um deles será melhor descrito nas subseções a seguir.

4.2.2.1 Eixo interacional Conteúdo-QL-Conteúdo

Em um primeiro momento, a noção de interação conteúdo-conteúdo pode causar certo estranhamento, na medida em que não poderia haver interação entre objetos inanimados. No entanto, Anderson e Garrison (2003, p.46), ao explicitar a interação conteúdo-conteúdo, afirmam que

Cientistas da computação e educadores estão criando programas "inteligentes" ou agentes [...] que são capazes de recuperar informações, operar outros programas, tomar decisões e monitorar outros recursos na rede estão atualmente sendo desenvolvidos e implantados. Podemos imaginar uma época em que o conteúdo é automatizado para atualizar -se a partir de várias entradas sensoriais e, em seguida, para alertar os alunos e professores quando essas alterações atingem um nível notável.

Leffa (2006, p. 175), por outro lado, afirma que não há interação nessa situação, pois não haveria como promover mudança em cada um dos interagentes se existe apenas um interagente interagindo com ele mesmo, conforme afirma a seguir.

A interação, na medida em que se baseia na ideia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres e natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. (LEFFA, 2006, p. 175, grifo nosso)

Concordamos com Leffa (2006, p. 175) que “não existe interação de elemento único” e que a interação pode ocorrer entre diferentes elementos. Além disso, quando observamos esse tipo de interação no contexto em que se desenvolve esta pesquisa, entendemos que existem dois tipos diferentes de conteúdo: o conteúdo 1 (Lista de estudos) e o conteúdo 2 (conteúdo disponibilizado nos celulares dos alunos), e verificamos que o conteúdo 1 inserido no aplicativo pelo professor se apresenta de diferentes maneiras (modificado) para cada componente do grupo, resultando no conteúdo 2 que é o resultado automatizado e modificado a partir das ações que realizam os diferentes usuários do QL. Assim, confirmamos o fato de que ambos os conteúdos se diferenciam e se modificam a partir do uso do aplicativo.

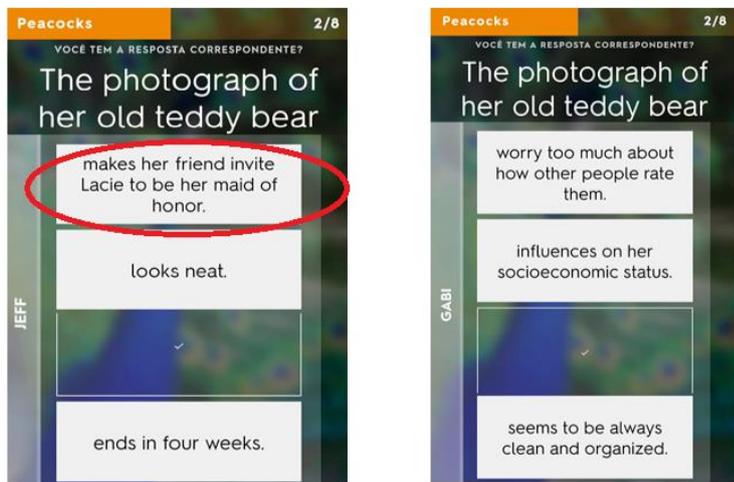
Ao se considerar a *Web 2.0* e suas características,³⁶ a interação conteúdo-conteúdo, que pode causar certa estranhamento em um primeiro momento, passa a ser vista como plausível. Anderson e Garrison (1998, p.109) apontam os mecanismos de busca da Internet como exemplos de agentes inteligentes que continuamente vasculham as redes e enviam os resultados de suas descobertas de volta às bases de dados centrais. De acordo com os autores, este é um tipo de interação conteúdo-conteúdo (conteúdo disponível na internet – conteúdo resultante do rastreamento na Web).

No QL, para que o aplicativo possa ser utilizado, é necessário que se estabeleça o eixo interacional conteúdo-QL-conteúdo.

A partir das listas de estudo inseridas pelo professor (Conteúdo 1), e descritas no eixo interacional professor-QL-conteúdo, bem como devido às especificações do *software*, o sistema realizará a organização das informações que serão fornecidas a cada usuário (conteúdo 2).

Ilustramos esse fenômeno, a seguir, com um exemplo.

Figura 21 - Funcionamento da seleção automatizada do conteúdo a ser exibido para o usuário do QL.

Conteúdo 1 (inserido pelo professor)	Conteúdo 2 (selecionado automaticamente pelo aplicativo a partir do conteúdo 1)																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Termos</th> <th>Definições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lacie</td> <td>is overly obsessed with her ratings.</td> </tr> <tr> <td>Her neighborhood</td> <td>seems to be always clean and organized.</td> </tr> <tr> <td>Her appearance</td> <td>looks neat.</td> </tr> <tr> <td>Her brother</td> <td>doesn't care about what people think of him.</td> </tr> <tr> <td>Her old friend</td> <td>seems to have other intentions, but not to rekindle friendship.</td> </tr> <tr> <td>People in her "world"</td> <td>rate each other for every interaction they have.</td> </tr> <tr> <td>Her coworkers</td> <td>worry too much about how other people rate them.</td> </tr> <tr> <td>Her lease</td> <td>ends in four weeks.</td> </tr> <tr> <td>The photograph of her old teddy bear</td> <td>makes her friend invite Lacie to be her maid of honor.</td> </tr> <tr> <td>Her current rating</td> <td>needs to be heightened so she can get a discount to a luxury apartment.</td> </tr> <tr> <td>Her average</td> <td>influences on her socioeconomic status.</td> </tr> <tr> <td>Her disagreement with her brother</td> <td>represents the turning point of her life</td> </tr> </tbody> </table>	Termos	Definições	Lacie	is overly obsessed with her ratings.	Her neighborhood	seems to be always clean and organized.	Her appearance	looks neat.	Her brother	doesn't care about what people think of him.	Her old friend	seems to have other intentions, but not to rekindle friendship.	People in her "world"	rate each other for every interaction they have.	Her coworkers	worry too much about how other people rate them.	Her lease	ends in four weeks.	The photograph of her old teddy bear	makes her friend invite Lacie to be her maid of honor.	Her current rating	needs to be heightened so she can get a discount to a luxury apartment.	Her average	influences on her socioeconomic status.	Her disagreement with her brother	represents the turning point of her life	
Termos	Definições																										
Lacie	is overly obsessed with her ratings.																										
Her neighborhood	seems to be always clean and organized.																										
Her appearance	looks neat.																										
Her brother	doesn't care about what people think of him.																										
Her old friend	seems to have other intentions, but not to rekindle friendship.																										
People in her "world"	rate each other for every interaction they have.																										
Her coworkers	worry too much about how other people rate them.																										
Her lease	ends in four weeks.																										
The photograph of her old teddy bear	makes her friend invite Lacie to be her maid of honor.																										
Her current rating	needs to be heightened so she can get a discount to a luxury apartment.																										
Her average	influences on her socioeconomic status.																										
Her disagreement with her brother	represents the turning point of her life																										

Fonte: Elaboração própria a partir de dois prints de tela

³⁶ O termo *web 2.0* designa a segunda geração da World Wide Web - que reforça a troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. Ela pressupõe o compartilhamento e a participação dos usuários, aproveitando a inteligência coletiva para organizar mais eficientemente a rede. http://www.acessasp.sp.gov.br/cadernos/caderno_10_01.php Acesso em 30.Mar. 2019

Dessa forma, a seleção daquilo que será oferecido como opção de resposta a um usuário (das informações que o *software* tem como conteúdo 1, ou seja, a Lista de estudos), apenas algumas delas serão selecionadas e apresentadas como opção de resposta. Esse insumo gerado automaticamente configura o conteúdo que, nesta pesquisa, será chamado de conteúdo 2, e que se refere a um resultado gerado automaticamente e pelo mecanismo do próprio aplicativo. Este irá compor, também, o eixo interacional aluno-QL-conteúdo.

Em outras palavras, uma vez que uma lista de estudos foi criada (figura 18), o próprio aplicativo se encarregará de fazer as combinações entre os termos e as definições que serão apresentadas aos usuários, em forma de um novo conteúdo (Conteúdo 2, figura 19). Dele resultará, também, o eixo interacional conteúdo-QL-conteúdo (figura 20).

A cada momento que o aluno fizer uso de uma lista, ele receberá diferentes alternativas de definições, dentre as quais ele deverá eleger a opção correta para o termo apresentado. Tanto o termo quanto a definição³⁷ apresentada aos usuários do aplicativo, são geradas de maneira automática e aleatória, ou seja, nem o professor nem o aluno tem qualquer tipo de influência sobre o termo ou as definições que aparecerão como opção para cada termo. Assim, o conteúdo 2 adapta-se ao grupo, ou seja, se atualiza a partir das respostas que o grupo seleciona. Trata-se de um conteúdo específico que será gerado individualmente pelo aplicativo para cada grupo (figura 20).

Ainda em relação ao conteúdo, há a maneira pela qual o aluno irá interagir com esse conteúdo que lhe é apresentado na tela de seu *smartphone* no momento do uso do QL, que resulta da interação ocorrida entre conteúdo 1 + conteúdo 2. Esse eixo interacional será melhor analisado no subitem a seguir.

4.2.2.2 Eixo interacional Aluno-QL-Conteúdo

Para este eixo, partimos da noção do par interacional aluno-conteúdo, proposto por Anderson e Garrison (1998), que afirmam que, para que interações significativas

³⁷ Vale salientar que no espaço destinado para criação de Listas de estudo duas colunas são apresentadas para inserção do conteúdo que será trabalhado no aplicativo e recebem o nome de “termos” e “definições”. Nesta pesquisa optamos por trabalhar com listas de estudo que apresentam orações separadas: o sujeito ocupará o espaço que o *Quizlet* define como “termo” e o complemento, “definição”. Embora estejamos cientes de que, nesse caso, não se trata de termo e definição, não existe possibilidade de renomear os espaços encontrados no aplicativo.

possam ocorrer, é necessário que o aluno se envolva ativamente com o conteúdo, ou seja, que haja interação entre eles.

Entendemos que envolvimento entre aluno e conteúdo, no contexto de interação virtual ou mediada, supõe um aluno que irá receber o conteúdo via computador ou celular e irá, a partir de seu recebimento, realizar diferentes esforços cognitivos, no sentido de compreender e envolver-se com o referido conteúdo.

Em nosso contexto, como vimos, ao utilizarmos o QL (um espaço virtual), em uma situação presencial de aprendizagem, o conteúdo que o aluno visualizará em seu *smartphone* (conteúdo 2) se origina a partir das listas de estudos inseridas pelo professor (conteúdo 1). O próprio software organizará as opções apresentadas pela interface do programa, o que definimos como conteúdo 2 (figura 20).

Nesse contexto se estabelece um fluxo interacional entre aluno e conteúdo muito importante. O conteúdo ao qual o aluno tem acesso na tela de seu telefone celular se refere àquele que resultou de um fluxo interacional implícito e deu origem ao conteúdo 2, definido no subitem 4.2.2.1.

Quando recorremos à análise da gravação de áudio de um dos grupos, no momento da utilização da ferramenta, foi possível verificar que o eixo interacional aluno-QL-conteúdo ocorre ao longo da realização da atividade, porém, está intrinsecamente ligado às atividades que são propostas pelo QL e passa a emergir como resultado do uso desse recurso digital. Diferentemente de um *site*, ou um AVA, o QL é dinâmico, e altera a interface a todo instante, compondo tarefas de forma aleatória.

A seguir apresentamos um excerto da transcrição da gravação realizada durante a execução das atividades da aula 1 que corrobora essa afirmação.

Sabrina – (Lendo as opções apresentadas pelo aplicativo no celular) *Her neighbor, average, rating.*

Gabriel- O que que é *rating*?

Sabrina- (Lendo as opções apresentadas pelo aplicativo no celular dele e comparando com as outras opções mostradas nos celulares dos colegas de grupo). Acho que é o meu, acho que é *Lacie*. Posso?

Thales- Pode.

Gabriel- *Lacie* é o nome dela!? Lendo as opções apresentadas pelo aplicativo no seu celular)

Sabrina - Ela precisava doooooo.....

(Dois alunos juntos falam ao mesmo tempo): *Her current rating*

Thales- Eu ia falar isso.

Gabriel- E o que que é isso?

Thales - E o que que é *rating*? Eu não sei o que que é *rating*.

Gabriel- Eu acho que é pontuação das coisas, não é?

Thales- Não sei.

(Alunos leem as opções apresentadas pelo aplicativo no celular)

Sabrina - Tá, a gente já sabe a resposta, é o ... *rating*.

Gabriel- Cadê o *rating*? (Lendo as opções apresentadas pelo aplicativo no celular dele e comparando com as outras opções mostradas nos celulares dos colegas de grupo)

Thales - Ah, tá aqui.

(Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 1)

Como se pode verificar no excerto da gravação, toda a interação engendrada dentro da equipe surge e gira em torno das opções apresentadas pelo aplicativo (conteúdo 2) com base na lista de estudo (conteúdo 1). Como cada um dos participantes do grupo recebe alternativas de resposta diferentes, mas referentes ao mesmo conteúdo, cada participante lê a opção recebida em seu próprio celular e depois deve ver as opções recebidas pelos colegas (esse eixo interacional será analisado no subitem a seguir).

Ao visualizar a alternativa na tela de seu telefone celular, é necessário que o aluno busque relacionar o conteúdo 2 recebido e realize um esforço cognitivo, apoiado em seu conhecimento prévio de mundo e linguístico, para então, após essa interação com o conteúdo veiculado pelo QL, analisar se ele possui a resposta esperada. A solução dessa problemática só poderá ocorrer após a interação com os colegas, ou seja, a partir da interação aluno-QL-aluno. Tal processo nos remete à teoria do insumo + 1 de Krashen, sendo que o *i* seria correspondente à todo o conteúdo recebido durante a aula, à junção do conhecimento prévio que o aluno já tem, daquilo que assistiu e de toda a discussão realizada entre os alunos e a professora antes do uso do QL; o *+1* seria equivalente ao esforço cognitivo realizado pelo estudante ao analisar aquilo que o QL apresenta como conteúdo 2 a partir de seus conhecimentos anteriores de modo a encontrar a opção que complete a frase corretamente.

Este trecho do excerto transcrito na página anterior nos permite entender a interação do aluno com o conteúdo 2, exibido pela tela do *smartphone*.

Gabriel - *Lacie* é o nome dela!? Lendo as opções apresentadas pelo aplicativo no seu celular)

Sabrina - Então, é o nome da protagonista. Ela precisava doooooo.....

(Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 1)

Como se verifica, o aluno não tem a informação explícita de que *Lacie* é a protagonista do episódio, ele usa o *i+1* para chegar a essa conclusão, sendo *i* o conteúdo

que o aluno já possui, aliado àquilo que foi assistido e aprendido com os debates que aconteciam antes da visualização do fragmento do episódio e após o término dele e preparavam os estudantes para o uso do QL no final de cada atual, e 1 referente ao esforço cognitivo para encontrar a resposta certa.

Outro trecho obtido a partir das transcrições também corrobora a existência do eixo interacional aluno-QL-conteúdo:

Laura – Aqui eu tenho (a opção) a da fotografia.

Pietro – Ah, a fotografia, lembrei, eu acho que é... do ursinho dela, que ela ganhou da amiga.

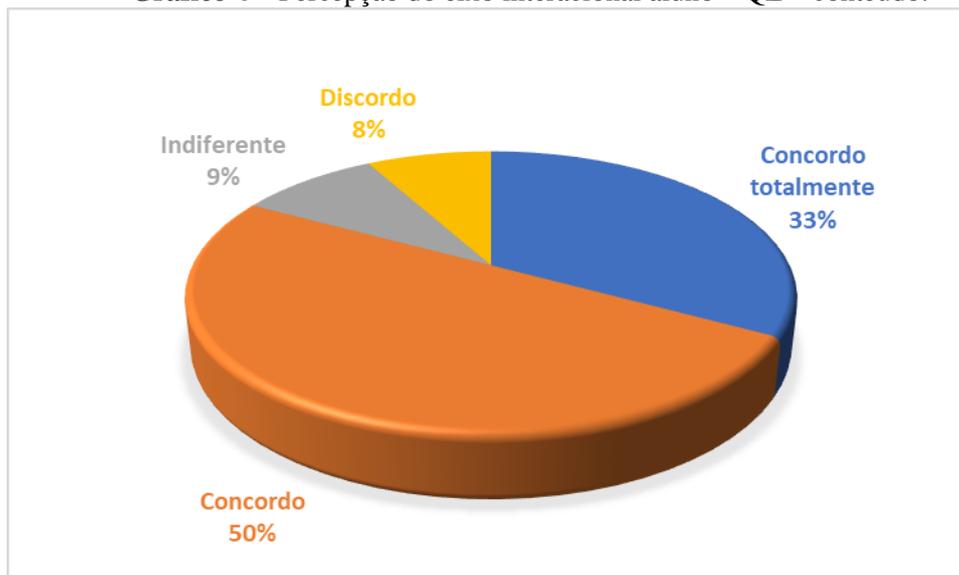
Afonso – Não entendi!

Pietro - Aqui ela tá falando de quando ela tira foto do ursinho, quando ela tira foto, ela... (Aluno volta a ler as opções e conclui) Ah, foi, tipo, quando ela tirou foto ela estava querendo... porque, ela estava com saudade dela (da amiga)? Sabe. Claro que não, é porque ela começou a baixar a pontuação dela, e a amiga é muito popular.

(Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 1)

Nesse excerto, as informações apresentadas pelo aluno Pietro, na segunda vez em que ele toma o turno na interação com os colegas, nos permitiu concluir que ele realizou a retomada do insumo linguístico apresentado na aula para chegar a uma conclusão em relação à atitude da protagonista da série em relação ao porque ela postaria uma foto em uma rede social, ou seja, ocorre a interação aluno-QL-conteúdo, sendo conteúdo referente tanto ao insumo do episódio (conteúdo 1) quanto ao conteúdo 2. O aluno inferiu que, pelo fato da amiga da protagonista ser popular, sua pontuação aumentaria se ela se reaproximasse da colega.

Ao analisarmos as respostas dos alunos à questão “Para responder às alternativas apresentadas pelo app tive que me lembrar o que havia aprendido anteriormente (vocabulário, estruturas que eu já havia estudado) na Língua Inglesa.”, pretendeu-se verificar a percepção dos alunos acerca da interação com o conteúdo mediada pelo aplicativo. Buscamos, a partir de tal análise, corroborar ou refutar a hipótese que se levantou após a utilização do aplicativo, de que se trata do eixo interacional aluno-QL-conteúdo. As análises se originaram das respostas à proposição “Para responder às alternativas apresentadas pelo app tive que me lembrar o que havia aprendido anteriormente (vocabulário, estruturas que eu já havia estudado) na Língua Inglesa.” são apresentadas no gráfico 4.

Gráfico 4 – Percepção do eixo interacional aluno – QL – conteúdo.

Fonte: Elaboração própria.

Durante os quatro dias de atividades realizadas, de acordo com as respostas obtidas a partir dos questionários, 9% dos alunos responderam que eram indiferentes ao que foi afirmado, o que pode estar relacionado ao não envolvimento do aluno com a atividade, premissa importante para que ocorra este tipo de interação. Já 8% dos estudantes afirmaram que discordavam da referida afirmação, o que pode indicar, que talvez eles não consideraram necessário retomar os conhecimentos adquiridos anteriormente acerca do idioma para poder responder à atividade que estava sendo proposta. Isso poderia estar relacionado a um nível de proficiência superior desses estudantes em relação ao nível das atividades. Porém, esse dado pode indicar, também, que os alunos ficaram mais centrados na narrativa do episódio e no sentido das orações, sem refletirem muito sobre a língua em si.

Mais de 80% dos envolvidos nas atividades, por outro lado, assinalaram que concordavam totalmente ou concordavam com essa afirmação, ou seja, na opinião da maioria dos interagentes, responder às alternativas veiculadas por meio do QL, fez com que houvesse interação, não apenas com o conteúdo presente na atividade e no episódio, mas também com aquele aprendido no passado, de forma que podemos concluir que houve interação aluno-aplicativo-conteúdo, sendo o último tomado de diferentes formas.

Concluimos essa discussão, observando que o conteúdo participa de três eixos interacionais: professor-QL-conteúdo, conteúdo-QL-conteúdo e aluno-QL-conteúdo.

Ao considerarmos a interação automatizada que acontece sem interferência humana, a interação conteúdo-QL-conteúdo, percebemos que ocorre uma interação entre a lista de estudo inserida pelo professor (Listas de estudo) e as seleções automáticas que o aplicativo realiza para definir as opções que serão oferecidas aos estudantes (conteúdo 1). O conteúdo que protagoniza o eixo interacional aluno-QL-conteúdo representa o resultado dessa interação e serve como base para que o aprendizado ocorra, uma vez que faz com que o aluno mobilize sua competência linguística prévia aliada a inferências a partir do novo insumo ao qual está sendo exposto.

Embora os demais eixos interacionais não evidenciem a participação direta do conteúdo, ela ocorre implicitamente, uma vez que o aplicativo exige que haja diferentes interações entre os participantes da atividade para que o objetivo do grupo seja alcançado: encontrar a opção correta dentro do contexto apresentado pelo aplicativo. Um deles é a interação aluno-aplicativo-aluno e será explicitado no próximo item.

4.2.2.3 Eixo Interacional Aluno-QL-Aluno

Partindo de pares interacionais na modalidade virtual de ensino, Moore (1989) defendeu a ideia de que a interação aluno-aluno (alunos-alunos, aluno-grupo de alunos, etc.) representaria uma nova dimensão no campo da EaD. O autor caracteriza esse par interacional como uma fonte valiosa de aprendizado, que ensina habilidades necessárias para interação em grupo. Para Anderson (2003, p. 134, 135), embora alguns estudantes propositadamente escolham o EaD, por acreditarem que não terão a obrigatoriedade de realizar determinadas interações, como a interação aluno-aluno, o ato de fazer com que os estudantes se engajem em uma interação aluno-aluno os estimula a construírem ou formularem uma ideia com sentido mais profundo, além de aumentar o interesse e a motivação entre os interagentes.

A partir do uso do QL, percebemos que além do par interacional aluno-aluno, passa a existir o eixo aluno-aplicativo-aluno de uma maneira diferenciada, pois reflete o contexto interacional em que ocorre este tipo de interação, mas é mediado pelo celular em situação presencial, o que chamamos, assim, de eixo interacional aluno-QL-aluno. Tal fato pode ser observado a partir da transcrição da gravação realizada quando o aplicativo era utilizado, conforme excerto que apresentamos a seguir.

Tais- (Lendo as opções apresentadas pelo aplicativo no celular) *Anew*.

João- Não sei o que é isso.

Lara – É tipo, hum, quandoooooo...

Tais – O meu tem **embaralhando, novamente e culpa**. Não sei o que é.

Lara – *New* seria, tipo, uma novidade?

Nicolas – Novamente?

Tais – Então, meu, não sei.

Lara – É, deve ser novamente. (Alunos selecionam a opção “novamente” e acertam. O jogo continua.)

João – *Fault*.

Lara – É culpa, não é?

Tais – Acho que é culpa também.

Nicolas – É. (Alunos selecionam a opção “novamente” e acertam. O jogo continua.)

Tais – *Stick around*.

Lara – É ficar por perto.

João para Lara– Ah, então você é fluente, então! (Alunos selecionam a opção “novamente” e acertam. O jogo continua.)

Tais – *Crack*.

Tais e João - **Quebrar**

Nicolas– **Rachar**

Lara – Isso. (Alunos selecionam a opção “novamente” e acertam. O jogo continua.)

João – *Harmless*.

Lara – *Harmless*, o que que é *harmless*?

Nicolas – **Preconceito**?

Lara – Pode ser que seja.

Nicolas – Eu não sei.

João – Eu tenho **embaralhando** aqui, mas eu acho que não faz sentido.

Lara – Tenho **inofensivo, seguir e aleatório**.

Nicolas – **Preconceito** ou **inofensivo**?

Lara– Eu não sei o que é *harmless*.

Nicolas – É **preconceito**.

Lara – Acho que é **inofensivo**.

João e Tais – Não, não, não.

Nicolas – NÃO. (Um dos alunos seleciona a opção errada)

Lara – É **inofensivo**.

Tais– É **inofensivo**.

João – Bom, agora a gente sabe o que é *harmless*.

(O grupo volta ao início do jogo, começa novamente.)

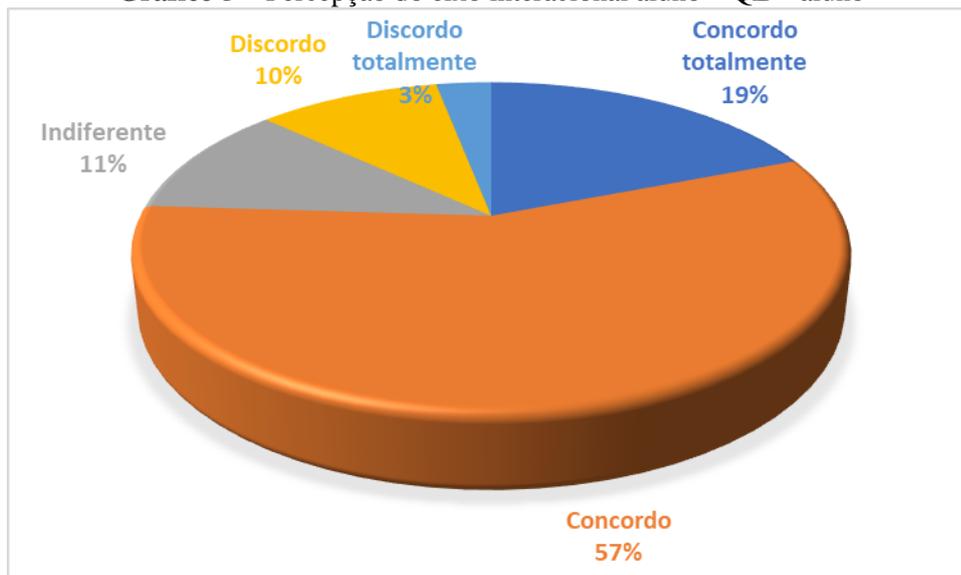
(**Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 4**)

Destacamos que as palavras em negrito e sublinhadas são aquelas apresentadas pelo aplicativo na interface do celular (conteúdo 2)³⁸.

Este grupo é composto por 4 estudantes: Tais, Joao, Lara e Nicolas. Cada um deles tem um nível de proficiência diferente um do outro e usam seus conhecimentos no espaço físico que compartilham naquele momento. Para que o grupo pudesse selecionar a opção correta correspondente, os interagentes estabeleceram ciclos interacionais curtos, já que o objetivo é ganhar o jogo. Ganha a equipe que terminar a atividade corretamente primeiro. As interações que foram realizadas por esta equipe e que estão aqui transcritas mostram que as palavras “*anew, fault, stick around e crack*” não representaram um grande problema para que eles chegassem à conclusão de seu significado. O feedback imediato apresentado pelo QL auxilia para que isso ocorra e determina quem segue na competição sem ter que voltar ao início do jogo por ter cometido um erro. Nota-se, a partir do excerto, que os alunos consultaram as opções mostradas na interface do celular durante o tempo em que estavam utilizando a ferramenta para interagir com os colegas em busca da resposta correta. Um aluno fazia um comentário e outros componentes do grupo comentavam imediatamente em seguida. Não havia um período de tempo para que os estudantes interagissem depois, não havia uma “janela interacional”, como ocorre nas interações EaD, em que o professor deixa o AVA disponível para que os estudantes interajam a respeito da atividade 1 durante um período de tempo, e depois fecha a janela interacional da atividade 1 e abre a da atividade 2. O fluxo interacional é estabelecido no momento em que o grupo se reúne e ocorreu da seguinte maneira: aluno – leitura das opções mostradas no QL – aluno. Este fluxo interacional representa a ocorrência do eixo interacional aluno-QL-aluno.

Visando reafirmar a existência do eixo aluno-QL-aluno, analisamos também as respostas dadas à proposição que teve o objetivo de verificar se os interagentes puderam perceber a existência da interação aluno-aplicativo-aluno: “Fui capaz de compreender o desenrolar da estória, mesmo tendo o áudio e a legenda em inglês, pois pude conversar com meus colegas de grupo e eles me ajudaram a compreender melhor o fragmento da série que assisti.” Os dados deram origem ao gráfico 5, que apresentamos a seguir.

³⁸ Lembramos que os alunos estão realizando uma atividade de tradução de vocabulário, daí a presença de palavras grifadas em inglês e em português, correspondendo à primeira e à segunda coluna da lista de estudo, respectivamente.

Gráfico 5 – Percepção do eixo interacional aluno – QL – aluno

Fonte: Elaboração própria.

O resultado obtido foi que 76% dos estudantes “concorda totalmente” ou “concorda” com a afirmação. Esse resultado, aliado à quantidade de palavras grifadas no excerto da gravação mostrado anteriormente, revela que os alunos tiveram que, obrigatoriamente, interagir com o QL e as opções de respostas que ele mostrava. Assim, esse eixo interacional ocorreu a partir da consulta ao recurso digital aqui estudado pelos alunos que estavam interagindo. O seguinte excerto do diário reflexivo confirma as referidas observações da pesquisadora, conforme excerto abaixo.

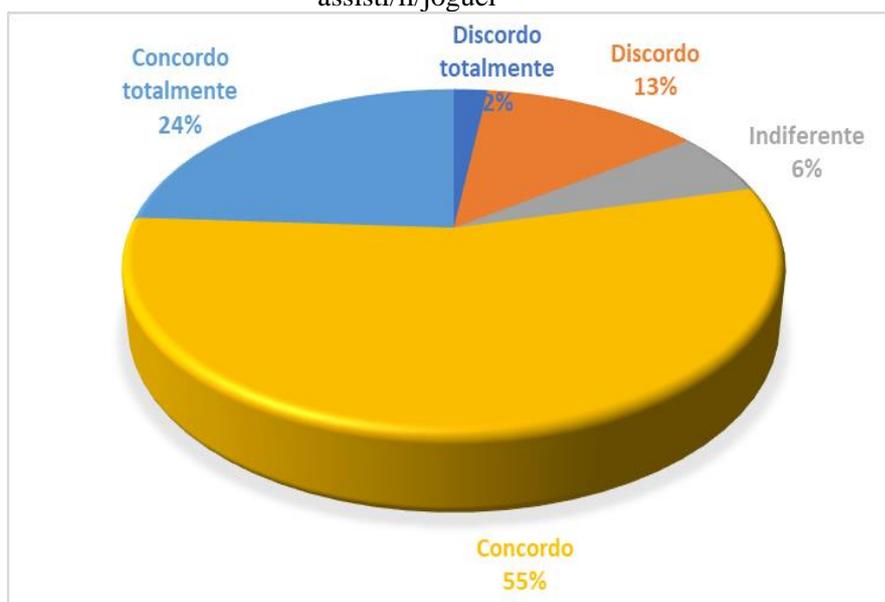
Pesquisadora: Em relação à interação aluno-aluno, a cada dia que os observava realizando as atividades no modo *Live* do aplicativo *Quizlet* tinha mais certeza que se tratava de um tipo novo de interação. Era aluno olhando seu celular e o celular dos companheiros para ver as opções disponíveis que o grupo tinha como resposta, e imediatamente depois de verem o que era mostrado pelo aplicativo, eles interagiam entre eles, sempre tomando como referência as opções de resposta, negociando para chegarem a uma opção comum. (Excerto retirado do diário reflexivo da pesquisadora após término da quarta aula.)

No que se refere às demais respostas, acreditamos que os 13% dos estudantes que declararam que discordavam ou discordavam totalmente da afirmação aqui analisada, pode indicar que o aluno não reconheceu que colaborou efetivamente para a realização da atividade pelo grupo, ou que o estudante sentiu que teve suas contribuições para a realização da atividade não foram efetivamente consideradas pelos

colegas. Porém, essa é uma inferência, mas não temos acesso ao esforço cognitivo individual que cada aluno realizou para verbalizar suas conclusões acerca da interação com os demais estudantes. A porcentagem de 11% dos alunos que respondeu que estabelecer uma interação aluno-aplicativo-aluno era indiferente, pode estar relacionada com o desejo do aluno de não estabelecer uma interação significativa com os outros alunos que compõe seu grupo, e pode ter diferentes razões: timidez, não sentir-se à vontade para realizar esse tipo de interação com alunos com os quais não possui nenhuma intimidade, etc.

Ainda relacionada à questão da interação aluno-QL-aluno, se por um lado parte dos estudantes (cerca de 25%) afirmou não se sentir seguro sobre se havia podido colaborar com o grupo para a realização da atividade; ao responder a proposição que buscava saber se interagir com os colegas auxiliou na compreensão da atividades elaboradas em inglês, é possível afirmar que, para a maioria dos alunos, aproximadamente 80%, conversar com os pares foi decisivo para auxiliar o entendimento das tarefas que foram realizadas, a partir de insumo recebido em língua estrangeira. A análise das repostas obtidas para a afirmação “Mesmo sem ter um alto nível de conhecimento da Língua Inglesa, sinto que pude colaborar com meu grupo para realizar a atividade no aplicativo.” resultaram nos dados representados no gráfico 6.

Gráfico 6 – Interagir com colegas auxiliou a melhor compreensão do que assisti/li/joguei



Fonte: Elaboração própria.

É possível concluir que 80% de estudantes é porcentagem bastante significativa e representa que o aluno se dá conta de que outros alunos também fizeram parte de seu processo pessoal de aprendizagem. A resposta recebida para a pergunta direciona ao reconhecimento da importância da ZDP, proposta por Vygotsky (1978, 2007), pois demonstra que os alunos conseguiram solucionar um problema (entender as atividades) com o auxílio de interações realizadas com companheiros “mais capazes”.

O fato de 20% dos estudantes terem respondido “discordo totalmente, discordo e indiferente”, pode estar relacionado com o não envolvimento do aluno na atividade ou, talvez, a uma compreensão equivocada da afirmação que estava sendo avaliada.

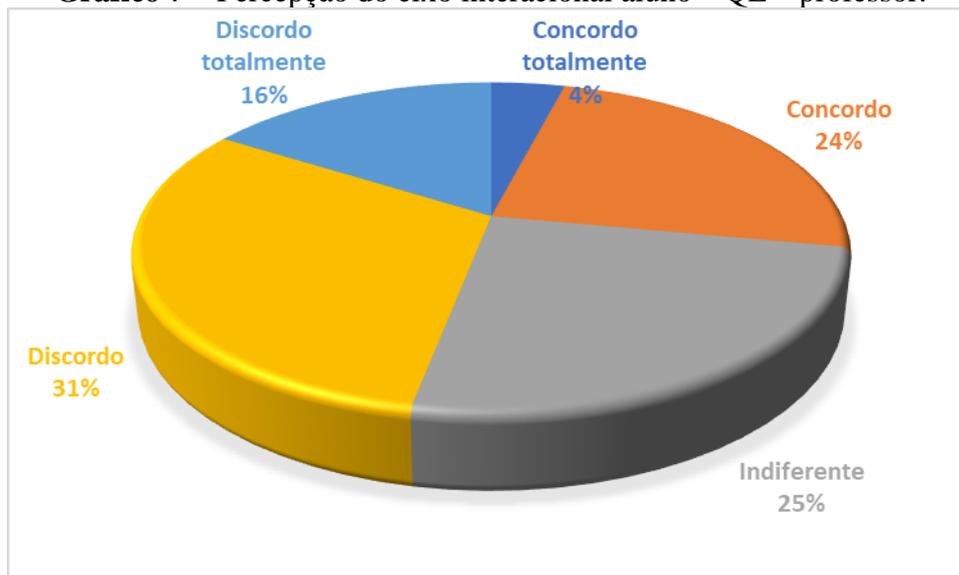
No próximo subitem abordaremos o último eixo interacional identificado no contexto em que se realiza esta pesquisa: aluno-aplicativo-professor.

4.2.2.4 Eixo Interacional aluno-QL-professor

Para Anderson e Garrison (1998, p. 101) a interação aluno-professor é o “coração da educação.” Segundo eles, este par interacional é essencial para avaliar a compreensão real dos alunos, permitir o uso de abordagens apropriadas (acompanhamento do nível de dificuldade dos alunos, o ritmo em que eles desenvolvem as atividades) estimular reflexões críticas e diagnosticar equívocos. (ANDERSON, GARISSON; 1998, p. 102)

Especificamente com o uso do recurso digital focalizado neste estudo, esperava-se que o professor não se tornasse o centro das interações e atuasse mais como facilitador do processo de ensino-aprendizagem e, a partir da análise dos dados, notamos que, de fato, essa foi uma percepção dos alunos que se refletiu nas respostas dos questionários.

A proposição 5 (cf. Apêndice 5, p. 108), tinha como objetivo verificar se a interação aluno-aplicativo-professor foi percebida pelos estudantes. A afirmação proposta para reflexão foi: “Precisei conversar com o professor para realizar a atividade no aplicativo. Conversar com meus colegas de grupo não foi suficiente.”. A análise das respostas encontra-se representada no gráfico 7.

Gráfico 7 – Percepção do eixo interacional aluno – QL – professor.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que 47 % dos respondentes afirmaram que discordavam ou que discordavam totalmente do fato de que tiveram que procurar interação com o professor, pois a interação com colegas não havia sido suficiente para compreensão das atividades. Portanto, para eles, podemos considerar que a interação entre eles mesmos foi suficiente para realizar as atividades no aplicativo. Embora 28% dos interagentes tenham afirmado que concordavam ou concordavam totalmente com o fato de que a interação entre eles e o aplicativo não havia sido suficiente para realizar as atividades no aplicativo, ainda assim, quase metade dos alunos (47%) afirmou que o eixo interacional aluno-QL-professor não foi essencial para a compreensão dos materiais propostos nas atividades.

Particularmente, a porcentagem de alunos que respondeu “indiferente”, 21%, nos chama a atenção, uma vez que difere do resultado obtido a partir das transcrições das gravações. Durante a tarefa, o auxílio do professor para realização das atividades foi muito pouco solicitado e, quando isso acontecia, ocorria por parte, apenas, de um ou dois participantes isolados do grupo, nunca do grupo todo. O resultado de “indiferente” como resposta pode indicar, mais uma vez, que o estudante preferiu não se envolver com a atividade realizada ou com a participação na coleta de dados. Quando somamos a essa porcentagem os números que representam as repostas “concordo” e “concordo plenamente”, 24% e 4% respectivamente, podemos levantar outras hipóteses: o resultado pode refletir uma má interpretação da afirmação que os alunos tiveram ao ler a proposição, ou ainda que os alunos que recorreram a essa opção foram aqueles que

apresentavam um baixo nível de conhecimento do idioma e se sentiam muito inseguros em relação à compreensão das atividades. Outra possibilidade é, também, que os estudantes estão acostumados com a educação tradicional e necessitam a validação da resposta vinda da parte do professor (na concepção deles, ainda a única autoridade em sala de aula, detentora do conhecimento). Dessa forma, a aparente ausência do professor pode ter gerado confusão em relação ao tipo de resposta esperada pela docente.

Na transcrição das gravações pudemos identificar, no excerto a seguir, o reconhecimento do eixo interacional aluno-QL-professor. Nota-se que a necessidade de solicitar o auxílio do professor foi pontual, mas que a solução do problema foi tomada pelos alunos.

(Alunos leem opções)

Antônia – *Neighbor?* O que é *neighborhood*? (Aluno pergunta à professora)

Professora – *Neighborhood? Think about it.*

Felipe - Parece sempre limpa... e organizada?

Kátia – Sua aparência, não é?

Antônia – *Seems to be always clean and organized.*

Vicente – Professora, o que que é *coworker*?

Professora – colega de trabalho

Kátia – Parece estar sempre limpa e organizada

Felipe – A vizinhança?

Vicente – Não, calma.

Felipe – A vizinhança ou ela aparenta

Vicente – Eu acho que é... (Lê as opções) Tipo, ela vive numa vizinhança lá de 4.5

Felipe – Então, vamos na vizinhança?

Vicente – Ah, cara, vamos.

Felipe – Pode?

Vicente – *Yesssss...* Olha lá, tô falando.

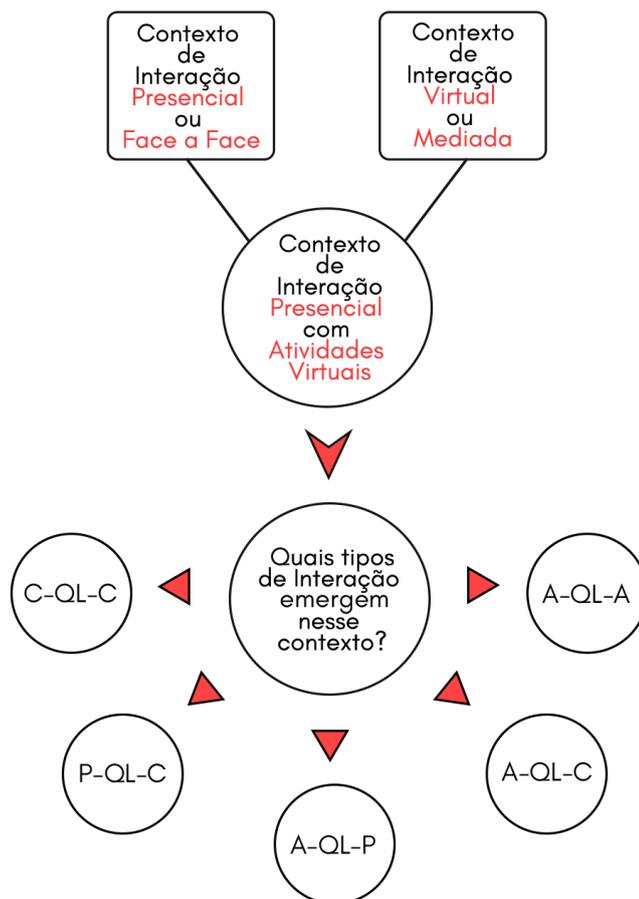
(o grupo acerta a resposta)

(Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 1)

Assim, após as análises realizadas, no sentido de responder a primeira parte da segunda pergunta de pesquisa, a saber, “Quais são os eixos interacionais que emergem a partir do uso do QL durante a realização de atividades em contexto presencial?”, chegamos à conclusão que nossa hipótese inicial pode ser confirmada em relação aos eixos interacionais que emergem e se configuram pela participação obrigatória de três elementos: aluno, professor e conteúdo. Porém, a mediação entre eles é sempre realizada pelo QL. Assim, ao tomarmos os seis subtipos ou pares interacionais utilizados como referência para a realização desta pesquisa e elencados por Moore

(1989) e Anderson e Garrison (1998) , obtivemos como resposta à essa pergunta de pesquisa que apenas cinco pares interacionais emergem e esses ocorrem com a inclusão do QL como mediador, conforme ilustramos na figura 21.

Figura 22 - Eixos interacionais que emergem do uso do QL em contexto de interação presencial com atividades virtuais



A – aluno
C – conteúdo
P – professor
QL – Quizlet Live

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a realização desta pesquisa, com o aplicativo *Quizlet* e seu modo de uso escolhido para ser utilizado nesta investigação, o *Live*, revelou a existência de cinco eixos interacionais que, até o presente momento, não tinham surgido neste contexto

particular de interação. Embora o par interacional professor-professor tenha sido elencado por Anderson e Garrison (1998), ao finalizarmos esta pesquisa e com base nos dados analisados, verificamos que ele não ocorre quando postulamos a hipótese dos eixos interacionais. Para que um eixo interacional se estabeleça é necessário que a interação entre dois elementos ocorra por meio de um terceiro elemento, no caso o QL. Como se trata de um aplicativo gratuito, uma vez que o usuário opta por obter um perfil no QL ele passa a se submeter à política de uso da empresa por ele responsável. De acordo com a empresa, todas as listas de estudo disponíveis no QL podem ser utilizadas por qualquer pessoa que possua um perfil no aplicativo; podem também ser customizadas para atender às necessidades de uso da pessoa que acessa a lista de estudo naquele momento.³⁹ Isso pode ocorrer a qualquer momento e o usuário que pretende utilizar ou modificar uma lista de estudo já existente poderá fazê-lo sem necessidade de autorização do usuário que elaborou a lista original. Portanto o eixo professor-QL-professor não se estabelece e inexistente na situação apresentada neste estudo.

Quando comparamos os eixos interacionais encontrados com a nomenclatura utilizada por Moore (1989) e Anderson e Garrison (1998), vemos que a interação que ocorre nesse contexto híbrido passa necessariamente pelo aplicativo, uma vez que este modifica o tipo de insumo apresentado ao aluno. Assim, ele passa, então, a fazer parte do eixo interacional. Nesse sentido, a proposta de nomear os trios interacionais estabelecidos a partir do uso do QL de eixos interacionais nos parece mais condizente com o novo fluxo interacional que verificamos nesta pesquisa.

A seguir, apresentamos a percepção dos estudantes acerca dos eixos interacionais.

4.3 Percepção dos alunos sobre os eixos interacionais

Nesta seção nos dedicaremos a discutir os dados para respondermos à segunda parte da segunda pergunta de pesquisa, ou seja, qual a percepção dos alunos acerca dos eixos interacionais durante o uso do QL.

Para tanto, analisamos as respostas dos alunos que foram dadas à proposição 8 do questionário (cf. Apêndice 5, p. 108), e que propunha que os alunos selecionassem as

³⁹ Disponível em <https://quizlet.com/pt-br/help/2444083/what-is-quizlet-and-how-can-i-use-it>
Acesso 07.jun.2019.

formas de interação que acreditavam que estivessem presentes durante a realização da atividade com o recurso digital, conforme ilustra a figura 22.

Figura 23 – Imagem da proposição 8 dos questionários.

Marque as formas de interação que você acredita que estiveram presentes durante a realização da atividade. Marque quantas você acredita que realmente ocorreram.

a) aluno-aluno	g) aluno-aplicativo-aluno
b) aluno-conteúdo	h) aluno-aplicativo-conteúdo
c) aluno-professor	i) aluno-aplicativo-professor
d) professor-professor	j) professor-aplicativo-professor
e) professor-conteúdo	l) professor-aplicativo-conteúdo
f) conteúdo-conteúdo	m) conteúdo-aplicativo-conteúdo
	n) Outras

Explique: _____

Fonte: *Print Screen* do questionário.

Vale ressaltar, que não houve nenhuma explicação aos alunos acerca dos conceitos de interação que são estudados nesta pesquisa, a fim de não influenciarmos suas respostas.

Como foi explicitado anteriormente nos pressupostos teóricos, por estarmos analisando o processo de interação entre os três principais elementos nela envolvidos, apresentamos na questão 8 do questionário, na coluna 1, os seis tipos de pares de interação que envolvem o aluno, o professor e o conteúdo, conforme propostos por Anderson & Garrison (1998, 2003). Na coluna 2, foram mostrados os mesmos seis pares interacionais, porém, interseccionados pela palavra “aplicativo”; o que evidenciaria a necessidade de que o aluno tivesse necessariamente “conectado” ao QL para poder realizar o *quiz* proposto como atividade.

A partir da elaboração dos diários reflexivos, após a realização de cada atividade, ficou claro para a pesquisadora, que muitos dos tipos de interação que emergiram a partir do uso do recurso digital em foco, foram resultado de pares interacionais mediados pelo aplicativo, e isso fica evidente no excerto do diário reflexivo a seguir:

Pesquisadora: Mesmo esta sendo a terceira aula da atividade, continuo vendo acontecer o que tinha imaginado que aconteceria: um aluno interage com outro por causa do QL. Não tenho dúvidas que se trata de uma interação aluno-QL-aluno. Outra coisa, o conteúdo também é, na minha opinião, o fato de

que o próprio aplicativo faz a escolha dos termos e definições que serão disponibilizados a cada aluno do grupo. É interessante observar que mesmo todos os alunos fazendo a mesma atividade usando a mesma lista de estudo do aplicativo, eles “jogam limpo”; quero dizer que eles não ficam tentando ouvir as respostas de outros alunos. O grupo se junta em torno de um objetivo comum e, de depende, surge uma união entre eles, muito interessante de se observar.

(Excerto retirado do diário reflexivo da pesquisadora após término da quarta aula.)

No excerto, a professora/pesquisadora destaca que um aluno interagiu com outro, ou outros alunos, visando buscar a solução para a questão visualizada no aplicativo e, por essa razão, o eixo pode ser estabelecido como aluno – aplicativo – aluno.

O seguinte trecho, que corresponde a transcrição da atividade realizada pelos alunos com o QL, corrobora a afirmação exposta anteriormente no diário reflexivo:

Paulo – eu acho que é “embaralhar” agora.
Emília - Mas não tem?
Paulo - Embaralhando... hum... (Aluno lê as opções de resposta) *Sit around ... Treshold, Limit. Bias...*
Fabiana – É preconceito, né
Paulo - Faltam 3, vamos ganhar... Split...
Rodrigo – É rachar ou quebrar?
Emília – Rachar.
Rodrigo – Rachar?
Paulo – É, não... Ai meu Deus!...
Emília - Acho que é rachar
 (Som de alguém que bate na mesa)
Paulo – Não acredito. Ah... Perdemos.
 (Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 4)

Ademais, nota-se a partir das transcrições que um aluno precisou interagir com o conteúdo que já tinha sobre a língua inglesa para poder entender as opções que eram mostradas pelo aplicativo e chegar à resposta correta. Dessa forma, constituindo-se o eixo aluno – aplicativo – conteúdo, conforme se observa na transcrição a seguir:

Hugo – *Ends in four weeks*, acaba em quatro semanas.
 (Lê as opções)
Rafaela – Aqui não é nenhum.
Anna – (Lê as opções) Caracasss
Hugo – O que que é que acaba em quatro?
Anna – Quatro meses.

Rafaela – Não é o *rating* dela? Não tem um período que dura quatro... semanas?

Hugo – Não, quatro semanas

Anna – Mas mês não é *month*?

Hugo – Ah, é verdade.

Anna - Eu acho que deve estar errado. Eu acho que é *Her lease*....eu acho que é a resposta.

Rafaela - Quer marcar?

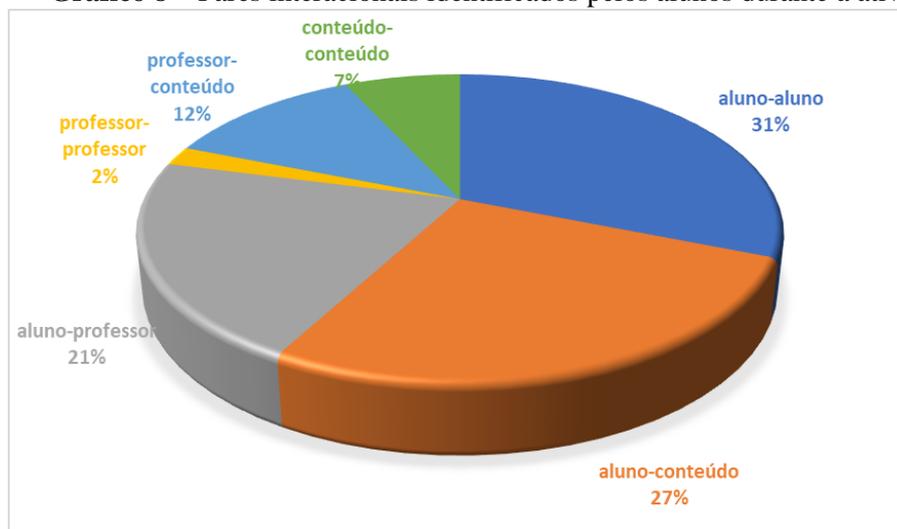
(Transcrição da interação entre os alunos e o aplicativo durante a aula 1)

Ainda, caso o aluno julgasse necessário, ele poderia interagir com o professor para tirar alguma dúvida, a fim de solucionar a atividade no recurso digital (aluno – aplicativo – professor).

Concluindo, o que pretendíamos era poder verificar se esses estudantes do ensino médio, interagentes nessa situação, eram capazes de reconhecer a existência de distintas interações geradas pelo uso do aplicativo e verificar, também, se eles seriam capazes de afirmar que elas surgiram por causa do aplicativo e das atividades que ele propôs para cada integrante do grupo.

Assim, a partir das respostas obtidas para a primeira coluna (cf. Figura 23, p. 87), pudemos observar os dados apresentados no gráfico 8:

Gráfico 8 – Pares interacionais identificados pelos alunos durante a atividade



Fonte: Elaboração própria.

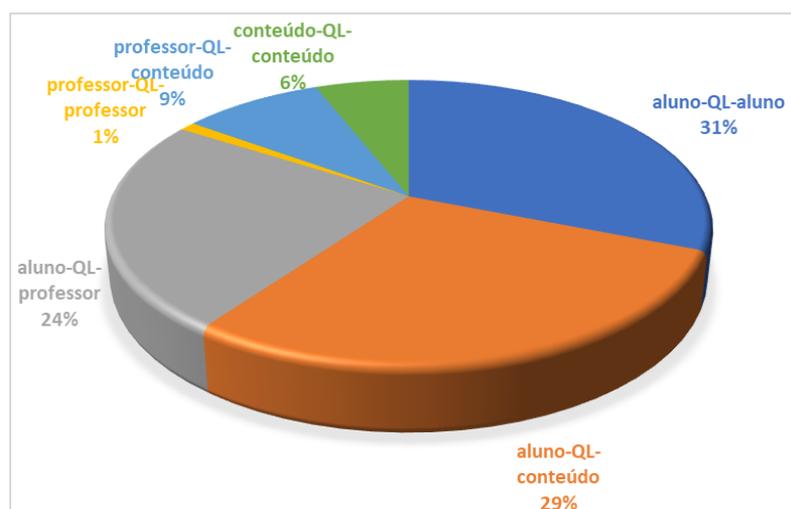
A partir do gráfico é possível afirmar, que os pares interacionais, identificados pelos estudantes foram aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professor. As interações envolvendo o conteúdo foram percebidas apenas por 7% dos estudantes, e a interação

professor-professor, por 2% dos interagentes, o que está dentro do esperado, uma vez que o envolvimento do professor na aula era maior no período que antecedia o uso do QL e não compreendia obrigatoriamente a interação com outro professor. O objetivo das atividades com o aplicativo eram salientar o protagonismo dos alunos na realização das atividades, colocando o professor em segundo plano.

Ao analisarmos o gráfico, que reflete as respostas obtidas para as opções apresentadas na coluna dois da proposição em análise, nota-se um resultado que se aproxima muito daquele obtido na coluna um.

O gráfico 9, que resulta das repostas dos alunos aos questionários, apresenta os eixos interacionais que surgem quando a interação entre aluno, professor e conteúdo passa a ser dependente das atividades do QL.

Gráfico 9 - Identificação dos eixos interacionais presentes durante a atividade pelos alunos



Fonte: Elaboração própria.

A partir da observação dos resultados obtidos, nota-se que os interagentes puderam identificar as interações nas quais estiveram envolvidos; porém, não é possível afirmar que conseguiram distinguir entre os pares interacionais e os eixos interacionais: a porcentagem obtida nas duas colunas foi muito parecida.

No entanto, retomando as respostas 2, 3, 4 e 5, analisadas no item 4.2, as interações *aluno-app-conteúdo*, *aluno-app-aluno*, *aluno-app-professor* que estavam implícitas em cada uma das três opções, a dependência do aplicativo para realização das atividades, foi reconhecida pelos alunos. Alguns comentários feitos pelos alunos

também corroboram a ideia de que, implicitamente, os alunos reconhecem a existência de um eixo interacional. Alguns estudantes afirmaram que

Lucca - Através do aplicativo foi possível interagir com o conteúdo, com o professor e com os outros alunos.

Valentina - Houve uma conversa entre os alunos pelo aplicativo.

Estela - Acho que ocorreu a interação entre tudo, pois através do aplicativo conseguimos interagir com os colegas e também com o conteúdo.

Cristiane - Através do aplicativo foi possível interagir com o conteúdo, com o professor e com outros alunos.

(Comentários escritos pelos participantes ao final da última aula)

Como as interações que envolvem professor e conteúdo não estão relacionadas diretamente à participação dos estudantes, nota-se que foram menos percebidas pelos estudantes, fato que já era esperado, uma vez que essas interações acontecem previamente ao uso do QL pelos estudantes e são de responsabilidade do professor: cabe ao professor inserir o conteúdo no aplicativo que irá disponibilizá-lo aos alunos apenas no momento da realização da atividade.

Portanto, diante do exposto, podemos concluir que os alunos perceberam a existência das interações que envolvem diretamente sua participação (aluno-aluno, aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-QL-aluno, aluno-QL-conteúdo, aluno-QL-professor). No entanto, quando se trata de interações que envolvem apenas o professor e o conteúdo (professor-conteúdo, conteúdo-conteúdo, professor-professor, professor-QL-conteúdo, conteúdo-QL-conteúdo) elas foram praticamente desconsideradas pelos interagentes (Cf. Gráficos 8 e 9, pg. 89 e 90).

Pudemos verificar que os alunos identificaram dois eixos interacionais diferenciados, tendo em vista que assinalaram opções que estavam presentes em ambas as colunas apresentadas (Cf. Figura 23, pg. 87). Ao assinalar os pares interacionais apresentados na primeira coluna e, ao mesmo tempo, os eixos interacionais mediado pelo QL na segunda coluna, os estudantes corroboraram nossa hipótese inicial que afirma que ao introduzir o QL em sala de aula emergem interações que correspondem a um fluxo interacional diferente daquele proposto por Moore (1989) e Anderson e Garisson (1998) e que nomeá-las de eixos interacionais se justifica, pois necessitam a presença de 3 elementos para emergir.

Defendemos que esses eixos interacionais apenas surgem em decorrência a natureza do contexto de interação, no qual há a soma do contexto presencial ou face a face de interação e do contexto de interação virtual ou mediada. Essa fusão realizada entre dois contextos diferentes faz surgir um terceiro contexto, o contexto híbrido de interação que, até o momento, não havia sido identificado e será foco da próxima subseção.

4.4 Interação Híbrida

Para concluir a discussão sobre os pares interacionais, consideramos pertinente refletir acerca do hibridismo da atividade mediada pelo *Quizlet*, no que se refere ao contexto de inserção dos participantes. O dicionário apresenta as seguintes definições para a palavra híbrido: na área da genética, diz-se de ou indivíduo que resulta do cruzamento de progenitores de espécies, raças ou variedades diferentes; quando usada em sentido figurado a palavra passa a significar: que ou o que é composto de elementos distintos ou disparatados; e quando se refere à gramática: diz-se de ou palavra composta de elementos provenientes de línguas diversas.⁴⁰

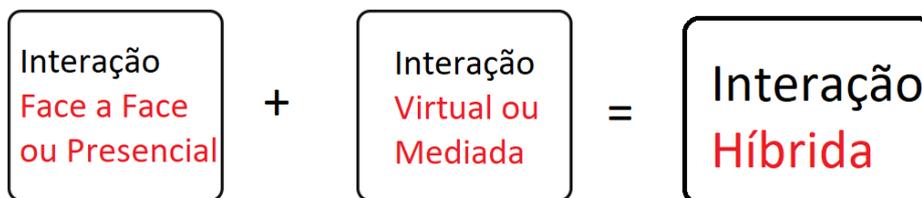
Na área do ensino, a modalidade de aprendizagem híbrida, ou *blended learning*, é uma grande tendência do século XXI e surge acompanhando as demandas dos aprendizes do novo século imersos em tecnologias (MOREIRA, MONTEIRO, 2018). Trata-se de uma forma de ensino e aprendizagem que prevê a combinação de ensino presencial e *online*, por isso o nome em inglês *blended* que significa mesclado, misturado (Ibidem, 2018). Acompanhando essa tendência na área educacional, propomos neste trabalho o termo Interação Híbrida.

Como tratado anteriormente, quando Thompson (1995, 2014) propôs a existência de três grandes tipos de interação baseado na sua Teoria Social da Mídia, ele diferenciou a Interação face a face, mediada e quase mediada, com base nos contextos presencial e virtual. Com o advento e avanço da internet surge uma nova modalidade de ensino: o ensino a distância. No entanto, quando trazemos um *smartphone* com atividades que serão feitas online pelos alunos para um contexto presencial de ensino, nos deparamos com a mescla de diferentes contextos ou tipos interacionais. Essa mistura se assemelha muito ao que é conhecido como ensino híbrido (ensino presencial

⁴⁰Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/h%C3%ADbrido/> Acesso 27.02.19

+ ensino *online*), portanto, julgamos adequado classificar as interações que nascem nesse contexto de mistura como Interação Híbrida.

Figura 24 - Origem da Interação Híbrida.



Fonte: Elaboração própria.

Thompson, embora mencione o caráter híbrido das interações, não tipifica a Interação Híbrida. O autor reconhece que “muitas das interações que se desenvolvem no fluxo da vida diária podem envolver uma mistura de diferentes formas de interação – elas têm, em outras palavras, um caráter híbrido (THOMPSON, 1995/2014, p. 123)”. Nesse sentido, o estudioso exemplifica que

[...] indivíduos podem discutir com outros numa sala enquanto assistem televisão, combinando assim a interação face a face com a quase interação mediada na mesma situação interativa. Do mesmo modo, um programa de televisão pode envolver uma interação face a face entre os membros de uma mesa-redonda e os membros da assistência num estúdio, embora a relação entre estes indivíduos permaneça uma forma de quase-interação mediada. (Ibidem, p.123)

Os exemplos dados por Thompson apresentam caráter híbrido por exibirem duas situações interativas diferentes que acontecem concomitantemente. O programa exibido pela televisão ocorre em espaço físico/temporal distinto do espaço onde ocorre a discussão na sala dada como exemplo. Também o programa que exhibe a mesa-redonda mencionada pelo autor acontece em um espaço físico diferente daquele, no qual se encontram os membros da plateia. Nessa situação, o meio responsável pela mediação (a televisão) apenas conduz uma informação aos interagentes, mas não contribui ou interfere no andamento da interação entre os pares.

Conforme mencionado, vimos que o uso do recurso digital QL em sala de aula faz surgir um tipo de interação que vai além do caráter híbrido mencionado por Thompson, pois as interações face a face acontecem motivadas pelo uso de um recurso digital responsivo, ou seja, que reage a um estímulo dado pelo aluno em um dispositivo móvel.

Essa responsividade que o QL apresenta gera pares interacionais distintos daqueles apresentados por Moore (1989) e Anderson e Garrison (1998), pois permite uma “conversa” do aplicativo com o usuário, uma vez que o sistema separa os participantes em grupos aleatórios, seleciona elementos do conteúdo 1, escolhe o conteúdo 2 a ser apresentado aos grupos, aponta se o grupo acertou ou errou, mostra aos grupos o *ranking* da atividade (por grupo e não por aluno), oferecendo *feedback* imediato, no momento em que se comete um erro, e fazendo emergir o que definimos nessa pesquisa como eixos interacionais.

No que se refere a “interação híbrida” trata-se de uma nomenclatura que propomos, e que nasce a partir do contexto em que se realiza esta pesquisa. A fim de nos certificarmos que o termo não foi utilizado anteriormente, realizamos algumas pesquisas na internet por meio dos mecanismos de busca. No Google e no Google Acadêmico, as palavras-chave utilizadas foram “interação e ambiente híbrido” e “interação híbrida”. Considerando os primeiros 10 resultados em cada mecanismo de busca, obtivemos um artigo, de 2017, que trata do uso da tecnologia em sala de aula presencial de um colégio, porém menciona apenas que se trata de ensino híbrido; e um artigo intitulado “Interação Híbrida” (BRETAS, 2004). Após leitura de referido artigo da área de comunicação social, concluímos que se trata de uma nomenclatura utilizada pela autora para nomear as relações entre alunos de um curso de marketing que interagem fora da sala de aula, por meio de *e-mails* na lista de discussão do grupo. Assim, o tipo de interação híbrida difere-se daquele que defendemos nesta dissertação. Nos repositórios da USP, UNESP e UFSCar as buscas realizadas não apresentaram produções científicas que mencionam o referido termo.

Em relação ao termo “eixo interacional”, também realizamos uma busca com a palavra-chave “eixo-interacional” e não encontramos resultados.

Concluindo, tomando como ponto de partida, os pares interacionais propostos por Moore (1989) e Anderson e Garrison (1998), propomos, a partir desta pesquisa, um novo tipo interacional que chamamos de interação híbrida, da qual decorre cinco eixos interacionais, os quais, até o momento, não haviam sido classificados. Assim,

apresentamos na tabela abaixo a seguinte classificação dos possíveis tipos interacionais que podem emergir no contexto educacional e apontamos os eixos interacionais referentes a cada tipo.

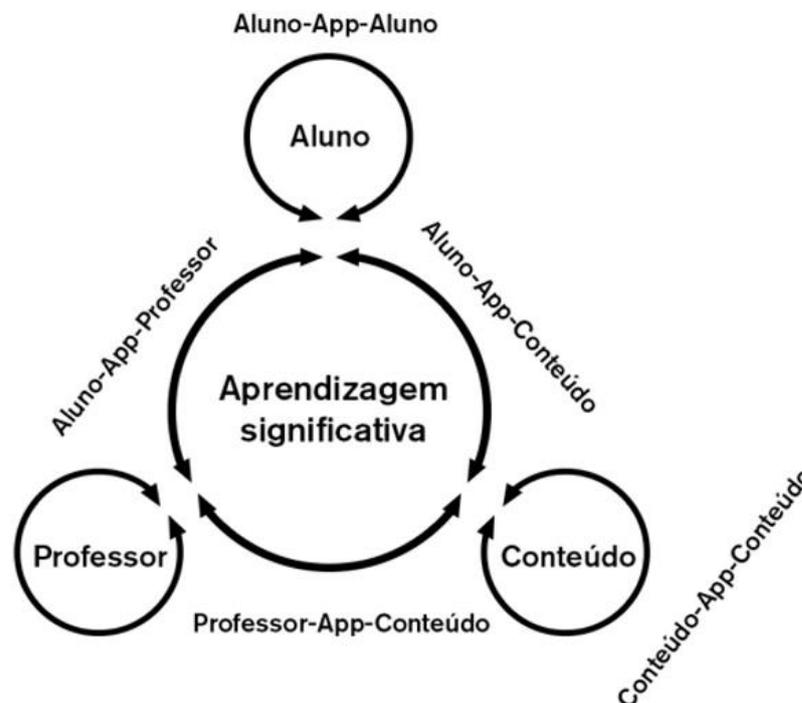
Tabela 2 - Tipos de interações educacionais e seus eixos interacionais.

Interação Presencial ou Face a Face	Interação Virtual ou Mediada	Interação Híbrida
Aluno-aluno Aluno-professor Aluno-conteúdo Professor-conteúdo	Aluno-aluno Aluno-professor Aluno-conteúdo Professor-conteúdo Professor-professor Conteúdo-conteúdo	Aluno-app-aluno Aluno-app-professor Aluno-app-conteúdo Professor-app-conteúdo Conteúdo-app-conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

Outra preocupação apresentada pelos pesquisadores Anderson e Garrison (1998) foi a de propor um modelo do fluxo interacional entre os 6 pares de interação por eles identificados e presentes no contexto de educação virtual ou mediada. A partir dos modelos por eles propostos, concluímos esta seção apresentando, baseado no modelo de Anderson (2004, Cf. figura 8, pág. 36), o fluxo interacional entre os eixos que emergem em um contexto de interação híbrida.

Figura 25 – Fluxo interacional estabelecido pelos eixos de interação em contexto de Interação híbrida.



Fonte: Elaboração própria, baseado em Anderson, 2004.

Em nossa proposta de fluxo interacional, embora o modelo apresentado em 2004 não incluía em seu centro a aprendizagem significativa, como acontecia no modelo de 1998, o retomamos neste nosso contexto, pois acreditamos que a interação pode promover mudança e contribuir para que a aprendizagem significativa⁴¹ ocorra. Concordamos, também, como proposto no modelo original do autor (Cf. figura 8, pág. 36), com a relevância das demais características, como: a disposição física dos principais elementos envolvidos no ato interacional (aluno, professor, conteúdo), distribuídas fisicamente de forma triangular, apontando para um maior protagonismo por parte do aluno, e com a existência de círculos abertos que compõem a figura, dando a ideia de maior fluidez entre as interações que serão estabelecidas pelos estudantes.

⁴¹ Não nos aprofundaremos na discussão do termo, no entanto tomaremos o sentido que propõe Elisângela Fernandes (2011) com base na teoria apresentada por Ausubel em 1963: a aprendizagem significativa somente é possível quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária a outro já existente. Para que essa relação ocorra, é preciso que exista uma predisposição para aprender. Ao mesmo tempo, é necessária uma situação de ensino potencialmente significativa, planejada pelo professor, que leve em conta o contexto no qual o estudante está inserido e o uso social do objeto a ser estudado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo verificar os tipos de interação que emergem em um contexto presencial durante a realização de atividades virtuais. Para atingir os objetivos propostos, nos norteamos pelas seguintes questões de pesquisa: qual o potencial da ferramenta QL para a promoção do interesse dos alunos; quais são os eixos interacionais que emergem a partir do uso do QL para realização de atividades virtuais em contexto presencial e qual a percepção dos alunos acerca dos eixos interacionais durante o uso do QL.

As análises que apresentamos basearam-se, prioritariamente, nas teorias de Thompson (1995, 2014); Anderson, Garrison (1998); Anderson (2003, 2004); e Leffa, (2005) acerca do conceito de tipos de interação.

Em relação à primeira questão de pesquisa, ou seja, acerca do potencial do QL, é possível afirmar que esse é um aplicativo capaz de promover interesse, uma vez que os dados revelaram a satisfação dos alunos para participar da atividade, seu envolvimento, podendo assim, favorecer a aprendizagem.

Em relação à segunda pergunta, acerca dos eixos interacionais que emergem durante o uso do aplicativo em sala de aula, é importante salientar, inicialmente, que tais eixos representam uma evolução daquilo que Moore (1989) e Anderson e Garrison (1998) chamaram, no contexto de interação virtual ou mediada, de pares interacionais. No entanto, os eixos interacionais se diferem de tais pares por considerarem o uso de um aplicativo e do *smartphone* dentro de sala de aula com finalidade pedagógica e como mediador ativo das interações realizadas nesse espaço escolar. O QL não apenas faz a mediação entre a interação de dois elementos diferentes, ele faz com que a interação ocorra. Sem o uso do aplicativo os eixos interacionais inexistem.

Isso posto, verificamos a presença de cinco eixos em contexto inovador de ensino-aprendizagem: o contexto híbrido. São eles: aluno-aplicativo-aluno, aluno-aplicativo-professor, aluno-aplicativo-conteúdo, conteúdo-aplicativo-conteúdo e professor-aplicativo-conteúdo. Embora Anderson e Garrison (1998) tenham identificado seis eixos interacionais por incluírem o par interacional professor-professor, nesta pesquisa verificamos que o eixo interacional professor-aplicativo-professor não se estabelece devido às especificidades do aplicativo estudado.

Em relação à terceira questão, que buscava analisar a percepção dos alunos em relação aos eixos interacionais, foi possível verificar que os alunos conseguem identificar a existência de dois fluxos interacionais diferentes. Um dos fluxos ocorre por meio de pares interacionais, o outro necessita da presença de um aplicativo em um *smartphone* e configura o estabelecimento de eixos interacionais.

Conforme exposto, os eixos interacionais passam a existir de forma dependente do QL. Sendo assim, defendemos que, ao considerar a presença do telefone celular em sala, se estabelece um novo tipo interação que emerge a partir da fusão de dois grandes tipos mais comumente encontrados: a Interação Híbrida. Definimos Interação Híbrida como uma interação que ocorre quando os interagentes nela envolvidos se encontram face a face e necessitam fazer uso de um recurso digital em um dispositivo móvel que fomenta os ciclos interacionais que serão por eles realizados. Tal interação se caracteriza por compartilhar semelhanças tanto com a Interação Face a face, por ocorrer entre estudantes que dividem o mesmo espaço físico, quanto com a Interação Mediada, por necessitar de um dispositivo móvel.

Como limitação da pesquisa reconhecemos não ter sido possível analisar a qualidade das interações em contexto híbrido de ensino de língua inglesa e nem a contribuição delas para a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira. Contudo, foi observado que o uso do *smartphone* em sala com propósitos pedagógicos, com objetivos pedagógicos bem delineados, pode contribuir para um maior interesse e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas.

Esperamos, com esta pesquisa, ter sido possível contribuir para a ampliação dos estudos acerca dos tipos de interação, em especial, os mediados por tecnologias digitais em contextos diferenciados. Ademais, esperamos contribuir para que o professor, no momento de preparação de suas aulas, possa ter mais opções de escolha em relação aos tipos de atividades que irá propor para seus alunos.

Como desdobramento, sugerimos que sejam feitas pesquisas acerca da qualidade da interação ocorrida em contexto híbrido, uma vez que, devido à evolução da internet e dos recursos digitais nela disponíveis, acreditamos que haverá um crescimento deste tipo particular de interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. In: Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul – v. 13, n. 26, jul./dez. 2014

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Interação e aprendizagem de línguas na pesquisa em sala de aula. In: MENDES, Edileise e CUNHA, José Carlos (Org.). *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria e ações situadas*. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

ANDERSON, T. Toward a Theory of Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi, *Theory and Practice of online Learning*. Athabasca: AB: Athabasca University, 2011.

ANDERSON, T. (2003). Getting the mix right: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). October, 2003. Disponível em <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>> Acesso em 18. Abr.2018.

ANDERSON, T; GARRISON, D. R. *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer, 2003.

ANDERSON, T.; GARRISON, D. R. Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education*. Madison, WI.: Atwood Publishing, 1998. p. 97-112

ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto v.1, n. 3, 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=1413-389X19930003&script=sci_issuetoc> Acesso 15. Mai. 2018.

BARBIRATO, R. de C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. 259 f. Tese (Dourado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

BARBIRATO, R. C.; FREITAS, M. S. Perspectivas Teóricas nas Pesquisas sobre Interação e Aquisição de LE. In: Rita de Cássia Barbirato e José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). *Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira*. 1ed. Campinas e São Carlos: Pontes Editores e EDUFSCar, 2016, p. 15-46.

BASTOS, R. *Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência*. 2.ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BAYTON, M.; GARRISON, D. R. (1987): Concepts: Beyond independence in distance education: The concept of control, *American Journal of Distance Education*, 1:3, 3-15 https://www.researchgate.net/profile/D_Garrison/publication/233461836_Concepts_Beyond_independence_in_distance_education_The_concept_of_control/links/56ddac5308ae46f1e99f868c/Concepts-Beyond-independence-in-distance-education-The-concept-of-control.pdf

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRITISH COUNCIL. Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf . Acesso em 30 mai. 2018.

BOL, 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: Papirus, 2018

CARDOSO, J. M. *O deslizar da tinta e o crepitar dos teclados: um estudo comparativo entre tecnologia de produção e escrita no ensino de língua japonesa*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3812> Acesso em 17.mar.2019.

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Disponível em < <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm> > Acesso 15. Mai. 2018.

COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. *Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento*. v.1. Brasília, 1999.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI*. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII_n%C2%BA1_5-22.pdf . Acesso em: 02 mar. 2017.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. In: Nova Escola Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa> Acesso 05.abr.2019

FONSECA, N. B. L.; COSTA, P. T. O uso de TICs no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como complemento à educação presencial. In: *Anais do II Seminário “Diálogos sobre EaD: as práticas pedagógicas.”* Vol. Belo Horizonte, 2017.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. *Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação*. In CID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.

GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de proteção social na comunidade. In: *Redes de proteção social* / [coordenação da publicação Isa Maria F. R. Guará] . -- 1. ed. -- São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. -- (Coleção Abrigos em Movimento)

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V.J. *Interação Virtual versus Interação Face a Face: o jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf . Acesso em 13 de janeiro de 2014.

_____. (Org.) *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

_____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218

LIZ, N. *Tecnologia móvel no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola*. 2015. 64p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de ciências humanas, sociais e da natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

LIMA, D. C. (orgs.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016*

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LETTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs) *Educação a distância, o estado da arte*. ABED. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2009.

MCLUHAN, M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Massachusetts: MIT Press, 1995

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Ed. Alfaguara/Objetiva, 2008, p.219.

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

MORAES, V. N. R. *Ensino de inglês para a Terceira Idade: Uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet*. 2018. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

MOORE, M. G. Editorial: *Three types of interaction*. *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom," *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5: Iss. 3, Article 1, 2009. Available at: <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> Acesso em: 13 mar. 2018.

STAROBINSKY, J. *Ação e reação: vida e aventuras de um casal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, J. B. *O advento da interação mediada*. In: *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, Ed. Vozes, 15ª ed., 2014, p. 117-158.

UNESCO. Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel. Paris, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> . Acesso em: 28 mai. 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

ZANCANARO, J. G. S.; ROZENFELD, C. C. F. Uso assíncrono do aplicativo quizlet como apoio para a aprendizagem de inglês para estudantes do ensino médio. In: *CIET:EnPED*. 2018. Disponível em: Acesso em: 01.set. 2018.

APÊNDICES

PLANO DE AULA DAS ATIVIDADES

“Tecnologias e Mídias digitais: sua importância agora e num futuro próximo”

ATIVIDADE 1 – THE IMPORTANCE OF SOCIAL MEDIAS

Duração: 2 aulas de 50 m, aproximadamente.

Conteúdos: revisão do *Simple Present* e *Present Continuous Tense*

Recursos e materiais necessários: computador/laptop com acesso à internet e um projetor para o professor. Acesso à internet disponível para os alunos que utilizarão os próprios smartphones para acessar o aplicativo.

Objetivos: oportunizar/potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa por meio das diferentes interações mediadas pelo recurso digital *Quizlet live*; proporcionar uma compreensão mais global de um episódio de uma série televisiva assistida com áudio e legendas em inglês; por meio de discussões preliminares e posteriores ao uso do recurso digital, despertar a consciência do aluno e uma postura crítica em relação à importância das redes sociais atualmente e no futuro, aos cuidados que se deve ter ao interagir nelas e aos riscos que podem oferecer.

Desenvolvimento: Os estudantes iniciarão a atividade discutindo sobre as Redes Sociais, serão incentivados a manifestar-se usando ao máximo a língua inglesa; as respostas dadas usando a língua materna também serão consideradas devido a grande diferença entre os níveis de proficiência no idioma apresentados pelos alunos.

O professor fará perguntas iniciais para motivar os alunos a se envolverem na discussão: *What is a Social Media? Do you have one? What do you use it for? What is your opinion about people who don't have one? Is it important to have it nowadays? What are the positive and negative points of using/having it?*

Em seguida, os alunos assistirão metade do episódio selecionado (a outra metade será assistida posteriormente) com áudio e legenda em inglês. Algumas palavras/expressões que possam ser desconhecidas devem ser escritas na lousa para facilitar a compreensão do episódio.

Avaliação: Por fim, os alunos serão direcionados ao uso do *Quizlet live* e realizarão um *quizz* sobre a atividade. Nesse momento, o professor verificará como as interações ocorrerão em cada grupo, formado de maneira aleatória pelo próprio aplicativo, e se é possível verificar que por meio das interações promovidas pelo aplicativo há uma melhora na compreensão do que foi assistido.

ATIVIDADE 2 – THE FUTURE OF SOCIAL NETWORK

Duração: 2 aulas de 50 m, aproximadamente.

Conteúdos: revisão do *Simple Present* e *Present Continuous Tense*, *Modal Verb Would*.

Recursos e materiais necessários: computador/laptop com acesso à internet e um projetor para o professor. Acesso à internet disponível para os alunos que utilizarão os próprios smartphones para acessar o aplicativo.

Objetivos: oportunizar/potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa por meio das diferentes interações mediadas pelo recurso digital *Quizlet live*; proporcionar uma compreensão mais global de uma notícia escrita em inglês e adaptada do site *Futurism* (disponível em <https://futurism.com/china-social-credit-system-rate-human-value/>) por meio de discussões preliminares e posteriores ao uso do recurso digital aqui analisado; despertar a consciência do aluno e uma postura crítica em relação à importância das redes sociais atualmente e no futuro, às intenções que o governo chinês manifestou no final de 2017 em utilizar em caráter experimental o “Sistema de Crédito Social” que analisará o comportamento de cada cidadão e o pontuará em uma espécie de ranking da confiança⁴² e às possíveis consequências de adotar esse parâmetro para oferecer vantagens em determinados serviços.

Desenvolvimento: Os estudantes iniciarão a atividade discutindo sobre o que assistiram na primeira parte do episódio de *Black Mirror* e da importância dadas às Redes Sociais nele mostrada, serão incentivados a manifestar-se usando ao máximo a língua inglesa; as respostas dadas usando a língua materna também serão consideradas devido a grande diferença entre os níveis de proficiência no idioma apresentados pelos alunos.

O professor fará perguntas iniciais para motivar os alunos a se envolverem na discussão: *What would you do if you had to live in the same world Lacie lived? Would you behave naturally, or you would think about what score people would give you first? What are the positive and negative points of it?*

Será realizado um quizz inicial no qual os alunos praticarão o vocabulário que irão encontrar no texto. Em seguida, os alunos permanecerão no grupo em que foram divididos e cada estudante receberá o texto adaptado, escrito em inglês, da matéria a ser lida. No próprio grupo, eles iniciarão uma interação para melhor compreensão do texto. Ao término da leitura selecionada para a atividade, os alunos discutirão a respeito do que leram. No caso, espera-se que os estudantes sejam capazes de fazer uma relação entre o que foi assistido e o que foi lido.

Avaliação: Por fim, os alunos serão direcionados ao uso do *Quizlet live* e realizarão um quizz sobre a atividade. Nesse momento, o professor verificará como as interações ocorrerão em cada grupo, formado de maneira aleatória pelo próprio aplicativo, e se é possível verificar que por meio das interações promovidas pelo aplicativo há uma melhora na compreensão do que foi lido e assistido.

⁴² Disponível em <http://www.b9.com.br/83003/governo-chines-lanca-sistema-de-credito-social-obrigatorio-para-avaliar-cidadaos/> Acesso em 03 FEV 2018

ATIVIDADE 3 – EVERY COIN HAS TWO SIDES

Duração: 2 aulas de 50 m, aproximadamente.

Conteúdos: revisão do *Simple Present* e *Present Continuous Tense*

Recursos e materiais necessários: computador/laptop com acesso à internet e um projetor para o professor. Acesso à internet disponível para os alunos que utilizarão os próprios smartphones para acessar o aplicativo.

Objetivos: oportunizar/potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa por meio das diferentes interações mediadas pelo recurso digital *Quizlet live*; proporcionar uma compreensão mais global de um episódio de uma série televisiva assistida com áudio e legendas em inglês; por meio de discussões preliminares e posteriores ao uso do recurso digital, despertar a consciência do aluno e uma postura crítica em relação aos efeitos do uso de redes sociais como parâmetros para determinar a importância das pessoas e para diferenciar os cidadãos por meritocracia obtida por meio de avaliações parciais e tendenciosas em redes sociais.

Desenvolvimento: Os estudantes iniciarão a atividade discutindo sobre as Redes Sociais e fazendo relação entre o fragmento da série de TV já assistida e o texto sobre o SCS chinês, serão incentivados a manifestar-se usando ao máximo a língua inglesa; as respostas dadas usando a língua materna também serão consideradas devido a grande diferença entre os níveis de proficiência no idioma apresentados pelos alunos.

O professor fará perguntas iniciais para motivar os alunos a se envolverem na discussão: *Do you think it would be a good idea to be given a score? Would it be fair to divide people into two big groups: the trustworthy and the discredited? What would be the consequences of this Social Credit System, in your opinion?*

Em seguida, os alunos assistirão a outra metade do episódio selecionado (a primeira parte já foi assistida na atividade 1) com áudio e legenda em inglês. Algumas palavras/expressões que possam ser desconhecidas devem ser escritas na lousa para facilitar a compreensão do episódio.

Avaliação: Por fim, os alunos serão direcionados ao uso do *Quizlet live* e realizarão um *quizz* sobre a atividade. Nesse momento, o professor verificará como as interações ocorrerão em cada grupo, formado de maneira aleatória pelo próprio aplicativo, e se é possível verificar que por meio das interações promovidas pelo aplicativo há uma melhora na compreensão do que foi assistido.

ATIVIDADE 4 – PARABLE OF POLYGONS

Duração: 2 aulas de 50 m, aproximadamente.

Conteúdos: revisão do *Simple Present* e *Present Continuous Tense*

Recursos e materiais necessários: computador/laptop com acesso à internet e um projetor para o professor. Acesso à internet disponível para os alunos que utilizarão os próprios smartphones para acessar o aplicativo.

Objetivos: oportunizar/potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa por meio das diferentes interações mediadas pelo recurso digital *Quizlet live*; proporcionar uma compreensão mais global do *serious game* “Parable of Polygons” - em inglês, disponível em <http://ncase.me/polygons/>, por meio de discussões preliminares e posteriores ao uso do recurso digital; despertar a consciência do aluno e uma postura crítica em relação à construção do conceito de preconceito nas redes sociais, à interferência que as relações sociais no mundo real podem sofrer ao serem transpostas para as mídias sociais virtuais e às possibilidades de obtermos uma sociedade segregada e artificial em que viveríamos se tivéssemos um mundo baseado no “Sistema de Crédito Social”.

Desenvolvimento: Os estudantes iniciarão a atividade discutindo sobre o episódio de *Black Mirror* e o artigo que trata sobre o “Sistema de Crédito Social”. É importante que os estudantes consigam fazer uma relação entre todas as atividades realizadas anteriormente. Os alunos serão incentivados a manifestar-se usando ao máximo a língua inglesa; as respostas dadas usando a língua materna também serão consideradas devido a grande diferença entre os níveis de proficiência no idioma apresentados pelos alunos.

O professor apresentará as definições de “parable” e de “polygon” em inglês e fará perguntas iniciais para motivar os alunos a se envolverem na discussão: *What do you understand a parable is? Do you know any parable? What is the goal of it? What do you think the polygons have to do with the parable you are about to read?*

Em seguida, os alunos se dividirão em grupos e cada grupo receberá uma lista de questões que o grupo deverá responder após jogarem o *game*:

1. When you started playing the game, what did you think it would be about? After you played it, did you change your mind?
2. How would you explain the operation of the game and its rules?
3. For having played the game in English, did you have trouble with any words or phrases during the game? If your answer is “yes”, explain what you did to understand them. For example: “I asked colleagues/teacher”; “I looked up in the online dictionary”; “I understood the context”; “I did nothing because understanding the word was not important in the game”; etc.
4. List some words that you have learned in the game.
5. For you, what is the purpose of the game?
6. What is the connection between the TV series episode and the game?

No próprio grupo, eles iniciarão uma interação para melhor compreensão do jogo.

Avaliação: Por fim, os alunos serão direcionados ao uso do *Quizlet live* e realizarão um *quizz* sobre a atividade. Ao término da atividade, discutirão a respeito do que leram e o professor poderá fazer perguntas para averiguar se foi possível entender o objetivo do game e relacionando tudo o que foi assistido e lido.

Nesse momento, o professor verificará como as interações ocorrerão em cada grupo, formado de maneira aleatória pelo próprio aplicativo, e se é possível verificar que por meio das interações promovidas pelo aplicativo há uma melhora na compreensão do que foi lido e assistido.

Questionário 1



Leia as seguintes afirmações relacionadas à atividade que você acabou de realizar e expresse o seu grau de concordância ou discordância. Você deverá assinalar a resposta que corresponde à sua opinião pessoal. Use o verso desta folha caso deseje escrever quaisquer observações que você julgar necessário.

O fato de ter que assistir a apenas uma parte de uma série televisiva em inglês prejudicou minha compreensão do fragmento.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Fui capaz de compreender o desenrolar da estória, mesmo tendo o áudio e a legenda em inglês, pois pude conversar com meus colegas de grupo e eles me ajudaram a compreender melhor o fragmento da série que assisti.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Para responder às alternativas apresentadas pelo app tive que me lembrar o que havia aprendido anteriormente (vocabulário, estruturas que eu já havia estudado) na Língua Inglesa.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Mesmo sem ter um alto nível de conhecimento da Língua Inglesa, sinto que pude colaborar com meu grupo para realizar a atividade no aplicativo.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Precisei conversar com o professor para realizar a atividade no aplicativo. Conversar com meus colegas de grupo não foi suficiente.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Acredito que a atividade com o aplicativo foi mais prazerosa que com materiais mais comuns na escola (livro, caderno, folhas de atividade)

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

O que te motivou a participar da atividade no aplicativo?

- Meus colegas
- O próprio aplicativo
- Compreender um fragmento de uma série televisiva em inglês

Marque as formas de interação que você acredita que estiveram presentes durante a realização da atividade. Marque quantas você acredita que realmente ocorreram.

a) aluno-aluno b) aluno-conteúdo c) aluno-professor d) professor-professor e) professor-conteúdo f) conteúdo-conteúdo	g) aluno-aplicativo-aluno h) aluno-aplicativo-conteúdo i) aluno-aplicativo-professor j) professor-aplicativo-professor l) professor-aplicativo-conteúdo m) conteúdo-aplicativo-conteúdo n) Outras
--	---

Explique: _____

Texto para atividade 2 – publicado em 02/12/2017



A Citizen Score in China

In a contentious world first, China plans to [implement a social credit system](#) (officially referred to as a Social Credit Score or [SCS](#)) by 2020. The idea first appeared in a document from the State Council of China published in June 2014. It is a technological advancement so shocking to modern-minded paradigms that many can do little but sit back in defeatist chagrin as science fiction shows us its darker side.

The SCS seems relatively simple. Every citizen in China, which now has numbers swelling to well over 1.3 billion, would be given a score that, as a matter of public record, is available for all to see. This citizen score comes from monitoring an individual’s social behavior — from their spending habits and how regularly they pay bills, to their social interactions — and it’ll become the basis of that person’s trustworthiness, which would also be publicly ranked.

A citizen’s score affects their eligibility for a number of services, including the kinds of jobs or mortgages they can get, and it also impacts what schools their children qualify for. In this respect, the SCS resembles one of the most chilling episodes from *Black Mirror’s* third season. Incidentally, the show isn’t really known as a “feel-good” flick. It presents various dystopian views of society, but China’s SCS proves reality is darker than fiction.

This “service” isn’t slated to go full-swing until 2020, but China has already started a voluntary implementation of the SCS by partnering with a number of private companies in order to iron out the algorithmic details needed for such a large-scale, data-driven system.

The companies that are working in this respect include China Rapid Finance, which is a partner of social network giant Tencent, and Sesame Credit, a subsidiary of Alibaba affiliate company Ant Financial Services Group (AFSG).

Positive (and Negative) Reinforcement

Proponents of the SCS see this as an opportunity to improve on some of the state’s services. Some argue that this would give Chinese citizens much-needed access to financial services. The government also says that this will “allow the trustworthy to roam everywhere under heaven while making it hard for the discredited to take a single step,” [according to The Wall Street Journal](#). In some situations, this could prove workable. Afterall, finance and loan organizations already detail [debtors’ credit eligibility](#) if they happen to be in default, preventing them from taking on more debt that they may be unable to pay back.

The major issue is this: the SCS goes well beyond just rating one’s ability to manage debt; in essence, it puts a number on a citizen rating their worth as a human being — and it forces others to respect that rating. [...]

Adaptado de <<https://futurism.com/china-social-credit-system-rate-human-value/>>.
Acesso em 03 fev. 2018.

Questionário 2



Leia as seguintes afirmações relacionadas à atividade que você acabou de realizar e expresse o seu grau de concordância ou discordância. Você deverá assinalar a resposta que corresponde à sua opinião pessoal. Use o verso desta folha caso deseje escrever quaisquer observações que você julgar necessário.

O fato de ter que ler um artigo em inglês prejudicou minha compreensão do texto.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Fui capaz de compreender o texto, mesmo tendo sido escrito somente em inglês, pois pude conversar com meus colegas de grupo e eles me ajudaram a compreender melhor o que li.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Para responder às alternativas apresentadas pelo app tive que me lembrar o que havia aprendido anteriormente (vocabulário, estruturas que eu já havia estudado) na Língua Inglesa.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Mesmo sem ter um alto nível de conhecimento da Língua Inglesa, sinto que pude colaborar com meu grupo para realizar a atividade no aplicativo.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Precisei conversar com o professor para realizar a atividade no aplicativo. Conversar com meus colegas de grupo não foi suficiente.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Acredito que a atividade com o aplicativo foi mais prazerosa que com materiais mais comuns na escola (livro, caderno, folhas de atividade)

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

O que te motivou a participar da atividade no aplicativo?

- Meus colegas
- O próprio aplicativo
- Compreender um texto em inglês

Marque as formas de interação que você acredita que estiveram presentes durante a realização da atividade. Marque quantas você acredita que realmente ocorreram.

<ol style="list-style-type: none"> aluno-aluno aluno-conteúdo aluno-professor professor-professor professor-conteúdo conteúdo-conteúdo 	<ol style="list-style-type: none"> aluno-aplicativo-aluno aluno-aplicativo-conteúdo aluno-aplicativo-professor professor-aplicativo-professor professor-aplicativo-conteúdo conteúdo-aplicativo-conteúdo Outras
--	--

Explique: _____

Questionário 3



Leia as seguintes afirmações relacionadas à atividade que você acabou de realizar e expresse o seu grau de concordância ou discordância. Você deverá assinalar a resposta que corresponde à sua opinião pessoal. Use o verso desta folha caso deseje escrever quaisquer observações que você julgar necessário.

O fato de ter que assistir a apenas uma parte de uma série televisiva em inglês prejudicou minha compreensão do fragmento.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Fui capaz de compreender o desenrolar da estória, mesmo tendo o áudio e a legenda em inglês, pois pude conversar com meus colegas de grupo e eles me ajudaram a compreender melhor o fragmento da série que assisti.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Para responder às alternativas apresentadas pelo app tive que me lembrar o que havia aprendido anteriormente (vocabulário, estruturas que eu já havia estudado) na Língua Inglesa.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Mesmo sem ter um alto nível de conhecimento da Língua Inglesa, sinto que pude colaborar com meu grupo para realizar a atividade no aplicativo.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Precisei conversar com o professor para realizar a atividade no aplicativo. Conversar com meus colegas de grupo não foi suficiente.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Acredito que a atividade com o aplicativo foi mais prazerosa que com materiais mais comuns na escola (livro, caderno, folhas de atividade).

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

O que te motivou a participar da atividade no aplicativo?

- Meus colegas
- O próprio aplicativo
- Compreender um fragmento de uma série televisiva em inglês

Marque as formas de interação que você acredita que estiveram presentes durante a realização da atividade. Marque quantas você acredita que realmente ocorreram.

a) aluno-aluno b) aluno-conteúdo c) aluno-professor d) professor-professor e) professor-conteúdo f) conteúdo-conteúdo	g) aluno-aplicativo-aluno h) aluno-aplicativo-conteúdo i) aluno-aplicativo-professor j) professor-aplicativo-professor l) professor-aplicativo-conteúdo m) conteúdo-aplicativo-conteúdo n) Outras
--	---

Explique: _____

Questionário 4



Leia as seguintes afirmações relacionadas à atividade que você acabou de realizar e expresse o seu grau de concordância ou discordância. Você deverá assinalar a resposta que corresponde à sua opinião pessoal. Use o verso desta folha caso deseje escrever quaisquer observações que você julgar necessário.

O fato de ter que entender o funcionamento de um *serious game* em inglês para poder jogá-lo prejudicou minha compreensão do jogo.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Fui capaz de compreender o funcionamento do jogo, mesmo todo em inglês, pois pude conversar com meus colegas de grupo e eles me ajudaram a compreender melhor o que jogamos.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Para responder às alternativas apresentadas pelo app tive que me lembrar o que havia aprendido anteriormente (vocabulário, estruturas que eu já havia estudado) na Língua Inglesa.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Mesmo sem ter um alto nível de conhecimento da Língua Inglesa, sinto que pude colaborar com meu grupo para realizar a atividade no aplicativo.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Precisei conversar com o professor para realizar a atividade no aplicativo. Conversar com meus colegas de grupo não foi suficiente.

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

Acredito que a atividade com o aplicativo foi mais prazerosa que com materiais mais comuns na escola (livro, caderno, folhas de atividade)

Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

O que te motivou a participar da atividade no aplicativo?

- Meus colegas
- O próprio aplicativo
- Compreender o funcionamento de um *game* com conteúdo escrito em inglês

Marque as formas de interação que você acredita que estiveram presentes durante a realização da atividade. Marque quantas você acredita que realmente ocorreram.

<ol style="list-style-type: none"> aluno-aluno aluno-conteúdo aluno-professor professor-professor professor-conteúdo conteúdo-conteúdo 	<ol style="list-style-type: none"> aluno-aplicativo-aluno aluno-aplicativo-conteúdo aluno-aplicativo-professor professor-aplicativo-professor professor-aplicativo-conteúdo conteúdo-aplicativo-conteúdo Outras
--	--

Explique: _____

ANEXO 1 – FIGURA ORIGINAL
Relações Transacionais na Educação Superior.

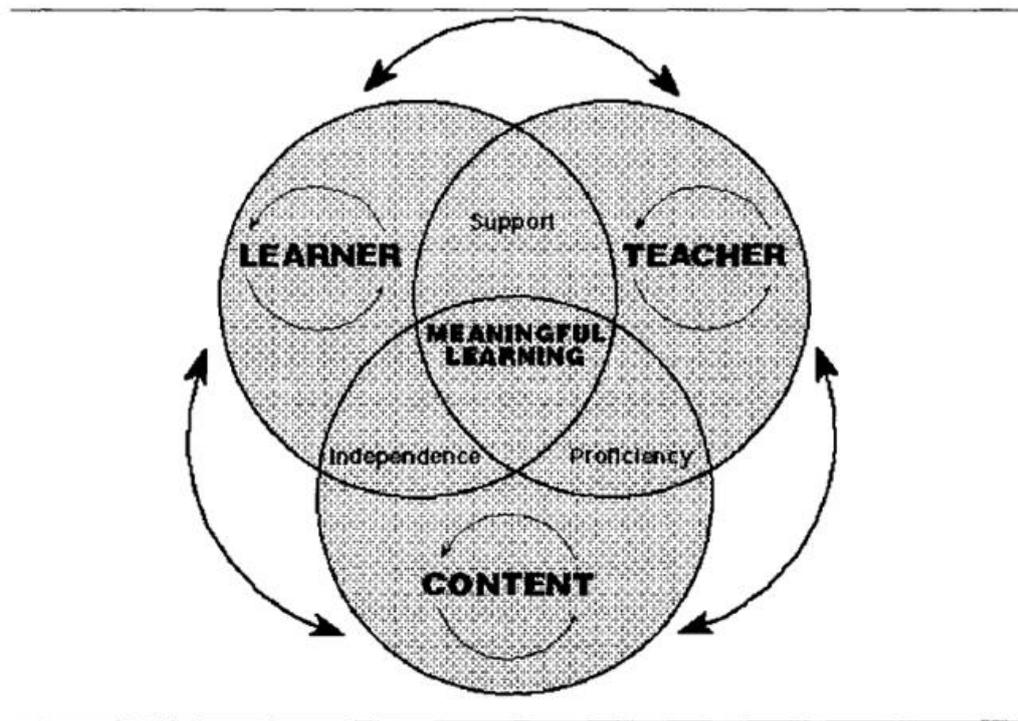


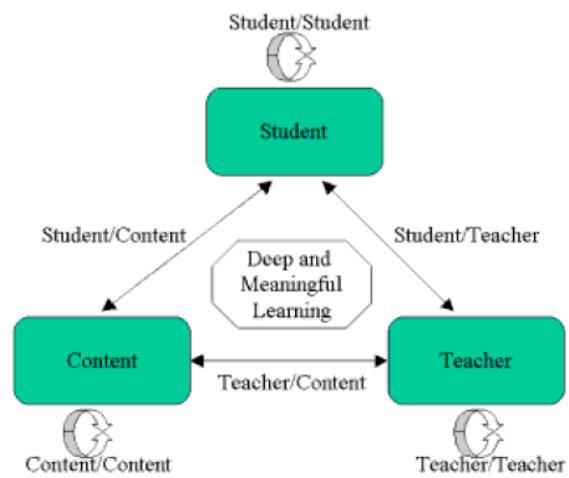
Figure 1: Transactional Relationships in Higher Education

Fonte: Anderson & Garrison (1998, p. 99)

ANEXO 2 – FIGURA ORIGINAL

Modos de Interação em EaD.

Figure 1. Modes of Interaction in Distance Education from Anderson and Garrison, (1998).



Fonte: Anderson (2003, p. 2)

ANEXO 3 – FIGURA ORIGINAL
Modelo de Aprendizagem Online

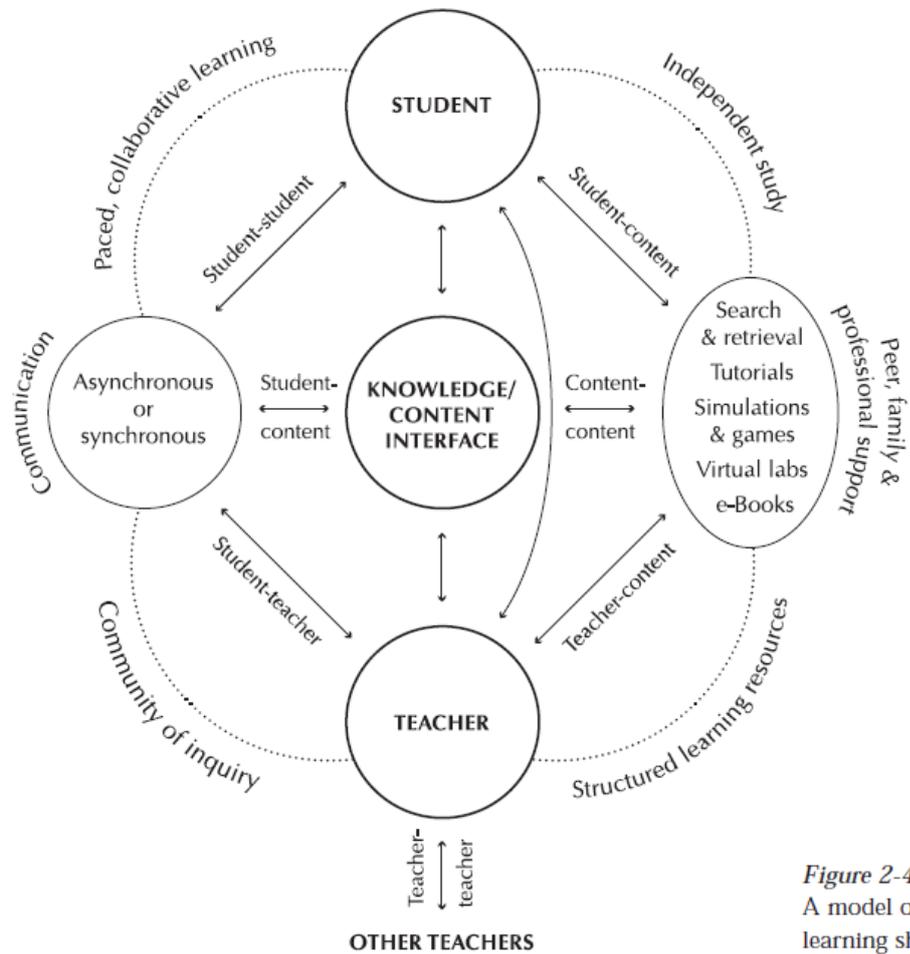
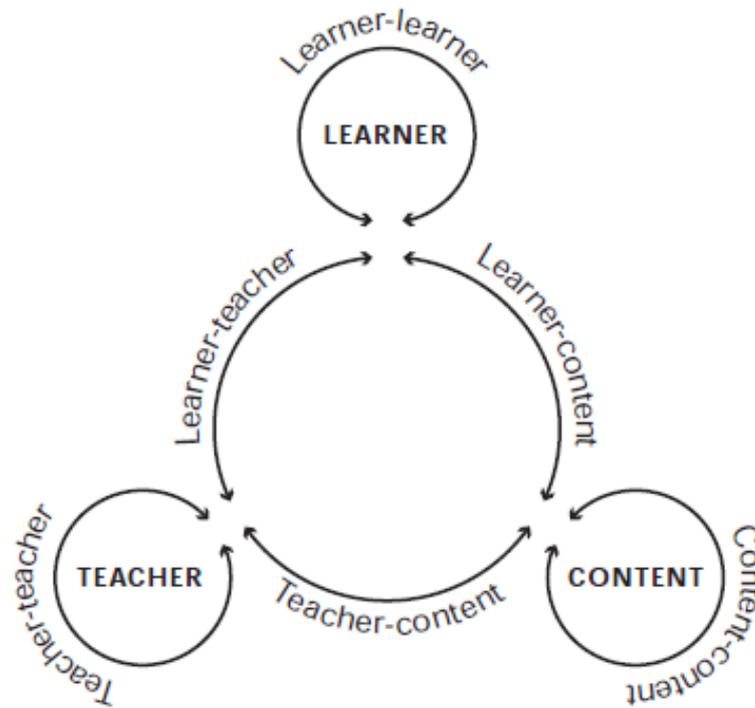


Figure 2-4.
 A model of online learning showing types of interaction.

Fonte: Anderson (2003, p. 6)

ANEXO 4 – FIGURA ORIGINAL Interações Educacionais

Educational Interactions



Fonte: Baseado em Anderson (2004, p. 43).

**ANEXO 5 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(MENORES DE 18 ANOS)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"**

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa *“O uso do Quizlet live no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: foco nas formas de interação dos alunos.”* sob responsabilidade da pesquisadora *Juliana G. S. Zancanaro*. O estudo será realizado com *45 alunos do ensino médio* para explorar o potencial do Quizlet live como estratégia de ensino no Ensino Médio e responder às seguintes questões de pesquisa: *de que forma o uso do Quizlet live pode auxiliar o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, como pode fomentar o desenvolvimento de diferentes tipos de interações e como estas podem ser caracterizadas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das atividades propostas usando o Quizlet live e em responder a alguns questionários relacionados ao seu uso.* Haverá um risco para a saúde emocional caracterizado pelo fato de que você poderá se sentir intimidado por participar de uma pesquisa acadêmica, porém, para evitar isso, todas as identidades serão omitidas e preservadas.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a validação do uso de um recurso digital que contribuirá para a aprendizagem da língua inglesa de alunos do ensino médio.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 2018.

Participante

Juliana G S Zancanaro –
Pesquisadora Responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

**ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS POR MENORES DE IDADE)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “*O uso do Quizlet live no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: foco nas formas de interação dos alunos.*” sob responsabilidade da pesquisadora *Juliana G. S. Zancanaro*. O estudo será realizado com *45 alunos do ensino médio para explorar o potencial do Quizlet live como estratégia de ensino no Ensino Médio e responder às seguintes questões de pesquisa: de que forma o uso do Quizlet live pode auxiliar o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, como pode fomentar o desenvolvimento de diferentes tipos de interações e como estas podem ser caracterizadas. A participação de Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa consistirá em participar das atividades propostas usando o Quizlet live e em responder a alguns questionários relacionados ao seu uso.* Haverá um risco para saúde emocional caracterizado por pelo fato de que você poderá se sentir intimidado por participar de uma pesquisa acadêmica, porém, para evitar isso, todas as identidades serão omitidas e preservadas.

Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a validação do uso de um recurso digital que contribuirá para a aprendizagem da língua inglesa de alunos do ensino médio.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a)
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

**ANEXO 7 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(MAIORES DE IDADE)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JULIO DE MESQUITA FILHO"

Instituto de Ciências e Letras de Araraquara

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa *“O uso do Quizlet live no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: foco nas formas de interação dos alunos.”* sob responsabilidade da pesquisadora *Juliana G. S. Zancanaro*. O estudo será realizado com *45 alunos do ensino médio* para explorar o potencial do Quizlet live como estratégia de ensino no Ensino Médio e responder às seguintes questões de pesquisa: *de que forma o uso do Quizlet live pode auxiliar o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, como pode fomentar o desenvolvimento de diferentes tipos de interações e como estas podem ser caracterizadas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das atividades propostas usando o Quizlet live e em responder a alguns questionários relacionados ao seu uso.* Haverá um risco para a saúde emocional caracterizado pelo fato de que você poderá se sentir intimidado por participar de uma pesquisa acadêmica, porém, para evitar isso, todas as identidades serão omitidas e preservadas.

Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para validação do uso de um recurso digital que contribuirá para a aprendizagem da língua inglesa de alunos do ensino médio.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____
Endereço: _____ Fone: _____
_____, _____ de _____ de 2018.

Participante

Juliana G S Zancanaro –
Pesquisadora Responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador