UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

JOÃO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA

HIPERVÍDEO E MULTILETRAMENTOS: o potencial da plataforma digital *Edpuzzle* para a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública

Salvador
2023

JOÃO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA

HIPERVÍDEO E MULTILETRAMENTOS: o potencial da plataforma digital *Edpuzzle* para a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa IV: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

SALVADOR - BA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

F383h Ferreira, João Luiz Pereira da Costa

HIPERVÍDEO E MULTILETRAMENTOS: o potencial da plataforma digital Edpuzzle para a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública / João Luiz Pereira da Costa Ferreira. - Salvador, 2023.
214 fls.

Orientador(a): Obdália Santana Ferraz Silva.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2023.

1.Hipervídeo. 2.Edpuzzle. 3.Multiletramentos. 4.Aprendizagem da Língua Inglesa. 5.Sala de aula invertida.

CDD: 375

FOLHA DE APROVAÇÃO

HIPERVÍDEO E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DA PLATAFORMA DIGITAL EDPUZZLE PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

JOÃO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 25 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Obdalia Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

João Batista Bottentuit Junior
Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Doutorado em Educação Tecnologia Educativa
Universidade do Minho, UMINHO, Portugal

Úrsula Cunha Anecleto
Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade do Estado da Bahia - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

Letícia Telles da Cruz
Profa. Dra. Letícia Telles da Cruz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Língua E Cultura
Universidade Federal da Bahia. UFBA. Brasil

O professor é, naturalmente, um artista.
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me dado forças para enfrentar este novo desafio da minha vida com sabedoria e paciência.

Não posso deixar de mencionar algumas das pessoas que fazem parte da minha vida pessoal e foram essenciais para que eu não desistisse, ao longo do caminho.

À minha mãe, Bia, a quem devo por ser o homem que me tornei hoje, pois, apesar de ser mãe divorciada, não mediu esforços para investir na minha educação e contribuiu, significativamente, para a formação dos meus valores, sendo a minha melhor amiga e conselheira;

Ao Dr. Divaldo, por, de forma generosa, ter me dado o meu primeiro computador, em 2007, e ter tornado possível a minha imersão no contexto digital;

À minha esposa, Jhecy, por ser uma companheira tão amorosa e dedicada, e por ter estado do meu lado durante todos os momentos difíceis, inclusive os de choro e ansiedade, sempre paciente e otimista, fazendo-me acreditar que o sol viria a brilhar;

À minha sogra, Edna, por ter sido sempre carinhosa, fazendo-me rir e sorrir, acreditando nos meus sonhos; me levava e buscava no Colégio Helyos, pilotando uma moto, todos os dias, quando a minha carreira profissional estava apenas começando;

A Railda Neves, por ter sido minha diretora e professora, sempre com um olhar sensível, permitindo que eu tivesse uma bolsa de estudo em uma escola particular no Ensino Fundamental; depois, abriu as portas da sua escola para que eu experienciasse o fazer pedagógico como professor e, posteriormente, como coordenador; à minha mãe pedagógica, minha gratidão;

Às minhas amigas, Dany, Manu e Crisley, que vêm acompanhando toda a minha trajetória pessoal, há mais de dez anos, e estiveram presentes em todos os momentos importantes da minha vida.

As pessoas que acompanharam a minha vida profissional foram igualmente importantes para tornar os desafios mais suaves, enquanto eu tentava conciliar o trabalho com as demandas acadêmicas.

Às minhas colegas de trabalho da rede pública de ensino, Zane, Izabel e Millary, que se tornaram fiéis escudeiras, amigas e confidentes, sempre me incentivando e me fazendo lembrar que eu seria capaz de finalizar esta caminhada;

Às minhas colegas de trabalho do Colégio Helyos, Miss Deusa, Miss Laila e Miss Lari, que me ajudaram a administrar as inúmeras tarefas com calma e tornaram mais leve a minha carga;

Aos meus coordenadores do Colégio Helyos, Valesca e Wendell, pelos ensinamentos, ao longo de quase 10 anos, e por terem feito todo o necessário para que eu alcançasse o sonho do mestrado.

Durante a minha caminhada acadêmica iniciada em 2021, diversas pessoas foram essenciais para o meu crescimento, enquanto pesquisador, em um momento conturbado da história humana, uma pandemia que atravessou a todos nós de maneiras inimagináveis.

À minha orientadora Bêda, um dos seres humanos mais lindos que já tive o prazer de conhecer, sempre leve, paciente, sensível, com recomendações precisas, mas sem deixar de me tratar com respeito e empatia, em especial, nos momentos difíceis desta jornada;

Aos membros do grupo de pesquisa GEPLET-UNEB, pelo acolhimento, diálogos e saberes partilhados nas reuniões;

Às minhas colegas de mestrado Ive, Lindaura, Dairine e Andricele, por terem compartilhado as angústias, medos e ansiedades, ouvindo meus desabafos e me ajudando a manter o foco;

Aos professores João Bottentuit, Úrsula e Letícia, por tão generosamente terem aceitado o convite de fazer parte da minha banca, e terem feito contribuições tão valiosas, sempre com delicadeza e gentileza;

Aprendi muito com cada um de vocês e minha gratidão será eterna.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o uso do hipervídeo para a aprendizagem da Língua Inglesa, por parte de estudantes de escola pública, a partir da relação entre as tecnologias digitais e os multiletramentos. A questão central desta pesquisa é: Como o hipervídeo pode potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, a partir dos multiletramentos? O objetivo geral é compreender como o uso do hipervídeo, ou vídeo interativo, como tecnologia digital, pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa, em uma escola pública estadual, sob a perspectiva dos multiletramentos. As atividades com vídeo foram realizadas, neste estudo, por meio do *Edpuzzle*, uma plataforma digital gratuita que consegue transformar o ato de assistir a vídeos, na Internet, em um evento ativo de reflexão e discussão, e que pode se constituir como uma metodologia da sala de aula invertida. Tendo a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire como norteadora, esta investigação constitui uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, que se orienta, metodologicamente, pelos procedimentos da pesquisa-ação. Os dispositivos para construção das informações foram: a observação participante, o diário de campo, a roda de conversa e o questionário. Os participantes da pesquisa foram 30 estudantes do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como espaço de investigação o Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, localizado em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana - BA. A análise e a interpretação das informações, realizadas a partir da Análise de Conteúdo, nos levaram a concluir que os elementos interativos e os recursos multimodais dos hipervídeos, na plataforma do *Edpuzzle,* podem promover uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa, pelos estudantes da escola pública. Após analisar a plataforma *Edpuzzle* e suas funcionalidades, foram propostas algumas estratégias para superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Ademais, esta pesquisa permitiu compreender como o uso do hipervídeo pode promover, em sala de aula de Língua Inglesa, ações fundamentadas pela pedagogia dos multiletramentos. Embora esta pesquisa tenha sido realizada no âmbito das aulas de Língua Inglesa, as discussões e reflexões se estendem a professores de outras áreas do conhecimento, que também estão imersos no contexto de uso das tecnologias digitais na educação.

Palavras-chave: Hipervídeo; *Edpuzzle*; Multiletramentos; Aprendizagem da Língua Inglesa; Sala de aula invertida.

ABSTRACT

This research has as its object of study the use of hypervideo for learning English by public school students, based on the relationship between digital technologies and multiliteracies. The central question of this research is: How can hypervideo enhance English language learning for students in the Final Years of Elementary School in a state public school, based on multiliteracies? The general objective is to understand how the use of hypervideo, or interactive video, as a digital technology, can contribute to the learning of the English language, in a state public school, from the perspective of multiliteracies. Activities with video were carried out, in this study, through Edpuzzle, a free digital platform that manages to transform the act of watching videos, on the Internet, into an active event of reflection and discussion, and that can be constituted as a methodology of the Flipped classroom. Having Paulo Freire's critical-liberating pedagogy as a guide, this is an applied research, with a qualitative approach, which is methodologically guided by action-research procedures. The devices for constructing the information were: participant observation, the field diary, the talking circle and the questionnaire. The research participants were 30 students of the 8th year of the Final Years of Elementary School, having as the space of investigation the Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, located in a peripheral neighborhood of the city of Feira de Santana - Bahia. The analysis and interpretation of the information, carried out from the Content Analysis, led us to conclude that the interactive elements and the multimodal resources of the hypervideos, on the Edpuzzle platform, can promote a meaningful learning of the English Language, by the students of the public school. After analyzing the Edpuzzle platform and its features, some strategies were proposed to overcome the difficulties faced by students. Furthermore, this research allowed understanding how the use of hypervideo can promote, in the English language classroom, actions based on the pedagogy of multiliteracies. Although this research was carried out within the scope of English language classes, the discussions and reflections extend to teachers from other areas of knowledge, who are also immersed in the context of the use of digital technologies in education.

KEYWORDS: Hypervideo; Edpuzzle; Multiliteracies; Flipped Classroom; English Language Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espiral da Pesquisa-ação …….……..	44
Figura 2	Etapas da Análise de Conteúdo …….……	62
Figura 3	Princípios norteadores das metodologias ativas	73
Figura 4	Abordagens teóricas que fundamentam as metodologias ativas.....	74
Figura 5	Tela inicial do Edpuzzle (página traduzida) …….	97
Figura 6	Como criar uma conta no *Edpuzzle* (página traduzida)	98
Figura 7	Como criar uma nova turma no *Edpuzzle* (página original em Inglês) ……	99
Figura 8	Como convidar estudantes no *Edpuzzle* (página original em Inglês) ……	100
Figura 9	Como buscar vídeos na plataforma do *Edpuzzle* (página original em Inglês) ……	101
Figura 10	Opções de edição para criação de hipervídeo no *Edpuzzle* (página traduzida) ……...	103
Figura 11	Como adicionar perguntas aos vídeos interativos no *Edpuzzle* (página traduzida) ……...	104
Figura 12	*QR code* para visualização de vídeo interativo no *Edpuzzle* …….	106
Figura 13	Como atribuir atividade de vídeo para estudantes no *Edpuzzle* (página traduzida) ……...	106
Figura 14	Visualização do desempenho do estudante na atividade do *Edpuzzle* (página traduzida) ……..	108
Figura 15	Mapeando a pedagogia original dos Multiletramentos e os “Processos de Conhecimento” ……..	115
Figura 16	Correção automática de uma atividade de hipervídeo no *Edpuzzle* …….……..	139
Figura 17	Elementos visuais em uma atividade de hipervídeo no *Edpuzzle* …….……	147
Figura 18	Imagem no vídeo “Are you Addicted to the Internet?” …	149
Figura 19	Imagem no vídeo “Are you Addicted to the Internet?” …	152

Figura 20	Questão na atividade de hipervídeo “Why you could be addicted to the Internet” ……...	157
Figura 21	Imagem no vídeo “Are you Addicted to the Internet?” …	163
Figura 22	Jogo com palavras em Inglês relacionadas às tecnologias digitais ……	165
Figura 23	Integração de *links* no hipervídeo “Are you Addicted to the Internet?” ……..	167
Figura 24	*Link* para o significado da palavra “abstinência” ……..	168
Figura 25	Instruções para os estudantes sobre a produção do hipervídeo no *Edpuzzle* ……	171
Figura 26	Produção de hipervídeo da estudante Mulher Gato no *Edpuzzle* …….	172
Figura 27	Produção de hipervídeo do estudante Thanos no *Edpuzzle* …….	173
Figura 28	Produção de hipervídeo do estudante Viúva Negra no *Edpuzzle* …….	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequência com a qual os entrevistados assistem a vídeos no celular ……..……	152
Gráfico 2	Nível de proficiência na Língua Inglesa, segundo os participantes	153
Gráfico 3	Respostas dos participantes à pergunta “você realizou as atividades no Edpuzzle?” ……	123
Gráfico 4	Respostas dos participantes à pergunta “onde você realizou as atividades?” ……...	124
Gráfico 5	Respostas dos participantes à pergunta “quais os motivos que fizeram você não realizar as atividades do Edpuzzle?” ……	126
Gráfico 6	Respostas dos participantes à pergunta “o que você achou do aplicativo do *Edpuzzle*?” ……	131
Gráfico 7	Respostas dos participantes à pergunta “qual foi o nível de dificuldade dos vídeos?” ……..	133
Gráfico 8	O que os participantes da pesquisa responderam à pergunta “você acredita que os vídeos interativos no *Edpuzzle* ajudaram você a aprender palavras em Inglês?” ……...	135
Gráfico 9	Respostas dos participantes à pergunta “o que te ajudou a compreender os vídeos em Língua Inglesa?” …….	154

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 Perfil sociodemográfico dos participantes desta pesquisa ……..…..……. 50

Infográfico 2 Experiência prévia dos participantes desta pesquisa com tecnologias digitais…….…….. 51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 ……. 34

Tabela 2 Pesquisa por área de conhecimento, com recorte temporal entre 2019 e 2021 …….. 35

Tabela 3 Pesquisa por interseção entre descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 …… 35

Tabela 4 Número de trabalhos com temáticas relacionadas a esta pesquisa …… 36

Tabela 5 Participantes da pesquisa ……..……..……..... 49

Tabela 6 Atividades de hipervídeo realizadas pelos participantes desta pesquisa …….. 142

Tabela 7 Informações de participantes com maior e menor tempo usado em uma atividade de hipervídeo “Will x Going to (parte 1)” no *Edpuzzle* ……. 144

Tabela 8 Número de vezes em que o participante repetiu trecho do vídeo para responder à pergunta “quais são as formas de vício na Internet que o vídeo menciona?” 158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos selecionados que dialogam com este estudo ……..…….…	36
Quadro 2	Organização da Pesquisa-ação ……	45
Quadro 3	Dúvidas frequentes sobre a sala de aula invertida …..	79
Quadro 4	Análise comparativa de alguns vídeos sobre vício da internet, disponíveis no *Youtube* …….	102
Quadro 5	Justificativas dadas pelos participantes que não realizaram as atividades de hipervídeo ……...	127
Quadro 6	O que os participantes da pesquisa mais gostaram nas atividades com hipervídeo ……..	134
Quadro 7	Respostas dos participantes à pergunta “segundo o vídeo, em que a maioria dos viciados em Internet estão focados ou concentrados?” …….	151
Quadro 8	Respostas dos participantes à questão sobre os efeitos do vício na Internet …….	154
Quadro 9	Respostas dos participantes à pergunta “quais são as formas de vício na Internet que o vídeo menciona?” no hipervídeo “Why you could be addicted to Internet” na plataforma *Edpuzzle* ……...	158
Quadro 10	Informações analíticas do hipervídeo “Why you could be addicted to the Internet? na plataforma *Edpuzzle* …	161
Quadro 11	Respostas dos participantes à pergunta “Segundo o vídeo, o que você pode fazer usando o ‘computer’?” no hipervídeo “Technology I - Vocabulary for Kids” na plataforma *Edpuzzle* ……..	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEMB	Colégio Estadual Edith Machado Boaventura
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESL	Inglês como Segunda Língua
GEPLET	Grupo de Pesquisa e Estudo em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SEC-BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SELLES	Seminário de Línguas e Literaturas Estrangeiras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEFS	Universidade do Estado da Bahia
UPT	Universidade para Todos

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO: "TODO AMANHÃ SE CRIA NUM ONTEM"** ……	18
1.1	"SEM A CURIOSIDADE, NÃO APRENDO NEM ENSINO": UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE LÍNGUAS NASCIDO NA ERA DIGITAL ……..……...……...	27
1.2	REVISÃO DE LITERATURA: "NINGUÉM IGNORA TUDO. NINGUÉM SABE TUDO" ...……...……..…	33
2	**METODOLOGIA: "A ALEGRIA FAZ PARTE DO PROCESSO DA BUSCA"** …….……..	40
2.1	NATUREZA DA PESQUISA …….…….....	40
2.2	*LOCUS* DA PESQUISA …….……	47
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA ……	48
2.4	DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES ……..	54
2.4.1	**Observação participante** …….…	55
2.4.2	**Diário de campo** …….……	57
2.4.3	**Rodas de conversa** ……..…….……	58
2.4.4	**Questionários** …….……..…..……	59
2.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES …….	61
3	**CONSTRUINDO CONCEITOS, CONCEPÇÕES, CONHECIMENTOS: "HÁ SABERES DIFERENTES"** …….	65
3.1	"NÃO BASTA SABER LER 'EVA SAW THE GRAPE'": O LUGAR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA …….……	66
3.1.1	**Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa** …….……	72
3.2	"ENSINAR NÃO É TRANSMITIR CONHECIMENTO": O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA …..……...……	80
3.2.1	**Tecnologias Digitais na Sala de Aula** ……..……..……	84
3.2.2	**O Hipervídeo, ou Vídeo Interativo** ……..…….	91
3.2.3	***Edpuzzle:* "Faça de qualquer vídeo a sua aula"** ……..……	95

3.2.2.1 "Escolha o vídeo" ……..……...…… 100

3.2.2.2 "Dê o seu toque mágico" ……..……..…….. 103

3.3 "A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA": O LUGAR DOS MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA ……..……...……..… 108

3.3.1 *Situated Practice* (Prática Situada) / Experiencing (Experienciar) ……..…….. 115

3.3.2 *Overt Instruction* (Instrução Aberta) / *Conceptualizing* (Conceitualizar) …… 116

3.3.3 *Critical Framing* (Enquadramento Crítico) / *Analyzing* (Analisar) …… 119

3.3.4 *Transformed Practice* (Prática Transformada) / *Applying* (Aplicar) ……..…… 120

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: "É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS" ……..…… 122

4.1 DESAFIOS PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA COM O USO DO HIPERVÍDEO NA ESCOLA PÚBLICA ……..…… 123

4.1.1 Percepções dos estudantes em relação ao uso do hipervídeo no Edpuzzle …….. 131

4.2 IMPLICAÇÕES DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA, À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS ……...…. 136

4.2.1 *Design* das atividades com hipervídeo ……...…… 138

4.2.1.1 Elementos interativos ……...…….…. 141

4.2.2 Habilidades linguísticas e multimodais envolvidas no uso do hipervídeo …… 145

4.2.2.1 Elementos visuais …… 146

4.2.2.2 Elementos sonoros ……...…….…… 156

4.2.3 Contribuição do hipervídeo para uma educação crítica e reflexiva …… 167

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: "[…] NÃO ESTARMOS DEMASIADO CERTOS DE NOSSAS CERTEZAS" …… 177

REFERÊNCIAS ……. 185

APÊNDICE A: Questionário inicial ……. 192
APÊNDICE B: Questionário final …..……. 195
APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido ……. 200
APÊNDICE D: Termo de assentimento do menor ……..……. 202

ANEXO 1: Declaração de concordância ……..……..……. 204
ANEXO 2: Termo de autorização institucional ……. 205
ANEXO 3: Termo de compromisso do pesquisador ……..……. 206
ANEXO 4: Termo de autorização da coparticipante ……..……. 207
ANEXO 5: Parecer consubstanciado do CEP ……. 208

1 INTRODUÇÃO: “TODO AMANHÃ SE CRIA NUM ONTEM”

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
(Paulo Freire)

Este estudo é fruto de discussões desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), coordenado pela professora Obdália Ferraz. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) do Campus I da UNEB, em Salvador. Este grupo desenvolve pesquisas e ações de ensino e de iniciação científica, que discutem sobre formação docente, multiletramentos ampliados pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no contexto educacional.

Integrado à linha de pesquisa “Educação, Currículo e Processos Tecnológicos”, esta investigação traz contribuições para as pesquisas sobre os processos tecnológicos enquanto processos criativos e transformadores de base material e imaterial. Está consoante com os objetivos do Programa, no âmbito do qual se desenvolve, ao buscar promover e compartilhar estudos que ajudem na formação de profissionais para intervir em realidades educacionais, nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, em regiões marcadas pela pobreza e desigualdade social.

A força motriz para o desenvolvimento desta pesquisa foi a discussão levantada no contexto da pandemia da Covid-19, que teve início em 2020, e que trouxe mudanças, a curto e a longo prazo, em todas as esferas sociais, incluindo a educação. Entendendo que o nosso futuro se baseia no passado, como dito por Freire (1989), espera-se que as tecnologias digitais estejam mais presentes no processo educativo do que antes, como fruto das lições aprendidas e experiências adquiridas durante a pandemia da Covid-19.

Como discutido por Oliveira, Silva e Silva (2020), é preciso entender que é urgente uma reinvenção do processo educativo para que seja possível acompanhar as novas transformações. Sabendo que a sala de aula não será mais a mesma após

o cenário pandêmico, tampouco serão os estudantes[1], não podemos esperar que a escola mantenha atitudes ultrapassadas de exclusão das tecnologias digitais do contexto educacional.

Como defendido por Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 10), precisamos reconsiderar os modelos educacionais, afinal "[...] os modelos de ontem já não servem. Necessitamos e queremos novas educações". Sobre a educação pós-pandemia, Silva (2020) ressalta que as escolas terão a importante responsabilidade de organizar ações de ensino e de aprendizagem em que presencial e virtual estejam imbricados, em que o virtual se presencialize e o presencial se virtualize. Dessa maneira, faz-se necessário reforçar os posicionamentos já defendidos com base nos conhecimentos e pesquisas realizadas sobre tecnologias na educação, ao mesmo tempo em que é preciso compreender melhor os tempos de pandemia, buscando aprender como lidar com as mudanças e como reestruturar a educação brasileira para os novos tempos que virão.

Sobre a necessidade de novas práticas pedagógicas na atualidade, Allan (2015) questiona se as escolas têm sido bem-sucedidas em seduzir as crianças e os adolescentes, que muitas vezes são tidos como apáticos. Afinal, as escolas estão lidando com a Geração Z, que "[...] respira *bits* e *bytes* desde o berço e está em contato com dispositivos móveis a todo instante" (ALLAN, 2015, p. 36). Essa geração costuma estar *on-line* pelo computador ou *smartphone*, é ativa nas redes sociais, aplicativos de mensagem instantânea, *sites* de *streaming* de música e vídeo e pesquisa informações de todo o tipo na Internet. Após a pandemia da Covid-19, a relação de dependência entre os jovens da atualidade e as tecnologias digitais certamente se intensificou e isso não pode ser desconsiderado.

A TIC Kids Online Brasil, uma pesquisa realizada desde 2012 com o objetivo de gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil, indicou que 89% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet no Brasil, o que equivale a 24,3 milhões de crianças e de adolescentes conectados. Segundo a pesquisa, o percentual é menor entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais (75%), nas regiões Norte e Nordeste (79%) e que residem em domicílios das

---

[1] Concordando com as indagações levantadas pelo neuropedagogo Pierluigi Piazzi, optamos neste trabalho pelo uso do termo "estudante" para destacar a importância do indivíduo que estuda, em detrimento do termo "aluno" que denota o indivíduo que meramente recebe instrução de um professor. Assim, quando quisermos enfatizar o papel ativo do indivíduo, adotaremos o termo "estudante", enquanto que usaremos o termo "aluno" quando existe uma postura passiva no processo de aprendizagem (PIAZZI, 2015).

classes DE (80%). Com base nestas informações, é importante considerarmos como as tecnologias digitais podem ser associadas ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa.

Aprender a Língua Inglesa como uma segunda língua tem se apresentado como uma oportunidade não apenas de melhores condições no mercado de trabalho, mas também de fazer parte e agir de maneira ativa em um mundo globalizado, abrindo para si portas, expandindo horizontes e trilhando novos caminhos. Tendo o seu ensino obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Língua Inglesa pode ser compreendida como um idioma de caráter global, com multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções.

Através da aprendizagem da Língua Inglesa, os jovens estudantes têm a possibilidade de exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos. Espera-se que os estudantes ampliem as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade, explorando as culturas digitais, aprofundando estudos e pesquisas, ampliando os projetos de vida e as perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional.

No entanto, quando se trata do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira, são muitos os desafios. O estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Plano CDE para o British Council, concluiu que os desafios para o ensino do Inglês no Brasil têm origens institucionais, formativas, ligadas à infraestrutura das escolas ou mesmo à vulnerabilidade social das famílias atendidas pelo sistema público. A pesquisa também apontou a importância de se pautar uma discussão ampla sobre o papel do ensino do Inglês na formação do jovem brasileiro. Os dados indicam um contexto em que o inglês não tem uma função clara, não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua e tampouco ela é considerada relevante dentro da base curricular. O estudo leva a entender que, enquanto for visto como uma disciplina complementar, o Inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a participação do Brasil em um contexto globalizado (BRITISH COUNCIL, 2015).

Portanto, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública precisam ser repensados, a fim de melhor responderem às demandas da atualidade, o que envolve o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Pensando nisso, optamos por realizar uma pesquisa-ação, tendo como participantes um grupo de 30

estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, jovens entre 13 e 15 anos de idade, nascidos na era digital. Além disso, devido ao fato de serem os estudantes com maior faixa etária no segmento do Ensino Fundamental, na instituição de ensino público onde desenvolvemos esta pesquisa, é mais recorrente que possuam *smartphones* e outros aparatos tecnológicos para uso pessoal.

O uso do celular dos próprios estudantes tornou-se uma alternativa mais viável para a realização desta pesquisa, visto que é um fato a carência de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras. Allan (2015) lembra que os celulares, *tablets* e computadores estão cada vez mais presentes nos domicílios das classes sociais mais pobres. Bonilla e Pretto (2015, p. 511) também chamam a atenção de que "as crianças e os jovens, independente das condições socioeconômicas de suas famílias, já estão vivendo, direta ou indiretamente, o contexto da cultura digital". Os aparatos tecnológicos têm se tornado cada vez mais acessíveis, em especial, por meio dos celulares, inserindo assim os jovens nos processos participativos da cultura digital. Dessa maneira, é necessário combater o ceticismo quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino da escola pública, sob a alegação de que os estudantes vivem em condições precárias.

Como explicado por Bonilla e Souza (2019, p. 98), "[...] é da competência da escola, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção". Este estudo entende, assim, que os professores da escola pública não podem deixar de planejar e oferecer atividades com uso de tecnologias digitais, apenas pelo fato de os estudantes da escola pública serem, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta a relevância das tecnologias digitais na educação, tendo como um dos pilares a cultura digital. Segundo a BNCC, uma das competências gerais para o Ensino Fundamental é:

> [...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa maneira, os documentos oficiais de normatização da Educação Básica destacam a importância do letramento crítico, no uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa. Além disso, segundo a BNCC, uma das competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental é “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na LI, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 202). Assim, é importante usar as tecnologias digitais na educação não apenas de maneira tecnicista, mas que ajude os estudantes a construir, de maneira crítica, culturas e conhecimentos *com* e *sobre* essas tecnologias.

Recorrendo a estudiosos como Santaella (2003), que discorre sobre o processo de transição da cultura das mídias à cibercultura, este estudo compreende que é necessário que o professor tenha a consciência do seu papel na formação de leitores digitais críticos, que não sejam apenas receptores passivos do conteúdo hipermidiático, mas que promovam discussões, visando à construção de sentidos de maneira colaborativa e imersiva. Assim sendo, coadunando com Silva (2020), entendemos que a educação demanda novas práticas didático-pedagógicas e comunicativas que envolvam variadas formas de linguagem, enriquecidas e ampliadas pelas tecnologias digitais.

Levando em consideração esse contexto, esta pesquisa é instigada pela seguinte pergunta: Como o hipervídeo pode potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa, de modo a oferecer a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental público oportunidades para um aprendizado contextualizado e conectado, a partir dos multiletramentos?

Em face da questão apresentada, propusemos, como objetivo geral: compreender como o uso do hipervídeo, sob a perspectiva dos multiletramentos, pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa, de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental público. Para o alcance desse objetivo, traçamos objetivos específicos, para delinear melhor as ações a serem executadas:

- Discutir sobre os desafios que estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual enfrentam para a realização de atividades de Língua Inglesa mediadas pela tecnologia digital do hipervídeo;

- Mapear as principais características e funcionalidades do hipervídeo, como tecnologia digital para a aprendizagem da Língua Inglesa, na escola pública;
- Identificar as possíveis contribuições dos elementos interativos, visuais e sonoros, utilizados nos hipervídeos do *Edpuzzle* para a aprendizagem, conectada e contextualizada, da Língua Inglesa;
- Argumentar sobre como o uso dos hipervídeos educacionais, na perspectiva dos multiletramentos, pode afetar a motivação, a participação e a compreensão dos estudantes, em relação aos conteúdos apresentados na Língua Inglesa;
- Promover, através da pesquisa-ação, o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem da Língua Inglesa por estudantes de uma escola pública estadual.

Desenvolver uma compreensão de como o hipervídeo ajuda estudantes da escola pública estadual a aprender uma língua estrangeira pode trazer significativas contribuições para os estudos na área da Educação, em especial, no campo dos multiletramentos. Acreditamos que o vídeo é uma tecnologia digital que pode tornar a aprendizagem mais interessante para o estudante. Portanto, coadunamos com Moran (1995, p. 2), ao explicar que

> [...] o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Percebemos, assim, o apelo que o vídeo pode ter para os estudantes, devido às múltiplas linguagens que o constituem, podendo ser usado em sala de aula como um dispositivo de leitura crítica da mídia, podendo auxiliar na formação de indivíduos conscientes. Como destacado por Graham (2016), embora seja um componente que esteja sendo incorporado em todos os tipos de ambientes de ensino, o vídeo digital é, frequentemente, usado de maneira passiva, com os estudantes.

Muitas vezes, a ação pedagógica adotada pelo professor é de solicitar apenas que o estudante assista a um vídeo, sem oportunidade de aprendizagem ativa, em que o estudante possa dialogar, criticar, comentar e refletir *com, sobre* e *a partir do* vídeo. Adicionar um componente interativo aos vídeos oferece a oportunidade de

aumentar o envolvimento do estudante e aprimorar a sua experiência. A interatividade pode variar do simples (como *links* para acesso a conteúdo adicionais) ao mais complexo (como perguntas no vídeo e/ou ramificações do conteúdo narrativo).

As atividades com vídeo serão realizadas, neste estudo, por meio do *Edpuzzle*, uma plataforma digital que consegue transformar o ato de assistir a vídeos, na Internet, em um evento ativo de reflexão e discussão, e que pode se adequar à metodologia da sala de aula invertida.

Uma pesquisa realizada por Bottentuit Junior, Monteiro e Costa (2020), publicada em forma de artigo, analisa a eficácia do *Edpuzzle* para a aprendizagem dos estudantes. Esse estudo concluiu que a referida plataforma consegue atrair a atenção dos estudantes, aumentando o engajamento e motivação dos participantes. Os autores sugerem que esta plataforma pode se adequar muito bem para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, visto que o professor pode selecionar um conteúdo no idioma desejado e, então, inserir perguntas e indagações sobre o aspecto desejado. Concordando com estes pesquisadores, acreditamos que o *Edpuzzle* pode ser uma opção muito relevante para a aprendizagem de Língua Inglesa.

Partindo desse pressuposto, o *locus* de desenvolvimento desta pesquisa é o Colégio Estadual Edith Machado Boaventura (CEEMB), uma escola pública de porte especial[2], localizada na cidade de Feira de Santana - BA. Esta instituição de ensino encontra-se localizada em um bairro periférico, em que os educandos, em sua maioria, se autodeclaram pretos ou pardos, e são provenientes de comunidades de baixa renda. Daí a relevância de discutirmos, nesse contexto, de maneira reflexiva e em parceria com os próprios estudantes, os desafios que os jovens da escola pública enfrentam para o aprendizado da Língua Inglesa, com o uso de tecnologias digitais, e como esses problemas podem ser superados.

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, que se orienta, metodologicamente, pelos procedimentos da pesquisa-ação. A escolha pelo uso da pesquisa-ação para este projeto deve-se ao fato de que, por meio dessa metodologia, “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 1986, p. 75). A pesquisa-ação torna-se inovadora por

[2] São consideradas de porte especial as unidades escolares com mais de 2.500 alunos matriculados.

apresentar um caráter participativo e colaborativo, com impulso democrático e contribuição à mudança social.

Pautado pela palavra, pelo trabalho e pela ação-reflexão, o estudo apresentado aqui leva em consideração a educação enquanto processo humanizador e dialógico. Neste estudo, recorremos a Paulo Freire (1985), o qual defende o diálogo como uma relação horizontal, nutrida por humildade e confiança, rejeitando a dominação ou manipulação. Este estudo também se orienta a partir da visão existencialista de René Barbier (2002), que propõe uma escuta sensível na realização da pesquisa; o que significa compreender a existencialidade interna, por empatia, e estabelecer uma relação de confiança com o grupo da pesquisa. Assim, esses ideais de diálogo e escuta sensível orientam todos os momentos desta pesquisa, desde a sua concepção, incluindo a sua realização e chegando à análise e discussão das informações.

Além de grande expoente da educação brasileira, o educador e filósofo também foi pioneiro nas discussões na área dos letramentos (utilizando o termo *alfabetização* com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento)*, o que contribuiu para a formulação da Pedagogia dos Multiletramentos, defendida pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto pelos pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Por esses motivos, a escolha por Paulo Freire como inspiração para este estudo não é por acaso.

Para que seja compreendido melhor o percurso desta investigação, organizamos este texto em cinco seções; cada uma delas tem, como parte do título, e como epígrafe, uma citação do educador brasileiro Paulo Freire, que servirá de guia para todo o caminho trilhado nesta pesquisa.

Na seção 1, "'Todo amanhã se cria num ontem': introdução", apresentamos o objeto de estudo e introduzimos a problemática e os objetivos de pesquisa. Buscamos relacionar o desenvolvimento dessa pesquisa com as itinerâncias pessoais e profissionais do pesquisador e apresentamos uma revisão de literatura, na qual apresentamos pesquisas que dialogam com este estudo.

Na seção 2, "'A alegria faz parte do processo da busca': metodologia", apresentamos os caminhos metodológicos que nortearão esta pesquisa, como a base epistemológica, a natureza da pesquisa, o método adotado, os participantes, o

locus de pesquisa, os dispositivos de construção das informações e a análise dos informações.

Na seção 3, “Construindo conhecimentos: ‘Há saberes diferentes”, fundamentamos esta pesquisa acerca do lugar do ensino e da aprendizagem, das tecnologias digitais e dos multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa,. Cada um desses elementos é abordado em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, trazendo contribuições de importantes pesquisadores das referidas áreas que lançam luz sobre este objeto de estudo, de modo a torná-lo mais compreensível ao leitor em relação ao que esperamos da investigação e quais serão os seus princípios orientadores.

Nessa mesma seção, discutimos sobre metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a qual será adotada nesta investigação, além dos multiletramentos que esperamos ser desenvolvidos pelos estudantes ao final da pesquisa-ação, a partir do uso do hipervídeo. Apresentamos também, de maneira mais detalhada, como funciona a plataforma digital do *Edpuzzle* para a produção e compartilhamento de atividades de vídeo para os estudantes, tendo em vista a aprendizagem da Língua Inglesa.

Na seção 4, “Análise dos Resultados: ‘É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos’”, fazemos uma análise das informações construídas durante a pesquisa, levando em consideração as teorias discutidas ao longo deste trabalho de dissertação, fazendo relações, ponderações, observações e críticas, quando necessário. A análise dos resultados é apresentada à luz da Análise de Conteúdo.

Na seção 5, “Considerações finais: ‘Mudar é difícil, mas é possível’”, apresentamos a conclusão do trabalho, apontando as contribuições da pesquisa para a área educacional, suas possíveis fragilidades e como pode ser ampliada e aprimorada por pesquisas futuras.

Para prosseguir em nossa jornada, apresento, na seção a seguir, os caminhos que levaram à escolha dessa temática para pesquisa, com base nas minhas experiências, itinerâncias pessoais, leituras e trajetória profissional, enquanto professor de Língua Inglesa da Educação Básica. Para tanto, na escrita desta seção, o verbo será usado na primeira pessoa do singular, à medida que falo da minha andarilhagem pelas trilhas da educação.

1.1 “SEM A CURIOSIDADE [...] NÃO APRENDO NEM ENSINO”: UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE LÍNGUAS NASCIDO NA ERA DIGITAL

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(Paulo Freire)

Sentado de joelhos em cima do sofá, com um caderno aberto apoiado na parede. Os ursos de pelúcia, brinquedos e miniaturas colocados no chão, todos atentos. Essa era a minha diversão quando criança. Eu dava aula para meus estudantes imaginários, elaborava atividades; eu mesmo as respondia e as corrigia. Cada estudante tinha o seu nome e era atendido de maneira individual. Embora seja um pouco difícil uma criança escolher a docência como sua profissão futura, para mim não havia dúvidas: eu seria um professor e durante todos os passos da minha vida, eu fui em direção a esse projeto de vida.

Como diria a escritora Guiomar de Grammon (1999), ler deveria ser proibido. Na infância, ler e escrever era uma diversão para mim. Meus pais sempre me incentivaram à leitura, permitindo que eu estivesse rodeado de livros e histórias, o que foi muito importante para que eu pudesse desenvolver a minha imaginação, ao mesmo tempo em que me tornava uma criança bastante falante, curioso e questionador, como relatam meus professores. Em contrapartida, eu queria escrever as minhas próprias narrativas, de modo que comecei a criar histórias que eram lidas por meus amigos, familiares e colegas de escola. Assim, em períodos difíceis para uma criança, como a separação dos pais, a leitura e a escrita se tornaram um refúgio seguro e reconfortante.

Nascido na década de 90, posso dizer que sou um “nascido na era digital”, concordando com o termo usado por Palfrey e Gasser (2008). À medida que ia tendo acesso aos artefatos tecnológicos, mesmo que de maneira tímida, ia ampliando ainda mais a minha curiosidade, explorando e descobrindo novas informações, músicas, vídeos, *memes* e pessoas, tornando-me cada vez mais crítico, exigente e autodidata.

Durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, estudei dois anos, em uma escola privada, como bolsista. Lembro-me que, nesta escola, eu tinha aula de Informática. A disciplina era oferecida no contraturno e, basicamente, se resumia a ensinar a ligar o computador e conhecer os programas. Havia alguns exercícios repetitivos para aprender a digitar, até com competições para saber quem digitava

de maneira mais rápida e acurada. Naquele contexto, era válido esse aprendizado, porque tudo era muito novo.

À época, dois cursos eram os mais oferecidos na minha cidade: Inglês e Informática. Os cursos de Informática, logo na primeira aula, ensinavam os procedimentos técnicos de uso do computador; nas aulas subsequentes, aprendia-se a usar programas de edição de fotos e vídeos e como configurar e organizar documentos em pastas e planilhas. Não fazia parte do espírito daquele tempo pensar as tecnologias com uma perspectiva crítica, desenvolvendo atividades sobre como buscar informações confiáveis, comparar fontes ou produzir conteúdo para o ciberespaço, de maneira autoral.

Durante o Ensino Médio, estudei integralmente em uma escola pública. Na adolescência, graças a professoras inspiradoras, decidi que seria professor de Língua Inglesa. Então, em 2010, aos 17 anos de idade, fui aprovado no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Logo nos primeiros semestres da graduação, entendi que seria importante iniciar a minha experiência na docência. Assim, aos 18 anos de idade, atuei como voluntário e depois como bolsista de extensão no “Programa Portal: Ensino-Aprendizagem de Línguas Modernas para a Cidadania, Inclusão Social e Diálogo Multi e Intercultural”. Este programa desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, além de contribuir para o desenvolvimento da competência profissional dos estudantes dos cursos de Letras da UEFS. São oferecidos cursos de línguas em nível básico, para estudantes do Ensino Médio da escola pública e egressos, comunidade externa e estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Nesse programa, tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos linguísticos, à medida que ensinava a Língua Inglesa, e aprendi como desenvolver a relação professor-estudante.

Em 2012, em busca de novas experiências, fui selecionado para ser professor-monitor do Projeto Universidade para Todos (UPT). O UPT é um curso pré-vestibular oferecido, gratuitamente, a estudantes e ex-estudantes das redes públicas estadual e municipal de Educação. O Projeto é coordenado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e executado em parceria com as Universidades Estaduais. Obtive, assim, experiência com a docência para estudantes jovens, adultos, e inclusive idosos. Foi um aprendizado muito valoroso,

principalmente porque, em 2019, ao iniciar minha carreira no serviço público, precisei recorrer a essas experiências para o trabalho que viria a desenvolver na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda em 2012, também passei a dar aula em duas escolas particulares, sendo uma delas a instituição em que eu fui bolsista quando adolescente. Não foram poucas as vezes em que parava a aula e ia para o banheiro chorar, porque não sabia o que fazer com a indisciplina dos estudantes. Lembro-me bem de quando, certo dia, aos prantos, eu disse que não iria mais ser professor. A diretora da instituição, sempre paciente, me ajudou a ver que ali era o meu lugar. Ela me fazia crer que ser professor era o meu dom e que, embora a trajetória fosse árdua, o amor pelo ato de ensinar sempre me guiaria e daria forças para prosseguir. Com seus valiosos conselhos e a prática diária, aprendi a lidar com os estudantes e a conquistar seu respeito e confiança.

Na graduação, sempre tive um interesse em particular por disciplinas da área pedagógica. Eu sempre levava para as aulas na universidade as minhas experiências práticas no campo educacional. Conhecer o chão da sala, no dia a dia, me proporcionou experiências que foram muito importantes para a minha formação docente, indo além da teoria vista na universidade. Como diz Paulo Freire, a prática é a ferramenta do fazer aprendendo e aprender fazendo. Sempre observador e muito curioso, fui descobrindo o que significava ser um educador.

O meu trabalho monográfico para conclusão do curso buscou analisar como a abordagem instrumental pode contribuir para um ensino gramatical mais eficaz e que desenvolve, nos estudantes de ensino médio, a competência leitora em Língua Inglesa. Eu já defendia que os estudantes possuem objetivos específicos, de modo que necessitam de abordagens de ensino que satisfaçam seus anseios.

Graças às experiências obtidas ao longo da jornada, consegui trabalhar no Colégio Helyos, uma das mais respeitadas instituições de ensino privado do nordeste, assim que terminei a graduação, em 2014. Foi nesta instituição que comecei a investigar e aplicar as tecnologias digitais na minha prática pedagógica, além de conhecer e usar metodologias ativas de aprendizagem como a da sala de aula invertida (*Flipped Classroom)*.

Embora, na rede privada, eu tenha obtido muita alegria, eu desejava e precisava ensinar na rede pública. Eu queria que os jovens pobres, majoritariamente pretos e sem privilégios, tivessem maiores e melhores oportunidades. Assim, em

2018, alcancei o sonho de me tornar professor concursado de Língua Inglesa, na rede pública estadual, sendo aprovado em primeiro lugar para o Núcleo Territorial de Educação (NTE) de Feira de Santana.

Desde então, busquei utilizar as tecnologias digitais com mais frequência nas minhas aulas, levando em consideração o contexto da cultura digital em que os estudantes já vivem. Tenho tentado ajudá-los a desenvolver o mesmo senso crítico reflexivo que construí quando jovem, por meio de discussões relevantes e atuais.

Desejo que eles elevem a sua autoestima, descubram o seu valor e acreditem que tudo é possível quando se tem sonhos e se luta por eles. Tenho conseguido perceber a diferença que isso tem feito em suas vidas e, também, na vida dos outros professores que comentam ter se sentido mais motivados e inspirados. Assim, meu objetivo de vida tem sido contribuir com a educação pública na Bahia, transformando vidas.

Após iniciar o magistério na rede pública de ensino, senti a necessidade de desenvolver a minha carreira como pesquisador no campo educacional e linguístico. Por isso, desenvolvi alguns projetos com os estudantes da escola pública, e venho compartilhando essas experiências em eventos acadêmicos, por meio de comunicações orais, pôsteres e oficinas, promovendo a discussão sobre as tecnologias digitais no ensino de línguas na Bahia.

O advento da pandemia da Covid-19 foi um divisor de águas na minha trajetória profissional, pois exigiu não só de mim como de todos os professores uma extrema capacidade de adaptabilidade e flexibilidade. Mais do que nunca, precisei usar a criatividade e curiosidade para encontrar novos meios, maneiras, caminhos e possibilidades para manter a educação viva em meio a um caos que afetou todas as esferas da sociedade. Como apontado por Gil (2002), entre as qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, que levam ao êxito de uma pesquisa, estão o conhecimento do assunto a ser pesquisado, a curiosidade, a criatividade e confiança na experiência.

Assim, nesse momento conturbado da pandemia, passei a pesquisar, investigar e testar diversas tecnologias digitais para encontrar formas de ajudar os estudantes a aprender a Língua Inglesa. Foi uma grata surpresa conhecer os chamados hipervídeos, ou vídeos interativos, que tornam possível que o estudante assista a um vídeo e responda a perguntas formuladas pelo professor, tornando a

experiência mais dinâmica e prazerosa.

Pesquisei algumas plataformas e a que apresentou as características mais interessantes para o uso pedagógico foi o *Edpuzzle*. Ao aplicar atividades de vídeo com meus estudantes de uma escola particular, percebi que a plataforma apresentava muitas vantagens e características que tornavam seu uso prático e funcional, tanto para o professor quanto para o estudante.

Comecei, então, a apresentar trabalhos e ministrar oficinas em alguns eventos virtuais, com o objetivo de compartilhar minhas experiências pedagógicas com outros educadores e pesquisadores de todo o Brasil. Durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da UEFS, cujo tema, em 2020 foi "Inteligência Artificial: A Nova Fronteira da Ciência Brasileira", apresentei a oficina "Como Criar Atividades de Vídeo Usando o *Edpuzzle"*[3], que teve como objetivo ajudar educadores a conhecer a ferramenta digital do *Edpuzzle* e aprender a usá-la na prática, para criar atividades com vídeo. Nessa oficina, destaquei que a maioria dos estudantes são aprendizes visuais e assistem a vídeo no *YouTube* regularmente, de modo que os vídeos são um recurso poderoso e podem ser usados para acompanhar, avaliar e ampliar a aprendizagem dos estudantes.

Em outra oficina que ministrei no mesmo evento, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e aprender, na prática, e em tempo real, como criar e usar jogos digitais como o *Kahoot*, *Quizizz* e *Quizlet* para seus estudantes, durante as aulas remotas. Nessa oficina[4], ajudei professores a compreender como a capacitação no uso de jogos, aplicativos e plataformas digitais seria importante para aumentar a motivação dos estudantes e conseguir atrair a sua atenção em um contexto totalmente novo e cheio de distrações.

Na ocasião, expliquei que embora essas habilidades tenham sido importantes durante o período de suspensão das aulas presenciais, elas continuariam sendo muito úteis mesmo após a retomada das aulas, visto que o ensino híbrido passaria a ser uma realidade mais presente na educação brasileira.

No VIII Seminário de Línguas e Literaturas Estrangeiras (SELLES), promovido pela UNEB, em 2020, cujo tema foi "O Impacto dos Grupos Minorizados na Formação Crítica nas Línguas Estrangeiras", apresentei o trabalho intitulado "O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa na Escola Pública: É

[3] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ai-DQFQuUkU> Acesso em: 15 mar. 2022
[4] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-LaZdjaaing> Acesso em: 15 mar. 2022

Possível?”. Por meio dessa apresentação oral, pude levantar o questionamento e promover reflexões sobre como estudantes de uma escola pública encaram o uso de tecnologias digitais em sala de aula, com respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como analisar se existe acessibilidade por parte dos estudantes a aparelhos eletrônicos e conexão de Internet para a realização de atividades *online*. Na oportunidade, compartilhei os resultados de uma pesquisa realizada em 2019, por meio de um formulário eletrônico, com 30 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Edith Machado Boaventura (CEEMB), em que identificamos que:

- 86% dos entrevistados possuíam aparelho celular e 7% não tinham, mas usavam o dos pais;
- 90% dos estudantes afirmaram ter acesso à Internet sem fio em casa ou utilizavam a de amigos ou vizinhos;
- 89% dos mesmos tinha renda familiar de 2 salários mínimos ou menos;
- 75% dos entrevistados disseram que seus professores de Língua Inglesa anteriores nunca haviam usado tecnologias digitais ou as usavam raramente;
- 96% dos estudantes indicaram que o uso da tecnologia nas aulas de Língua Inglesa havia facilitado a sua aprendizagem.

Pude concluir, assim, que as tecnologias digitais podem ser utilizadas na escola pública e que são capazes de aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes para o aprendizado da Língua Inglesa.

Foi a partir das experiências obtidas na escola pública, que decidi iniciar meu mestrado em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, sendo aprovado no primeiro semestre de 2021. Nas disciplinas oferecidas pelo curso, tive a oportunidade de expandir meus conhecimentos a partir de leituras teóricas essenciais para a compreensão sobre a pós-modernidade, o desenvolvimento das tecnologias e suas implicações para o cenário educacional.

Entre essas disciplinas, destaco: Bases Filosóficas da Contemporaneidade (BFC001), ministrada pelos professores Emanuel Nonato e Luciano Santos; Educação, Currículo e Processos Tecnológicos (ECPT006), ministrada pelo professor Arnaud Soares de Lima Júnior; Educação e Contemporaneidade (EC002),

ministrada pelos professores Mary Valda Sales e Alfredo Eurico Matta; Educação e TIC (ETI006), ministrada pelos professores Mary Valda Sales e Luiz Adolfo Andrade.

No Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), sob coordenação da Profa. Dra. Obdália Ferraz, orientadora desta pesquisa, pude ampliar minha compreensão sobre os multiletramentos e a sua relação com as tecnologias. Com encontros quinzenais, tive o prazer de conhecer muitos pesquisadores da área que compartilhavam suas experiências e traziam contribuições significativas para o meu estudo.

Na disciplina optativa “Multiletramentos e Formação Docente”, ministrada pela professora Obdália Ferraz, pude fazer leituras e participar de discussões sobre multimodalidade, multissemioses, os aspectos sociais dos letramentos e a pedagogia dos multiletramentos, as quais foram essenciais para a construção teórica desta pesquisa.

Dessa maneira, fui desenhando este estudo com base em leituras, reflexões e discussões, levando em consideração o que já se sabe sobre a temática, como será melhor explicado na subseção a seguir. Portanto, compreendidos os objetivos e a justificativa para esta pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, uma revisão de literatura que será a base para a realização desta investigação.

1.2 REVISÃO DE LITERATURA: “NINGUÉM IGNORA TUDO. NINGUÉM SABE TUDO”

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)

Para a realização de um estudo bem consolidado, é necessário trilhar os caminhos já percorridos antes de nós, valorizando o trabalho árduo dos nossos antecessores, à medida que descobrimos novas vertentes ou tentamos tornar o caminho ainda mais claro para os próximos que virão a percorrê-lo. A fim de problematizar a temática e delimitar o objetivo desta pesquisa, buscamos, através de uma revisão de literatura, estudos de mestrado e doutorado já realizados que pudessem dialogar com o nosso estudo acerca do hipervídeo, ou vídeos interativos,

através da plataforma digital do *Edpuzzle*, e dos multiletramentos para a aprendizagem de Língua Inglesa.

Optamos por produções mais recentes, publicadas nos últimos cinco anos (2017 a 2021), encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para este fim, utilizamos os seguintes descritores: hipervídeo; *Edpuzzle*; hipermídia; vídeo interativo; multiletramentos. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 1 - Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESPOSTAS
Hipervídeo	2	0	2
Edpuzzle	4	0	4
Hipermídia	43	28	71
Vídeo interativo	2669	1244	3913
Multiletramentos	464	147	611

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de informações da CAPES.

Como pode ser observado na tabela 1, há poucos trabalhos publicados no Brasil sobre a plataforma digital do *Edpuzzle*, tornando, assim, o estudo empírico relevante para a compreensão de como essa tecnologia digital pode contribuir para o letramento digital e aprendizagem da Língua Inglesa por parte de estudantes da escola pública. Percebe-se também na tabela 1 que o termo “vídeo interativo” é muito mais utilizado nos textos acadêmicos do que o termo “hipervídeo”.

Como observado na tabela 1, o descritor “vídeo interativo” apresentou um número muito grande de trabalhos (3913), tornando inviável a leitura de todos os resumos relacionados a esse termo. Assim, foi feita uma refinação ainda mais avançada da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando apenas os trabalhos que seguiram os seguintes critérios:

- Publicados entre os anos de 2019 e 2021;
- Trabalhos que faziam parte das grandes áreas do conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas;
- Trabalhos das áreas de conhecimento: Educação; Ensino-Aprendizagem; Letras; Linguística Aplicada.

Após termos feito isso, chegamos ao número de 462 trabalhos (318 dissertações e 144 teses) relacionados ao tema dos vídeos interativos, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - Pesquisa por área de conhecimento, com recorte temporal entre 2019 e 2021

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESPOSTAS
Vídeo interativo	318	144	462

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de informações da CAPES.

Devido ao grande número de dissertações e teses relacionadas às categorias selecionadas na primeira tabela, em especial quanto aos descritores “multiletramentos”, “letramento digital” e “vídeo interativo”, foi necessário utilizar outras estratégias de busca. Optamos, então, por recorrer à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foi possível refinar a busca por meio da interseção entre descritores de busca, algo que não é possível com a ferramenta de busca utilizada na tabela anterior.

Assim, pudemos fazer pesquisas com os seguintes descritores combinados: “tecnologias digitais e multiletramentos”; “multiletramentos e aprendizagem da Língua Inglesa”; “vídeos nas aulas de Língua Inglesa”. Mantivemos o mesmo recorte temporal da busca anterior, 2017 a 2021.

Tabela 3 - Pesquisa por interseção entre descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESPOSTAS
Tecnologias digitais e multiletramentos	51	15	66
Multiletramentos e aprendizagem da Língua Inglesa	25	4	29
Vídeos nas aulas de Língua Inglesa	67	24	91

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de informações da BDTD.

A partir dos resultados alcançados, realizamos a leitura exploratória dos resumos dos trabalhos cujas temáticas estavam relacionadas diretamente com esta pesquisa, conforme especificado na tabela a seguir.

Tabela 4: Número de trabalhos com temáticas relacionadas a esta pesquisa

TEMÁTICA	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE TRABALHOS
Hipervídeo	2	0	2
Edpuzzle	4	0	4
Hipermídia	43	28	71
Vídeo Interativo	318	144	462
Tecnologias digitais e multiletramentos	51	15	66
Multiletramentos e aprendizagem da Língua Inglesa	25	4	29
Vídeos nas aulas de Língua Inglesa	67	24	91

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de informações da BDTD.

Tendo, ao total, 759 textos relacionados com a temática desta investigação, passamos à leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses pré-selecionadas, a fim de encontrar aquelas que pudessem dialogar diretamente com esta pesquisa. Alguns trabalhos que tratavam de aspectos relacionados ao nosso estudo estão listados a seguir.

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados que dialogam com este estudo

TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE TRABALHO E AUTOR	ANO DE CONCLUSÃO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
Aplicativos digitais e ensino-aprendizagem de Espanhol/LE: um estudo com estudantes do Instituto Federal do Maranhão	Dissertação Elizabeth Correa da Silva	2019	Cultura e Sociedade	Universidade Federal do Maranhão
Digital video for foreign language learning: a study on learner's perception of its	Dissertação Kellen Mendes	2020	Inglês:Estudos Lingüísticos e Literários	Universidade Federal de Santa

motivational features[5]	Geremias			Catarina
HvEduc: um sistema para criação de Hipervídeos educacionais a partir de links baseados em Metainformações como apoio ao ensino híbrido	Dissertação Andre Ricardo Theodoro Velho	2017	Computação	Universidade Federal do Rio Grande
Influência dos Vídeos Digitais no Desempenho Acadêmico: Um Quase-Experimento com estudantes de Ciências Contábeis	Dissertação Ana Carolina da Costa	2020	Ciências Contábeis	Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de informações da CAPES e BDTD.

O primeiro trabalho que selecionamos, intitulado “Aplicativos digitais e ensino-aprendizagem de Espanhol/LE: um estudo com estudantes do Instituto Federal do Maranhão”, reconhece a importância dos estudantes interagirem com atividades de leitura e escrita em outras línguas que integrem variados formatos (SILVA, 2019). O estudo de caso, de caráter exploratório e descritivo, teve como objetivo geral analisar possíveis potencialidades ao aliar o material didático impresso e os aplicativos digitais *Edpuzzle*, *Padlet* e *Quizizz* no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, com vinte e sete estudantes de uma escola da rede federal de ensino, na cidade de São Luís/MA.

Essa investigação articula o arcabouço teórico acerca da Educação, Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas. Os resultados obtidos indicam que há espaço para tratamento e uso de tecnologias digitais a partir de algumas experiências apontadas pelos estudantes nas aulas de língua espanhola, bem como no plano de ensino da disciplina e na abordagem do livro didático adotado na Instituição. A avaliação dos estudantes concentrou-se, preponderantemente, numa dimensão positiva em torno do conjunto de aplicativos utilizados.

A dissertação “Digital video for foreign language learning: a study on learner’s perception of its motivational features” explica que o vídeo digital oferece ao telespectador dispositivos audiovisuais, além de animações, legenda e cores (GEREMIAS, 2020). Percebendo a contribuição do vídeo digital para fins educacionais e possível contribuição no desenvolvimento de uma língua estrangeira, essa pesquisa qualitativa teve como objetivo principal investigar a percepção da

[5] Vídeo digital para aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre a percepção do estudante das suas características motivacionais (tradução nossa)

motivação de aprendizes de Inglês como língua estrangeira em relação ao uso do vídeo digital. Os participantes foram estudantes regulares do curso extracurricular de Inglês da UFSC.

O estudo concluiu que, de forma geral, os participantes reconhecem o vídeo digital como um recurso que contribui no aprendizado da língua inglesa como língua estrangeira, reconhecem a relevância dos aspectos inerentes ao vídeo que contribuem no aprendizado e os motiva a utilizar o recurso; a contribuição da composição audiovisual, animações, presença de uma pessoa no vídeo, legenda, entre outros.

O trabalho intitulado “HvEduc: um sistema para criação de hipervídeos educacionais a partir de links baseados em Metainformações como apoio ao ensino híbrido” reconhece as possibilidades pedagógicas trazidas pelo vídeo digital, mas ressalta a dificuldade em encontrar vídeos que apresentem o conteúdo com o nível de profundidade necessário para as necessidades de aprendizagem de estudantes (VELHO, 2017). Dentro desse contexto, a pesquisa discute sobre o hipervídeo, um vídeo interativo e indexado, por meio de metainformações, o qual permite que os vídeos digitais possuam interatividade similar aos hiperlinks.

Dessa forma, o trabalho apresenta o HvEduc, um sistema de criação, edição e exibição de hipervídeos, desenvolvido e embasado no ensino híbrido. Por meio dessa pesquisa, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos hipervídeos foram exploradas, e foi concluído que o sistema realçou as potencialidades da aprendizagem por meio de hipervídeo, destacando sua capacidade de ser um meio interativo e não linear para apresentação dos conteúdos.

Por último, a dissertação intitulada “Influência dos Vídeos Digitais no Desempenho Acadêmico: Um Quase-Experimento com estudantes de Ciências Contábeis” entende que a inserção de tecnologia no ensino representa um caminho que pode contribuir com novas metodologias educacionais, sendo vista como suporte aos modelos pedagógicos tradicionais, que ajudam a atender aos anseios dessa nova geração de nativos digitais, ou também tida como Geração Z (COSTA, 2020). Tendo isso em vista, o estudo teve como objetivo explorar o uso da tecnologia de vídeos digitais no *Edpuzzle*, usando os *smartphones* dos discentes. A pesquisa, de desenho experimental, foi realizada em 2019 com 164 estudantes do curso presencial de Ciências Contábeis de uma universidade pública estadual. A partir dos resultados, foi possível observar que embora o uso dos vídeos no *Edpuzzle* não

tenha aumentado a performance acadêmica, houve uma alta concordância quanto à percepção de aprendizagem e à satisfação em usar os vídeos no *Edpuzzle*.

Os estudos que apresentamos aqui trouxeram contribuições importantes para esta pesquisa, mas também revelam lacunas que precisam ser discutidas. Esta investigação pretende conciliar os pontos em comum desses quatro trabalhos, expandindo seus horizontes e ampliando a discussão. Além de traçar novas possibilidades pedagógicas, este estudo poderá contribuir para a compreensão das potencialidades do hipervídeo, ou vídeo interativo, para a aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira na Educação Básica.

Na seção que segue, apresentamos os caminhos metodológicos adotados para alcançarmos os objetivos delineados, à luz das discussões teóricas a serem desenvolvidas na seção 3.

2 METODOLOGIA: “A ALEGRIA FAZ PARTE DO PROCESSO DA BUSCA”

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria
(Paulo Freire)

Assim como Freire (1996), acreditamos que ensinar exige pesquisa, risco, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que a mudança é possível e a tomada consciente de decisões. É esse processo da busca, constante e ilimitado, que torna o ato de ensinar imprevisível, e por isso mesmo tão bonito, alegre e excitante.

Por mais que se planeje os caminhos que serão seguidos, nada é garantido, o risco está sempre presente e os resultados podem ser inesperados. Isso acontece, em especial, porque, como educadores, lidamos com seres humanos complexos, multifacetados e constituídos a partir de inúmeras variáveis. Levando isso em consideração, explicaremos nesta seção a metodologia adotada para nossa pesquisa, entendendo que, para se chegar a um determinado fim, é necessário ter bem claro e definido o caminho, ou caminhos, que serão trilhados para a produção do conhecimento.

Antes de melhor detalharmos a metodologia desta pesquisa, consideramos relevante informar que a submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) e, após análise, conforme Resolução 466/12 CNS/MS, considerou o projeto como aprovado para execução, no dia 24 de fevereiro de 2022, através do parecer consubstanciado nº 5.261.400/CEP-UNEB (Anexo 5), tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Dito isso, prosseguiremos nas subseções a seguir detalhando a natureza desta pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(Paulo Freire)

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, cujo aporte metodológico é orientado pela pesquisa-ação. O objetivo da pesquisa de natureza aplicada é gerar conhecimento a partir da prática, com soluções para problemas específicos, e que gere resultados significativos para a comunidade. A abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que:

- Estávamos interessados em ter acesso às experiências e às interações dos estudantes em seu contexto natural, de uma forma que dê espaço às suas particularidades;
- Pretendemos desenvolver os conceitos e refinar as hipóteses ao longo da investigação;
- Consideramos o pesquisador uma parte importante do processo de pesquisa, sendo a sua presença, experiências e reflexões essenciais para a realização da investigação;
- Consideramos a importância do contexto para entender a questão que pretendemos estudar, a saber: o potencial do hipervídeo para a aprendizagem da Língua Inglesa em uma escola pública estadual;
- Foram necessárias para este estudo: anotações, transcrições, descrições e interpretações, por parte do pesquisador.

Yin (2016) afirma que, embora seja difícil encontrar uma definição específica e singular para a pesquisa qualitativa, observa-se que esse tipo de pesquisa: estuda o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representa as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforça-se por usar múltiplas fontes de evidência, em vez de se basear em uma única fonte.

Entre as características básicas que configuram o tipo de estudo qualitativo, Bogdan e Biklen (1994) apresentam: as pesquisas qualitativas têm o ambiente natural como sua fonte de informações e o pesquisador como seu principal instrumento; os informações são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos informações tende a seguir um processo indutivo.

Visto que tínhamos como pretensão analisar as experiências de um grupo de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e examinar as suas interações e comunicações através da observação e do registro, concluímos que a pesquisa de abordagem qualitativa atende às nossas necessidades de investigação. Definidas a natureza e a abordagem deste estudo, decidimos sobre os procedimentos metodológicos a serem adotados. Desde a concepção desta investigação, acreditamos que a pesquisa-ação seria a melhor opção para alcançar os objetivos delineados, por ser

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

A pesquisa-ação apresenta um caráter participativo e colaborativo, com impulso democrático e contribuição à mudança social. Rejeitando a noção de “objetividade", e adotando uma perspectiva mais compreensiva, a pesquisa-ação é a favor de uma noção bastante ativa e proativa de autorreflexão crítica, levando o professor-pesquisador a questionar sua própria prática pedagógica.

A escolha pelo uso da pesquisa-ação para esta pesquisa deve-se ao fato de que, por meio dessa metodologia, “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 1986, p. 75). Para Thiollent (1986), quando a pessoa tenta solucionar um problema que é seu, é mais provável que estude este problema em um nível mais profundo e realista. Na pesquisa-ação, o objetivo não é apenas levantar informações ou elaborar relatórios que serão arquivados, mas dar ao pesquisador a possibilidade de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos que serão observados, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função dos problemas.

Lüdke e André (2015) destacam o papel ativo do pesquisador entre o conhecimento construído e as novas evidências que são estabelecidas durante a pesquisa, entendendo que não é possível “[...] estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 5). Assim, concluímos que o professor-pesquisador está implicado na sua pesquisa e nas consequências do

conhecimento que ele ajuda a estabelecer. Afinal, o conhecimento sobre o fato pesquisado se processa e se constrói a partir dos questionamentos levantados pelo pesquisador com base nas informações, nas suas experiências, princípios e pressuposições.

Thiollent (1986) defende que a pesquisa-ação se aplica muito bem ao campo educacional por promover a produção de ideias que antecipam o real ou delimitam um ideal, ao invés de simplesmente descrever e avaliar o sistema de ensino. Por meio da pesquisa-ação, espera-se que sejam informações passos em direção a modificações da situação do ensino público no Brasil, ou seja, a transformações mais abrangentes, por meio da definição de objetivos de ação pedagógica em microssituações escolares.

Kemmis e McTaggart (2014) identificam a pesquisa-ação como uma possibilidade para professores formularem um projeto para resoluções de problemas, no seu contexto escolar, promovendo mudanças de visões e estratégias de melhoria da sua prática pedagógica. Para os autores, os professores que participam da sua própria pesquisa, chamados por estes autores de insiders, possuem acesso especial a como o trabalho educacional é conduzido na sua localidade.

Os autores criticam a perspectiva positivista de que os pesquisadores devem ter uma visão “desinteressada” e uma observação meramente objetiva do seu objeto de estudo. Eles argumentam que os interesses pessoais do pesquisador desempenham um papel fundamental na modelagem do projeto, desde a escolha das questões da pesquisa e a forma como irão conduzi-la, até a recepção final das suas descobertas pela comunidade acadêmica.

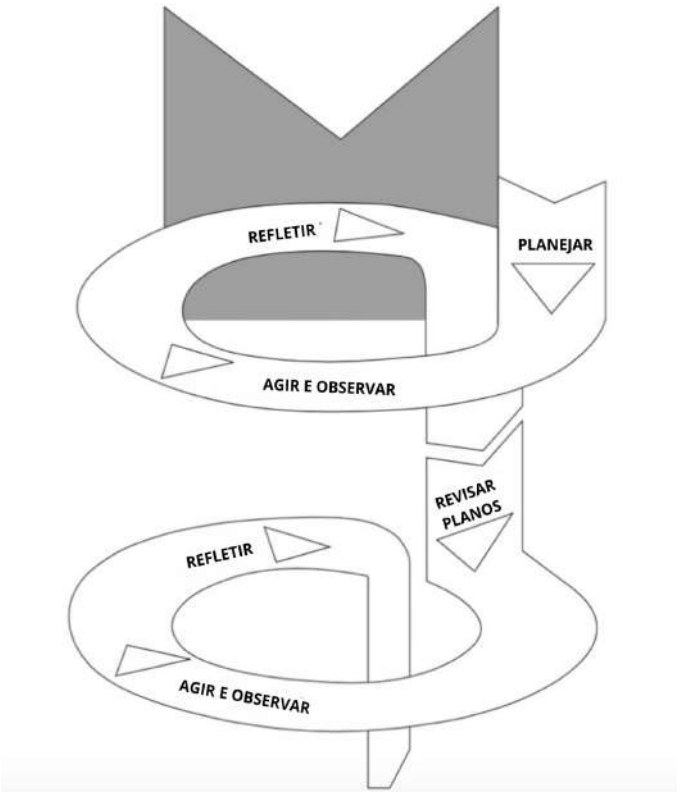
É importante compreender que

> [...] a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social concebida e realizada para a resolução de um problema, onde o pesquisador é envolvido no problema trabalha de modo cooperativo ou participativo. No entanto, a participação isoladamente não pode ser vista como a característica principal da pesquisa-ação e sim a solução de um problema não-trivial envolvendo a participação dos diversos atores do processo. (VERGARA, 2000, p. 12)

Desse modo, a escolha pela pesquisa-ação para esta pesquisa se justifica por envolver não apenas a investigação do problema, mas o planejamento e a ação, a tentativa de encontrar soluções a partir da interação com os participantes, de modo

que o professor-pesquisador precisa trabalhar de maneira colaborativa e participativa com seus estudantes.

Figura 1 – Espiral da Pesquisa-ação



Fonte: Kemmis e McTaggart (2007, p. 278), tradução nossa.

Como pode ser observado na figura 1, os autores propõem uma espiral para a pesquisa-ação, que consiste nos processos de planejamento, ação, observação, autorreflexão, revisão do planejamento, nova ação e nova autorreflexão, e assim por diante. Por esse motivo, buscamos seguir nesta pesquisa os passos necessários para que houvesse uma ação reflexiva acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do hipervídeo, garantindo que houvesse momentos para observar e refletir de maneira conjunta com os estudantes os desafios, vantagens e aspectos que precisam ser melhoradas, de modo que o planejamento das atividades pudesse ser revisado e novas ações viessem a acontecer, trazendo uma nova reflexão.

Quanto à execução da pesquisa-ação, Thiollent (1986) propõe que a pesquisa seja pensada de acordo com a organização apresentada no quadro a seguir.

QUADRO 2 - Organização da Pesquisa-ação

ETAPAS	DESCRIÇÃO
A fase exploratória	Momento para um reconhecimento de área e exploração diagnóstica. Os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação e as características da população.
O tema da pesquisa	A designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordadas. O tema deve atender às expectativas tanto das populações quanto do pesquisador. Um tema que não interessa à população não poderá ser tratado de modo participativo, ao mesmo tempo que um tema que não interessa aos pesquisadores não será levado a sério e eles não desempenharão um papel eficiente.
A colocação dos problemas	Uma problemática pode ser considerada como colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático.
O lugar da teoria	O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. Os pesquisadores podem adaptar ou "traduzir" conceitos teóricos em linguagem comum para permitir que os participantes que não dispõem de uma formação teórica possam ter certo nível de compreensão.
Hipóteses	Uma hipótese consiste em uma suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional. A partir da formulação da hipótese, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão e seleciona as informações.
Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa	Quando o tamanho do campo delimitado é muito grande, coloca-se a questão da amostragem e da representatividade.
Coleta de informações	A coleta de informações é efetuada por grupos de observação e pesquisadores sob controle do seminário central. As principais técnicas utilizadas são a entrevista coletiva e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado. Ao lado dessas técnicas, são utilizados questionários convencionais. Alguns pesquisadores recorrem também à observação participante, diários de campo e histórias de vida.
Aprendizagem	As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.
Saber formal / saber informal	O especialista precisa estabelecer alguma forma de comunicação e de intercompreensão com os agentes do saber popular.
Plano de ação	A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema. A definição da ação e a avaliação das suas consequências dão lugar a um tipo de discussão chamada de deliberação.

Divulgação externa	Além do retorno da informação aos grupos implicados, também é possível, mediante acordo prévio dos participantes, divulgar a informação externamente em diferentes setores interessados. A parte mais inovadora pode ser inserida na discussão de trabalhos em ciências sociais e divulgada nos canais apropriados, como conferências e congressos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Thiollent (1986)

René Barbier (1988) amplia as discussões sobre a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), ao apresentar uma abordagem existencialista. O autor propõe uma escuta sensível, que significa compreender a existencialidade interna por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo de pesquisa. Essa escuta sensível considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual. O autor atribui à pesquisa-ação o sentido de uma revolução epistemológica que implica uma mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade, procurando preencher a lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora.

Para Barbier (2002), a metodologia que estuda o ser vivo tem que se comprometer com a mudança, exercendo o pesquisador um papel de intermediário no processo de conhecer. Assim, a pesquisa-ação rejeita os preceitos positivistas, ao aproximar-se do sujeito de pesquisa e comprometer-se com a mudança. Segundo o autor,

> Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. [...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (BARBIER, 2002, p. 71)

Entendendo a importância do envolvimento pessoal do pesquisador e do grupo pesquisa, recorremos, nesta pesquisa, às abordagens compreensivas para uma visão integral de sujeito como uma totalidade, vinculando a noção da pesquisa à ideia de mudança, de transformação dos atores e sua realidade, no campo da prática e da ação social. Desse modo, a pesquisa-ação se apresenta como mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto.

Há alguns pesquisadores que contestam o uso da pesquisa-ação no trabalho de pesquisa no mestrado, devido ao tempo relativamente curto em relação a uma

pesquisa de doutorado, por exemplo. No entanto, em nenhuma literatura em que se lê sobre a pesquisa-ação, encontramos qualquer menção à limitação de tempo para realização desse tipo de estudo. O que se é orientado ou sugerido é um ciclo de planejamento, reflexão e ação, o qual pode se repetir enquanto for necessário.

Compreendemos assim que, embora não haja uma determinação quanto ao tempo mínimo ou máximo de realização da pesquisa-ação, deve haver bom critério da parte do pesquisador para que a sua investigação disponha do tempo suficiente para cumprir as etapas do tipo de estudo da pesquisa-ação, o qual em nosso caso, aconteceu em um período de oito meses (fevereiro a setembro de 2022), abrangendo duas unidades letivas. As etapas da pesquisa serão melhor detalhadas quando discutirmos os dispositivos de construção das informações desta investigação.

A pesquisa-ação consiste em agir modificando determinada realidade ao mesmo tempo em que investiga sobre ela. Para isso, é necessária uma autorização da gestão da instituição em questão (ver ANEXO 4). É comum pensar a pesquisa-ação em lugares em que o pesquisador já trabalha. Assim, esta pesquisa tem como espaço de investigação o Colégio Estadual Edith Machado Boaventura (CEEMB), localizado na cidade de Feira de Santana – BA.

2.2 *LOCUS* DA PESQUISA

A escolha pelo CEEMB como campo de aplicação do projeto deve-se ao fato de ser a escola onde atuo como professor de Língua Inglesa há cerca de três anos. Com a pesquisa-ação, o professor-pesquisador pode desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Desse modo, partindo do micro, a pesquisa busca ações e transformações de situações dentro da escola onde atua.

O Colégio Estadual Edith Machado Boaventura (CEEMB) está situado no bairro Pampalona, periferia de Feira de Santana, cidade do interior da Bahia. A escola foi inaugurada em 1985 e possui, atualmente, cerca de 2000 estudantes matriculados, distribuídos em 53 turmas. A escola oferece aulas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A instituição conta com cinco professores efetivos de Língua Inglesa; dois professores efetivos trabalham diretamente com estudantes com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, os estudantes da escola, em sua maioria, são provenientes de comunidades de baixa renda dos bairros periféricos que circundam a escola: Campo do Gado Novo, Asa Branca, George Américo, Pampalona, Gabriela, Caraíbas e Pedra Ferrada. Estes alunos possuem um histórico de problemas de convivência familiar, violência urbana, necessidades de alimentação e saúde. É percebido em reuniões de pais e mestres que muitos dos pais desses alunos possuem pouco ou nenhum estudo.

Entre as principais dificuldades relatadas pelos docentes está a falta de conhecimentos prévios dos estudantes, sem preparo para aprender os conhecimentos específicos da série que estão cursando. A escola lida com a indisciplina dos estudantes e com alguns casos esporádicos de violência. Os estudantes têm, em sua maioria, o costume de falar alto, usar palavras de baixo calão e lidar com conflitos, usando agressões verbais e físicas, o que revela certa fragilidade no controle emocional, reflexo de problemas domésticos.

Em termos de estrutura, a escola possui algumas áreas arborizadas e de jardinagem, uma cozinha, salas de coordenação, direção e vice-direção, dois banheiros para os estudantes, uma sala de professores e dois banheiros para os professores. A instituição encontrava-se em processo de reforma e, por esse motivo, no momento da realização desta pesquisa, estava sem quadra de esportes, sem um espaço próprio para biblioteca e sem uma sala com computadores.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Trinta (30) estudantes do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CEEMB foram participantes desta investigação. A escolha pelo 8º ano do Ensino Fundamental deve-se ao fato de que se trata de estudantes na faixa etária dos 14 anos de idade, em uma série de transição para o Ensino Médio. A escolha por essa faixa etária é justificada pela pesquisa da TIC Kids Online Brasil que revela que 79% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet nas regiões norte e nordeste do Brasil. A escolha deste grupo de estudantes aconteceu seguindo os seguintes critérios de inclusão:

- Estudantes do 8º ano do CEEMB no turno vespertino;

- Estudantes da disciplina de Língua Inglesa, ministrada pelo professor-pesquisador;
- Estudantes com frequência e assiduidade;
- Interessados em participar voluntariamente da pesquisa.

Como sugerido por Gil (2002), o projeto foi apresentado, em linhas gerais, aos participantes desta pesquisa. Todos os estudantes puderam participar da pesquisa de maneira voluntária, independente do sexo, cor, condição social, deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Os estudantes que não desejaram participar da pesquisa realizaram as mesmas atividades, porém não foram considerados como participantes desta pesquisa. Dessa maneira, chegamos a um grupo de 30 participantes, conforme detalhado na tabela abaixo.

Tabela 5 - Participantes da pesquisa

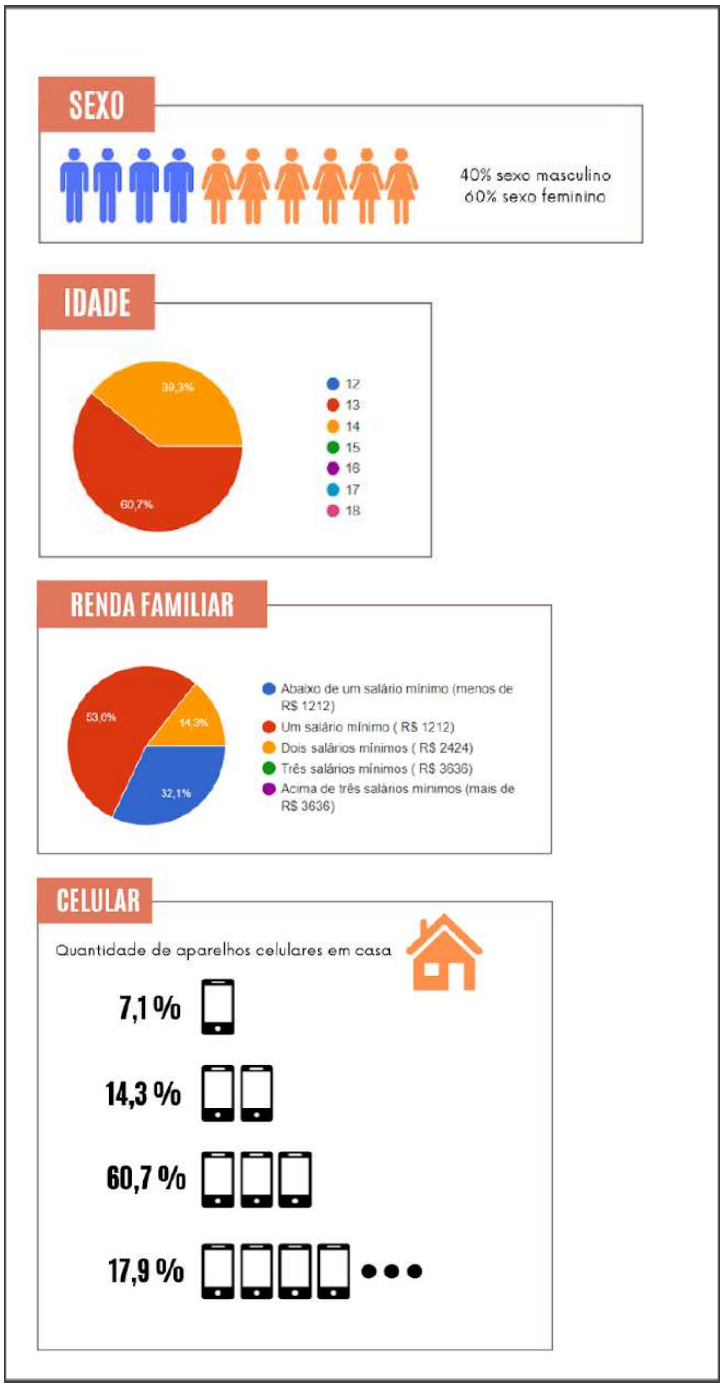
TURMA	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes assíduos	Nº de participantes da pesquisa
8º ano E	39	32	30

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para participar da pesquisa, não foi solicitado que os estudantes possuíssem aparelhos tecnológicos como celular ou computador, tampouco acesso à Internet. As suas características foram respeitadas e a diversidade de particularidades é considerada importante para a construção das informações da pesquisa, de modo que pudesse representar uma amostra fidedigna da realidade de uma sala de aula em uma escola pública, no estado da Bahia. Durante a construção das informações, a identidade dos estudantes foi preservada, e a análise dos materiais foi conduzida de modo que não seja possível identificar os respondentes.

A partir de um questionário, em formato virtual, aplicado na fase exploratória desta pesquisa, com os 30 estudantes participantes, obtivemos as seguintes informações sociodemográficas que consideramos relevantes para conhecer o perfil dos participantes:

Infográfico 1 - Perfil sociodemográfico dos participantes desta pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Como observado no Infográfico 1, temos um grupo de participantes com um número equilibrado de estudantes do sexo masculino e feminino, com idade variante entre 13 e 14 anos. É notável que, embora a renda familiar dos participantes seja, em sua maioria, de um salário mínimo ou menos, podem ser encontrados três celulares ou mais em sua casa. Isso comprova que, mesmo com baixa renda, os

estudantes e seus familiares têm contato com a tecnologia digital, embora o modelo e estado dos aparelhos possam variar. Ainda assim, a resposta a esta pergunta no questionário reforçou que era viável que a pesquisa fosse realizada com as atividades de vídeo através da plataforma do *Edpuzzle*, tendo o aparelho celular como suporte tecnológico. A partir do questionário, buscamos compreender a experiência prévia dos participantes com as tecnologias digitais, como pode ser observado a seguir.

Infográfico 2 - Experiência prévia dos participantes desta pesquisa com tecnologias digitais

Fonte: Elaborado pelo autor

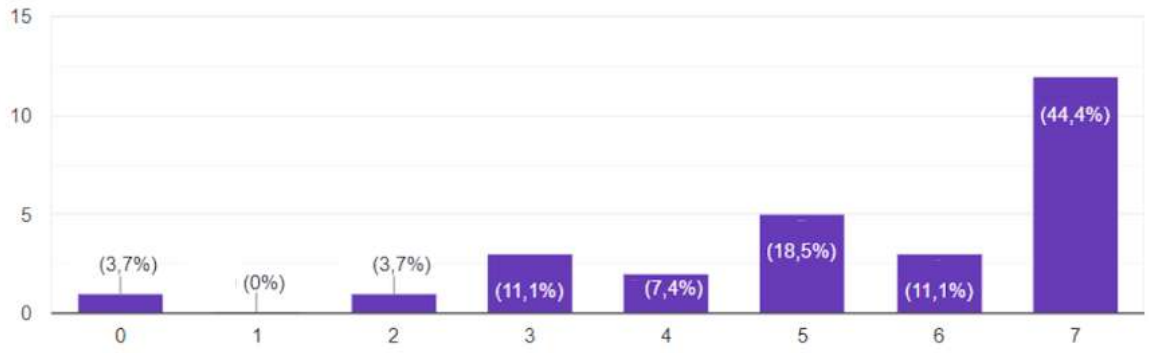
A partir do questionário aplicado, foi possível compreender que os participantes poderiam realizar as atividades de vídeo propostas pela pesquisa,

utilizando o seu próprio aparelho celular ou o de um algum familiar. Um pouco mais da metade dos participantes já havia experimentado o uso de aplicativos para aprender a Língua Inglesa, de modo que para alguns dos estudantes seria algo inovador utilizar o celular como uma tecnologia de aprendizagem. O fato de 93% dos participantes possuírem o aplicativo do *YouTube* instalado no celular demonstra que os participantes já utilizam a plataforma de vídeos em seu dispositivo móvel como uma forma de entretenimento.

O relatório “Tendências de consumo audiovisual em 2022”, produzido pela Comscore, identifica o *YouTube* como a segunda plataforma de entretenimento mais acessada no Brasil. Além disso, o estudo aponta o Brasil como uma sociedade que prioriza o entretenimento: com um alcance de 98%, o entretenimento online se situa justo abaixo dos serviços e das notícias, mas acima das redes sociais. Em termos de tempo *online*, o entretenimento ocupa o terceiro lugar, com 16,1% do tempo total que a população passa na Internet, enquanto que a educação ocupa a décima quinta posição. Faz todo o sentido, portanto, que pensemos em como aliar o entretenimento com a educação, tornando o hábito de assistir a vídeos digitais online um ato que, além de divertir e entreter, possa ter um cunho educativo, como a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Buscamos saber também com que frequência os participantes assistiam a vídeos no celular, obtendo as informações a seguir.

Gráfico 1: Frequência com a qual os entrevistados assistem a vídeos no celular

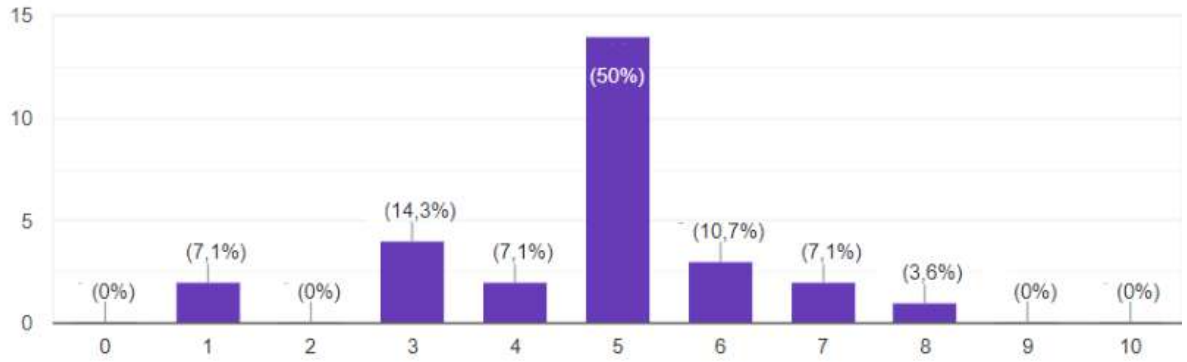


Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode ser observado no gráfico 1, a partir de uma escala do tipo Likert[6], sendo 0 para nunca e 7 para sempre, cerca de 55% dos entrevistados admitiram assistir a vídeos no celular quase sempre ou sempre. As informações aqui apresentadas comprovam o relatório “Tendências e Comportamentos Digitais 2022”, desenvolvido pela *Comscore*, o qual apresenta informações sobre as principais tendências e hábitos de consumo do público no universo digital. A análise revela que o brasileiro passa, em média, 3 horas e 38 minutos por dia conectado à rede e que 79% dos vídeos reproduzidos na internet são consumidos nos celulares ou tablets. Na América Latina, o Brasil é destaque no uso de aparelhos móveis, o que reforça a necessidade de as plataformas com propósitos educacionais pensarem em conteúdos que atendam os usuários conectados por meios destes aparelhos, com alta navegabilidade e baixo tempo de respostas.

Buscamos, também, conhecer o perfil dos participantes quanto ao nível em que consideravam estar, em relação à proficiência na Língua Inglesa, como apresentado a seguir. Ressaltamos que a proficiência em uma língua estrangeira se refere à habilidade de ler, escrever, falar e compreender a língua. Ser considerado proficiente em Inglês significa que a pessoa tem um domínio completo da língua, sendo capaz de se comunicar com fluência e precisão em uma variedade de situações.

Gráfico 2: Nível de proficiência na Língua Inglesa, segundo os participantes



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 2, percebemos que a maioria dos participantes acredita possuir um nível básico ou intermediário de proficiência na Língua Inglesa. Entendemos que

[6] A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica, usada, habitualmente, em questionários, e mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

apresentam algum conhecimento prévio da Língua Inglesa, o que pode facilitar a compreensão de vídeos digitais nesse idioma. Nenhum dos participantes afirmou ter um nível avançado ou proficiente na língua, uma realidade presente na maioria das escolas públicas brasileiras, que será melhor discutida na seção 5.

As respostas dadas pelos estudantes e apresentadas aqui, em forma de infográficos e gráficos, nos ajudaram a conhecer melhor o perfil dos participantes desta pesquisa, revelando uma predisposição dos sujeitos para a realização de atividades que envolvem o uso do vídeo digital enquanto tecnologia para aprendizagem da Língua Inglesa.

É importante ressaltar que compreendemos que os participantes não são reduzidos a meras cobaias. Permitimos que a escuta sensível fizesse parte de todo o processo de planejamento e execução da pesquisa. Assim, os participantes puderam, realmente, atuar de maneira ativa, contribuindo, significativamente, para a realização da investigação.

2.4 DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

No planejamento desta pesquisa-ação, a mediação teórico-conceitual tornou-se presente ao longo de toda a pesquisa. Com uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizamos diversos dispositivos para a construção das informações. Foram adotadas as técnicas da observação participante, do diário de campo, rodas de conversa, assim como questionários.

As rodas de conversa e entrevistas, aliadas aos questionários, foram muito importantes para identificar as necessidades dos participantes, através de uma escuta sensível, necessária durante todo o processo da pesquisa, para acompanhar as dificuldades sentidas pelos estudantes, no aprendizado do Inglês, no modelo de sala de aula invertida. Nas subseções a seguir, explicamos de maneira detalhada cada um dos dispositivos de construção de informações utilizados nesta investigação.

2.4.1 Observação Participante

Segundo Gil (2008, p. 103), a observação participante, ou observação ativa, "[…] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Ainda, segundo o mesmo autor, este tipo de dispositivo pode ser definido como "[…] a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo" (GIL, 2008, p. 103). Assim, consideramos a observação participante essencial para a construção das informações desta pesquisa, visto que envolve a participação ativa tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos no problema, sendo necessário que o professor-pesquisador observasse a realidade dos estudantes.

A observação aconteceu durante os meses de março e abril de 2022, e teve como objetivos descrever os participantes (suas características, idade, seus maneirismos, modo de se vestir, uso de dispositivos móveis, modo de falar e de agir, participação e envolvimento nas aulas, nível de dificuldade e conhecimentos da Língua Inglesa) e descrever o local de pesquisa (o ambiente físico, a apresentação visual da sala de aula, a estrutura da instituição, acesso à Internet e a aparelhos eletrônicos).

Nessa fase exploratória, por meio da observação participante e questionários, buscamos responder às seguintes perguntas, conforme sugerido por Thiollent (1986): Quem são essas pessoas em termos sociais e culturais? Já participaram de experiências semelhantes com pesquisas acadêmicas? Dentro da imaginação popular, como são representados os problemas e possíveis soluções para a aprendizagem da Língua Inglesa? Que tipo de crença está interferindo? Existe vontade de participar da pesquisa? De que forma? Essas foram algumas das perguntas que nortearam a exploração dos problemas de participação dos potenciais interessados.

Na observação, notamos que os participantes, em sua maioria, faziam uso de celular e ouviam música nos seus fones de ouvido. Conseguiam socializar com seus colegas, embora fosse recorrente o uso de palavras pouco cordiais quando se sentiam afrontados. No entanto, eram respeitosos com os professores e demais funcionários. Os colaboradores nunca haviam feito parte de pesquisas acadêmicas, o que resultou em uma certa resistência inicial. Posteriormente, foram necessárias

várias conversas para explicar melhor do que tratava a pesquisa e qual seria a sua participação nela.

Os estudantes apresentavam um nível básico de Língua Inglesa, conhecendo algumas palavras, o que foi percebido através de algumas atividades diagnósticas com música, realizadas durante essa fase exploratória. Mesmo com poucos recursos financeiros, os jovens da escola pública mostram estar a par de jogos, músicas, videoclipes e demais produtos culturais em que a Língua Inglesa se faz presente.

Foram realizadas também algumas atividades para compreensão do nível de conhecimento prévio dos estudantes quanto à Língua Inglesa e para ajudá-los a desenvolver estratégias de leitura, compreensão e interpretação, necessárias tanto para o texto verbal quanto para apresentações em vídeo, por exemplo. Também foi enviado, através do *WhatsApp*, um questionário no Formulários Google, cujo objetivo foi compreender qual era a relação dos participantes com as tecnologias digitais, seu nível de acesso a essas tecnologias e com que frequência e para que propósitos eles as utilizam.

Além de conhecer melhor os participantes, buscamos praticar um reconhecimento de área, através da observação e de conversas com a gestão, coordenação escolar e outros professores. Em especial, no caso dos alunos repetentes, foi relatado um problema de baixa autoestima, o que acaba refletindo em seu desempenho como um todo. Foi revelado também pela gestão escolar que muitos dos estudantes, por cobrança dos pais, preocupam-se apenas com o registro de suas presenças e faltas para a garantia do recebimento do benefício dos programas de assistência social, oferecidos pelo Governo Federal às famílias de baixa renda, com filhos matriculados, e que frequentam a escola pública.

Quanto à estrutura da sala de aula, estavam sem instalações elétricas adequadas, durante a realização desta pesquisa, de modo que não era possível o uso de computadores, projetores ou caixas de som. A sala de aula não possuía acesso à conexão de Internet, fazendo com que tanto estudantes quanto professores necessitavam utilizar seus dados móveis de Internet para realizar pesquisas ou atividades. No que concerne aos recursos pedagógicos, os professores dispunham apenas de quadro branco, piloto e livro didático.

As salas de aula apresentavam uma temperatura muito elevada devido ao clima próprio da região. Porém, as salas não possuíam ventilação adequada, com apenas dois ventiladores, sendo que um destes não estava funcionando. Esses

fatores, aliados a uma superlotação das salas, contribuíam para a agitação e a falta de atenção dos estudantes durante as aulas. Ficou perceptível, desse modo, que a pesquisa enfrentaria, ao longo do percurso, muitos desafios relacionados à carência de estrutura adequada e à indisciplina por parte dos estudantes.

Concomitantemente, o professor-pesquisador registrava suas observações, comentários e reflexões sobre os estudantes no seu diário de campo, como será explicado a seguir.

2.4.2 Diário de Campo

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo consiste em um instrumento de anotações, com espaço suficiente para que o investigador possa registrar suas observações, comentários e reflexões sobre o seu dia a dia, para uso individual, com base nos acontecimentos por ele observados, assim como as suas experiências pessoais. A autora chama à atenção para o fato de que esse dispositivo precisa ser usado diariamente, com data completa, hora e local, para que haja um acompanhamento cronológico dos acontecimentos e para que o pesquisador possa perceber como a sua percepção e reflexão evoluem ao longo do tempo.

Os fatos precisam ser registrados no diário, não muito tempo após a observação; se possível de imediato, para garantir a fidedignidade do relato, visto que não é recomendável em um trabalho científico confiar na memória para recordar o que foi visto. É importante que o diário de campo esteja bem organizado, de modo que o pesquisador possa posteriormente localizar, com certa facilidade, os conteúdos desejados para a análise. Falkembach (1984, p. 42) explica a importância do comprometimento e organização do pesquisador quanto ao diário de campo:

> Cabe ressaltar, portanto, a importância para o investigador de ser persistente e manter atualizado o seu Diário de Campo. O registro contínuo e atualizado dos fatos sociais, bem como a reflexão diária sobre os mesmos, além de possibilitar o que já se mencionou, pode ser considerado, também, um instrumento para preparar as ações futuras (instrumentos de planejamento), desafiando os atores de um processo de educação popular, progressivamente, quanto à competência, responsabilidade e compromisso.

Nesta pesquisa, o diário de campo, que foi registrado manualmente em caderno de anotações, exerceu bastante relevância como dispositivo de construção de informações, possibilitando anotações que conduziram a uma reflexão sobre a

realidade a ser estudada e, consequentemente, a um plano de ação com vistas à transformação.

2.4.3 Rodas de Conversa

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.
(Paulo Freire)

Acreditamos, assim como Freire (1983), que uma boa prática pedagógica se desenvolve a partir da escuta e do olhar atento, articulado com as aprendizagens significativas. As rodas de conversa, ou "Círculos de Cultura", como são chamadas por Freire, partem do pressuposto de que o conhecimento é construído através do diálogo, em que "[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação[...]" (FREIRE, 1983, p.64). Adotamos nesta pesquisa as rodas de conversa como um dispositivo de construção de informações.

Como explicado por Moura e Lima (2014, p. 28), as rodas de conversa consistem em "[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo". O espaço da sala pode ser organizado em círculo de modo que todos estejam confortáveis e possam se ver, oferecendo um ambiente de livre expressão e aprendizagem em conjunto. O professor-pesquisador assume o papel de mediador, dando voz aos alunos de modo que todos possam participar, dizendo o que pensam e o que sabem sobre o conteúdo com base na atividade de vídeo que foi feita em casa, seguindo a metodologia ativa da sala de aula invertida.

A roda de conversa precisa ser um momento de inclusão, encorajamento e motivação, quando os estudantes precisam ser autônomos, sentindo-se livres para se expressar e confiando que as suas ideias e opiniões serão respeitadas. Por isso, é importante que o professor-pesquisador deixe claro a importância dos estudantes ouvirem uns aos outros, durante a roda de conversa, sem interrompê-los.

Após a fase exploratória inicial (de observação participante), atividades de vídeo na plataforma digital *Edpuzzle* foram elaboradas e aplicadas, segundo o nível de compreensão de Língua Inglesa dos estudantes. Em sala de aula, aconteceram rodas de conversa para discussão sobre o conteúdo audiovisual.

Nesta pesquisa, as rodas de conversa aconteceram quinzenalmente, na sala de aula, de maneira presencial, após a realização de atividades de vídeo, na plataforma do *Edpuzzle*. Nesses momentos, houve um diálogo entre pesquisador e estudantes sobre os desafios encontrados durante o acesso à plataforma e a realização da atividade de vídeo, e foi discutido como os vídeos interativos puderam ajudá-los no desenvolvimento dos multiletramentos e na aprendizagem da Língua Inglesa. Além disso, os estudantes puderam contextualizar o que foi aprendido no vídeo com o conteúdo discutido no ciclo letivo. Assim, buscou-se que o conhecimento fosse construído de maneira colaborativa através do diálogo, e ajustes para as atividades de vídeo seguintes puderam ser discutidos.

2.4.4 Questionário

Gil (2008, p. 121) define o questionário como "[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter dados sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc". Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário "[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche". As respostas a questões específicas fornecem as informações necessárias para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Desenvolvemos dois questionários, nesta pesquisa: um no início e outro no final do processo investigativo. O primeiro questionário, produzido no *Google Forms*, foi enviado aos 30 participantes da pesquisa, através de um *link*, disponibilizado em um grupo de *WhatsApp*. Este grupo foi importante para que as questões pudessem ser devidamente orientadas e os respondentes esclarecessem suas dúvidas, no momento de preenchimento do formulário. Os participantes possuíam dispositivo

eletrônico e acesso à Internet para responder aos questionários, de maneira *on-line*; porém, no caso de falta de acessibilidade, o estudante poderia responder ao questionário na própria escola. O objetivo do primeiro questionário foi definir o perfil sociodemográfico dos participantes e conhecer a experiência que já tinham com as tecnologias digitais.

O segundo questionário foi desenvolvido no formato impresso, levando em consideração que alguns participantes haviam relatado dificuldade de acesso ao primeiro formulário, no formato *on-line*. O objetivo do questionário final foi identificar as dificuldades enfrentadas pelos participantes para a realização de atividades de vídeo na plataforma do *Edpuzzle* e a percepção que tiveram sobre como os elementos interativos, visuais e sonoros do hipervídeo contribuíram para a aprendizagem da Língua Inglesa. Nesse questionário, no formato impresso, o professor estava em sala, enquanto os estudantes respondiam-no. Dessa forma, foi possível solucionar as dúvidas e ajudar os participantes a compreender as perguntas propostas.

O questionário possui algumas limitações, tais como possível falta de sinceridade das respostas obtidas e a dependência de aspectos como boa vontade dos interrogados. Nesta pesquisa, observamos que alguns dos participantes não se expressaram muito nas questões abertas do questionário impresso; porém, o diálogo desenvolvido nas rodas de conversas ajudou a preencher essas lacunas. Percebemos que a maioria dos participantes demonstrou sinceridade nas respostas, visto que não deixaram de comentar as lacunas que perceberam na realização das atividades. Acreditamos que o fato de poderem responder às questões de maneira anônima contribuíram para a honestidade das informações.

Em resumo, os dispositivos de construção das informações foram essenciais para coletar e organizar informações relevantes para a pesquisa em questão. Eles desempenharam um papel crucial na transformação das informações em um formato adequado para análise.

Posto isso, na próxima seção, discutiremos as técnicas e métodos utilizados para a análise das informações construídas ao longo desta pesquisa, etapa crucial para a interpretação dos resultados.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações construídas ao longo da pesquisa serão analisadas por meio dos procedimentos da Análise de Conteúdo, método utilizado para análise de pesquisas do tipo qualitativo. Bardin (1977) explica que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Nas palavras da autora, a análise de conteúdo

> […] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

O fator comum dessas técnicas, desde o cálculo de frequências que fornece informações cifradas, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos, é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução e na inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Por meio da análise de conteúdo, o pesquisador pode investigar o que está escondido, o não-aparente e o não-dito por qualquer mensagem. Esse método consiste em uma tarefa paciente de “desocultação”, uma análise de mensagens através de uma leitura dupla. Levando em consideração que nesta investigação pretendemos compreender as informações para além dos seus significados imediatos, parece-nos útil recorrer à análise de conteúdo.

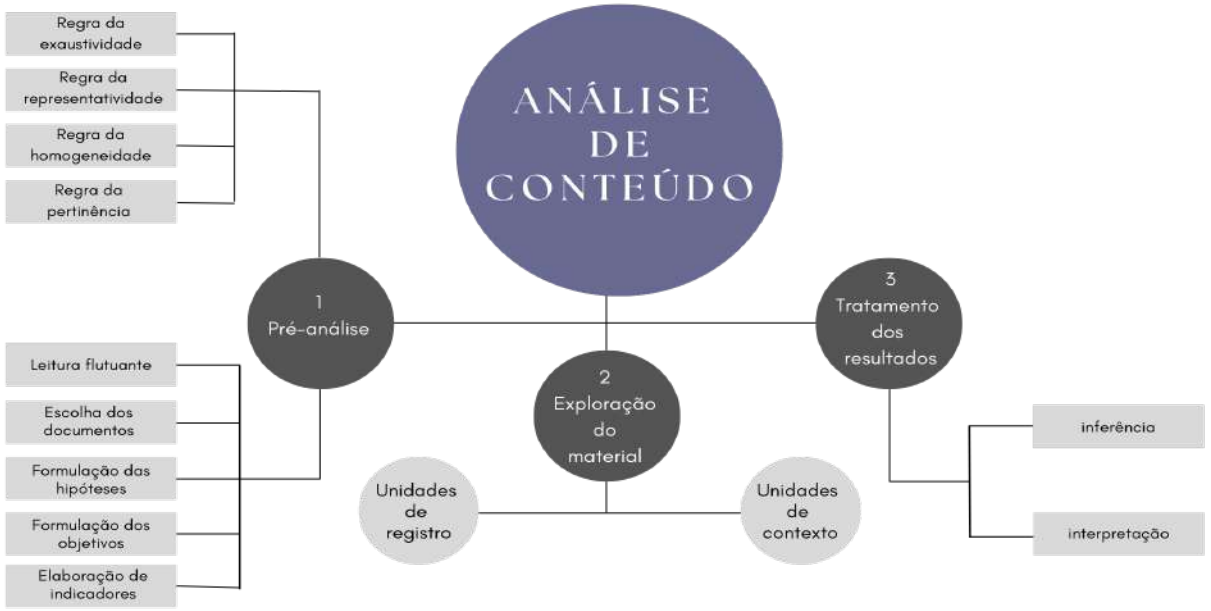
O analista, “no seu trabalho de poda”, como dito por Bardin (1977, p. 37), delimita as unidades de codificação, ou unidades de registro. Estas unidades podem ser “a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”. Quando existe ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, é necessário que se definam unidades de contexto, superiores à unidade de codificação, as quais permitem compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

Para ajudar-nos a entender melhor essa análise categorial, Bardin (1977) propõe que pensemos em caixas de sapatos, dentro das quais estão distribuídos objetos obtidos de algumas bolsas femininas. Esses objetos são organizados em gavetas, podendo ser repartidos segundo determinados critérios, como por valor mercantil, função dos objetos, e assim por diante. Ao fazer isso, o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes podem significar.

A metáfora fornecida por Bardin nos ajuda a compreender que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, a partir de indicadores quantitativos ou não. Segundo a autora, estas inferências ou deduções lógicas buscam a superação da incerteza, de modo que a leitura realizada seja válida e generalizável, e o enriquecimento da leitura, entendendo que uma leitura atenta pode aumentar a produtividade e a pertinência da investigação. Compreendemos, assim, que a análise de conteúdo permite decompormos um conteúdo em elementos "mais simples", de modo que possamos entender a mensagem como um todo, a partir da assimilação de suas partes, as quais serão tratadas em função do todo e da sua ligação com as outras partes.

A partir da teoria desenvolvida por Bardin (1977), apresentamos, na figura abaixo, um esquema simplificado com as etapas da Análise de Conteúdo.

Figura 2 - Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bardin (1977) e Moraes (1999).

Como observado na figura 2, a fase de pré-análise é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Nesse momento, efetua-se a organização do material a ser investigado, a partir da leitura flutuante,

escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

A escolha das informações obedece às regras da exaustividade (não deixar de fora nenhum dos elementos sob nenhuma razão), representatividade (análise com base em uma amostra desde que seja uma parte representativa do universo inicial), homogeneidade (os documentos retidos devem obedecer a critérios precisos de escolha) e pertinência (os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise). Nesta pesquisa, as transcrições das rodas de conversa, os registros do diário de campo, as atas das reuniões do seminário central e as informações estatísticas fornecidas pelo *Edpuzzle* serão organizados, de acordo com a sua relevância para esta investigação.

A fase de exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registro, ou unidade de análise. A codificação corresponde a uma transformação das informações do texto por recorte, agregação e enumeração. As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou os documentos em sua forma integral. Estas unidades representam conjuntos de informações que têm um significado completo em si mesmas, e que permitem atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão.

Na análise de conteúdo, quando se trata de uma pesquisa qualitativa, procura-se atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens, através da interpretação, a partir do tratamento dos resultados e da inferência. Nessa etapa final, a interpretação é feita por meio de uma exploração dos significados expressos nas categorias de análise, numa contrastação com a fundamentação teórica. Esses foram os passos que seguimos para análise e interpretação dos resultados desta pesquisa.

Portanto, neste estudo, optamos pela análise de conteúdo, pois almejamos ir além de listar palavras, gestos, sons ou imagens, para tratar do continente, buscando perceber a relação entre os conteúdos de maneira a tentar objetivá-los para um maior tratamento da informação. Através da análise de conteúdo, a ir além de um olhar imediato e espontâneo; desejamos conhecer a fundo o contexto da mensagem, para que possamos alcançar uma compreensão mais complexa.

A primeira etapa da análise das informações, nesta pesquisa, consistiu em assistir a cada um dos hipervídeos criados no *Edpuzzle* pelo professor e registrar as características relevantes, tais como: linguagem utilizada, uso de recursos multimodais, elementos interativos, temas abordados, entre outros. Em seguida, foi feita uma categorização dessas características, considerando os seguintes aspectos: duração do vídeo, *design* do vídeo, elementos interativos, elementos visuais e elementos sonoros.

Também buscamos fazer uma análise interpretativa das respostas dadas pelos participantes nos dois questionários, acerca da perspectiva deles sobre os desafios encontrados durante o uso da plataforma do *Edpuzzle* e a contribuição dos hipervídeos para a aprendizagem da Língua Inglesa. Os resultados obtidos na análise de conteúdo foram interpretados e discutidos à luz dos objetivos da pesquisa e da literatura pertinente, de modo a contribuir para a compreensão do papel dos hipervídeos no desenvolvimento dos multiletramentos na aprendizagem da Língua Inglesa.

Como ponto de chegada da pesquisa-ação, Thiollent (1986) estabelece a necessidade de divulgação externa, para que os caminhos percorridos e resultados alcançados possam se tornar conhecidos e outros pesquisadores possam desenvolver novas investigações. Portanto, as ações desenvolvidas nesta pesquisa serão divulgadas por meio de apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Delineados os caminhos metodológicos deste estudo, apresentamos, na seção seguinte, a base teórica desta pesquisa, tendo como eixos estruturantes o ensino e a aprendizagem, as tecnologias digitais e os multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa.

3 CONSTRUINDO CONCEITOS, CONCEPÇÕES, CONHECIMENTOS: "HÁ SABERES DIFERENTES"

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.
(Paulo Freire)

Acreditando que diferentes saberes podem se complementar e conduzir à construção do conhecimento de maneira integral, o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se a partir da discussão das seguintes categorias teóricas: Hipervídeo; *Edpuzzle*; Multiletramentos; Aprendizagem da Língua Inglesa; Sala de Aula Invertida. Para essa discussão, levaremos em consideração a compreensão que alguns estudiosos e pesquisadores já desenvolveram sobre tais conceitos, após anos de investigação e dedicação.

Consideramos, como ponto de partida do estudo, as teorias sobre a cibercultura (LÉVY, 2010) e a cultura das mídias (SANTAELLA, 2003). Dialogamos também, em nosso estudo, com as discussões teóricas sobre as tecnologias digitais na educação (ALCICI, 2014; COSCARELLI, 2016; KENSKI, 2012; MORAN, 1995, 2015, 2018; PRETTO, 2017), a pedagogia da sala de aula interativa (SILVA, 2010), a interatividade (LEMOS, 1997), a sala de aula invertida como metodologia ativa (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015; HORN, STAKER, 2015; BERGMANN, SAMS, 2016).

Sobre as tecnologias, mídias digitais e letramentos críticos no ensino de línguas, consideramos importantes os estudos realizados por Jordão (2016), Monte Mór (2008, 2013), Leffa (2016) e Siqueira (2013). Para discorrer sobre hipertexto e hipermídia, consultamos os estudos de Gomes (2011) e Leão (2005). Sobre o hipervídeo e a sua relação com a plataforma digital do *Edpuzzle*, recorremos às discussões e estudos dos brasileiros Martins e Santos (2019) e Bottentuit Junior, Monteiro e Costa (2017), e dos pesquisadores estrangeiros Cattaneo e Sauli (2007), Commins, Beresford e Rice (2015), Hobbs (2006), Meixner (2017), Palaigeorgiou, Papadopoulou e Kazanidis (2018), Sawhney (1996), Schwan e Riempp (2004).

Para entender como os vídeos interativos podem ser articulados aos multiletramentos, realizamos leituras sobre letramentos (FREIRE, 1989; KLEIMAN, 1995, 2005; SOARES, 2009), a pedagogia dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000, 2020; RIBEIRO, 2008; ROJO, 2012, 2014), letramentos sociais

(STREET, 2014) e letramento midiático (LEMKE, 2010). Esta pesquisa também dialoga com os estudos de Lima Júnior (2005) sobre as interpretações da tecnologia na atualidade; Nonato (2013) sobre o hipertexto; Sales (2020) sobre as tecnologias digitais na educação; Silva (2019) e Anecleto (2019) sobre os multiletramentos.

Nas subseções a seguir, trataremos de cada um desses elementos de maneira separada. Embora possuam características próprias, seus elementos essenciais se encontram, combinam, entrelaçam e amarram, tendo as aulas de Língua Inglesa como espaço em comum. Cada uma dessas categorias ocupa o seu lugar nesta pesquisa, no entanto, entendemos que esses diferentes saberes se unem para lançar um alicerce, ou fundamento sólido para este estudo. Assim, passaremos a discutir nas subseções a seguir, o lugar do ensino e da aprendizagem, das tecnologias digitais e dos multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa, e qual é a concepção de cada uma dessas áreas que decidimos adotar para a realização deste trabalho.

3.1 “NÃO BASTA SABER LER ‘EVA SAW THE GRAPE”: O LUGAR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.
(Paulo Freire)

Assim como Freire (1968), entendemos que aprender algo a partir de uma repetição mecânica de maneira descontextualizada não é o suficiente. A aprendizagem significativa é um ato revolucionário, envolvendo a formação de indivíduos críticos e pensantes e tornando a educação um importante dispositivo de transformação social. Embora a educação não seja capaz de sozinha transformar todas as condições e problemas existentes, é certo que esta assume um importante papel na conscientização dos indivíduos enquanto cidadãos, na construção de uma visão crítica e reflexiva acerca do mundo que os rodeia.

Entendemos a educação como um ato social e político, com caráter emancipatório e libertador, e compreendemos o educador como um mediador do

conhecimento, um ser sempre curioso, que busca sentido na sua prática e constrói sentidos em colaboração com seus estudantes, apontando novos sentidos, novas perspectivas, novos caminhos, tendo em vista uma aprendizagem significativa, reflexiva e contextualizada.

Novos tempos demandam novos significados, pois os pensamentos, as ideias, as necessidades e a forma como o homem vê a si mesmo e o mundo ao seu redor também mudaram. O momento exato em que esses novos tempos chegaram é incerto, embora seja certo que, com muita brevidade, os tempos que outrora eram novos se tornarão velhos. A noção de que vivemos em uma sociedade veloz e volátil, onde tudo muda o tempo todo, é uma característica própria do pensamento pós-moderno (LYOTARD, 2002).

Identificando a modernidade como uma fase “sólida”, Bauman (2007, p. 6) acredita que nos encontramos em uma fase “fluida”, denominada pelo autor de “modernidade líquida”, visto que assim como os fluidos não conseguem manter a forma por muito tempo e continuam mudando sob influência até mesmo de forças menores, o ser humano encontra-se em um processo similar de transformação e mudança.

Assim, diferentemente da modernidade que acreditava na ordem e na coerência, a pós-modernidade é pautada por um sentimento constante de questionamento e indagação, sempre em busca de respostas, as quais podem ser múltiplas e inacabadas. Passa a existir uma compreensão de que tudo está em processo, em um gerundismo infinito, se construindo, se descobrindo, se desenvolvendo e se refazendo continuamente; nada se encontra acabado, pronto, finalizado. Todo conhecimento é parcial, contingente, provisório e limitado, levando a um questionamento amplo e constante dos princípios e motivações.

O homem que reflete o espírito da pós-modernidade busca vivenciar o conhecimento de forma criativa, crítica e reflexiva, reavaliando a razão moderna. Por esse motivo, podemos dizer que a educação se encontra em crise, assim como a modernidade, visto que a escola tradicional sempre privilegiou o conhecimento instrumental, pautando-se assim em conteúdos técnicos que não levavam em consideração a formação de indivíduos reflexivos e críticos. A pós-modernidade tem produzido a sensação constante de insatisfação, a qual é impulsionada por mudanças cada vez mais rápidas, em todos os níveis. Assim, a escola moderna não

consegue mais satisfazer as necessidades dos estudantes e não condiz com o espírito dos nossos tempos.

Na modernidade, o professor ocupava a posição autoritária de dono de um conhecimento totalizante e transmissor de saberes, de discursos meta-narrativos que representavam a verdade legítima e universal. O estudante pós-moderno sente-se desmotivado, apático e indiferente quanto à educação, pois, na escola tradicional, sua criatividade e autonomia são limitadas, coibidas ou rejeitadas. A educação pós-moderna defende a multiplicidade de ideias, diferente da educação tradicional ou moderna que sempre priorizou uma razão universalista.

A pós-modernidade tem gerado implicações para o ensino de línguas; afinal, parece que a forma como as línguas estrangeiras costumavam ser ensinadas não atende mais às expectativas e necessidades dos estudantes nos dias atuais, conforme pode ser percebido através das inúmeras queixas, tanto da parte dos docentes quanto dos discentes.

Por um lado, os professores reclamam sobre a constante indisciplina, desinteresse e distração dos educandos; em contrapartida, muitos aprendizes consideram as aulas de línguas entediantes, repetitivas e sem sentido, ou em suas próprias palavras, não aguentam mais ver o verbo *to be*. Na escola pública, os estudantes não entendem a necessidade de se aprender o Inglês como língua estrangeira, visto que, segundo eles, não pretendem viajar, estudar ou trabalhar nos Estados Unidos ou Inglaterra.

No contexto atual, o ensino de línguas precisa oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar o mundo em todo o seu pluralismo e levando em conta o quanto tudo muda em um ritmo constante, sendo necessário a construção de indivíduos criativos e inovadores. O professor de línguas precisa ocupar agora a posição de mediador, facilitador, parceiro, vencendo a dicotomia professor/estudante, fonte do saber/ignorância, e dando aos seus estudantes o lugar para interagir, se posicionar, emitir opiniões e discutir sobre a realidade ao seu redor e no mundo, ajudando-os a pensar, planejar e construir caminhos em direção a transformações sociais.

Ainda é possível se deparar com professores e escolas que adotam uma prática pedagógica voltada para a simples transmissão de conhecimento, memorização e eventual reprodução. Freire (1985) chama esse tipo de prática de “educação bancária”, ou seja, o professor vê o estudante como um banco, ou um

cofre vazio, no qual deposita conhecimento científico, fórmulas e letras até enriquecê-lo. O estudante assume, assim, uma posição passiva diante do saber, sem voz e sem escolha.

Cope e Kalantzis (2008), membros do Grupo de Nova Londres (que será melhor explorado na seção sobre multiletramentos), explicam que nos sistemas de educação tradicionais o Estado determinava o currículo, os livros seguiam o currículo, os professores seguiam os livros e os alunos seguiam os professores a fim de passar nos testes. Os pesquisadores afirmam que os professores se tornaram como trabalhadores de linha de produção, escravos do currículo, dos livros e do sistema de avaliação. Havia uma ênfase nos fatos da língua na forma de uma gramática apropriada e escrita correta. Os alunos se sentavam em fileiras, ouviam o professor, seguindo uma disciplina rígida e ingerindo o conhecimento sem criticidade.

O ensino da língua consistia em uma transmissão de conhecimento descontextualizada, abstrata e fragmentada, em que os estudantes decoravam regras de maneira passiva, sem saber como transpor e transcender o conhecimento para diferentes e novos contextos. Como também salientado por Cope e Kalantzis (2008), os alunos não tinham conhecimento com a profundidade suficiente para uma vida de mudança e diversidade. O conhecimento era apropriado apenas para aquele tempo que se imaginava como ordenado e controlável.

Marques (2000) entende que o movimento da pós-modernidade exige um novo paradigma do conhecimento. O autor acredita que “[...] numa sociedade posta hoje sob o primado de seres que de contínuo se superam e reconstroem não é mais possível pensar o ensino como mero repasse de conhecimento depositados numa tradição cultural” (MARQUES, 2000, p. 124). Por isso, o autor fala de um paradigma da interlocução/reconstrução dos saberes, que se faz pela interlocução não coercitiva de saberes, pela livre conversação entre iguais, pelo diálogo.

A educação do novo milênio necessita de estudantes que sejam participantes do processo, que tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar, responder, problematizar, interpretar, opinar, justificar, decidir, concordar ou discordar, que seus saberes e cultura sejam levados em consideração no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, refletimos nesta pesquisa sobre a importância de se desenvolver com os estudantes práticas de multiletramentos, de modo a romper com

a ideia tecnicista que embasa as práticas do professor de Língua Inglesa, orientadas por um ensino que prioriza as regras gramaticais e a sua decodificação. Entendemos que as atividades precisam integrar as aulas de Língua Inglesa com outras discussões relevantes na sociedade, que abranjam um trabalho com linguagem nos aspectos histórico, social, político, econômico e científico.

Para a realização de um trabalho, nesse contexto, implica que a escola precisa tornar-se um centro de inovação, como sugerido por Gadotti (2000), ou uma bússola que possibilite uma navegação segura nesse mar do conhecimento. Como defendido pelo autor, a escola precisa "[...] ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro" (GADOTTI, 2000, p. 9). Ao professor, cabe a responsabilidade de orientar criticamente as crianças e os jovens, a fim de que aprendam a pensar, a comunicar-se, pesquisar, ter raciocínio lógico, ser independentes e autônomos.

O conhecimento científico não deixa de ter sua importância, porém, é necessário que o estudante aprenda a articular esse conhecimento com a prática, integrando-o à sua vida cotidiana, a fim de que sejam capazes de transformar a sua própria realidade.

> A educação sempre cria 'tipos de pessoas'. Os antigos fundamentos eram sobre isso: pessoas que aprendiam regras e as obedeciam; pessoas que aceitariam respostas para o mundo em vez de considerar o mundo como muitos problemas a serem resolvidos; e pessoas que carregavam coisas 'corretas' em suas cabeças em vez de 'aprendizes flexíveis e colaborativos'. Os novos fundamentos são claramente coisas que se propõem a formar novos 'tipos de pessoas', pessoas mais adaptadas ao tipo de mundo em que vivemos agora e ao mundo do futuro próximo (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 203, tradução nossa).[7]

Assim, entendemos que os novos fundamentos rompem com a visão do professor como mestre que transmite respostas e explicações corretas para tudo e que promove e garante a perpetuidade da obediência às regras impostas pela sociedade, de maneira passiva e acrítica. Acreditamos que a educação dos nossos dias, com seus novos fundamentos, demanda a formação de novos indivíduos que sejam autônomos, críticos, criativos, flexíveis e visionários.

---

[7] Education always creates 'kinds of persons'. The old basics were about that: people who learnt rules and obeyed them; people who would take answers to the world rather than regard the world as many problems-to-be-solved; and people who carried 'correct' things in their heads rather than flexible and collaborative learners. The new basics are clearly things which set out to shape new 'kinds of persons', persons better adapted to the kind of world we live in now and the world of the near future.

Mas, para que isso aconteça, o professor desempenha uma função muito importante. Para Gadotti (2000), é inconcebível pensar em um futuro sem educadores, pois eles assumem o importante papel de transformar a informação em conhecimento e consciência crítica, conduzindo a uma formação integral do ser humano. Por isso mesmo, torna-se necessária a adoção de metodologias que coloquem o estudante em uma posição ativa no processo de aprendizagem. Acreditamos, assim como Moran (2018, p. 2), que “[...] a vida é um processo de aprendizagem ativa”. Desde que chegamos ao mundo, precisamos lidar com desafios diários e constantes, em que aprender se torna essencial para a sobrevivência.

Estudos realizados pelos pesquisadores DeCasper e Fifer (1980) comprovam que o bebê começa a aprender ainda no útero da mãe. À medida que vamos crescendo, continuamos a testar, experimentar, acertar e errar, cair e levantar, seguindo a nossa curiosidade sobre o mundo. Vamos nos adaptando à realidade complexa que nos cerca, fazendo uso dos instrumentos à nossa disposição. Assim, aprendemos por meio da interação e de relacionamentos significativos com outras pessoas. Isso reforça a importância do que alguns autores, como Resnik (2020), chamam de “lifelong learning” (aprendizagem para a vida toda), ou “lifelong kindergarten” (jardim de infância para a vida toda), o qual compreende que a aprendizagem é viva e contínua, acompanhando-nos de maneira perene.

Para Ausubel (1963), uma aprendizagem significativa pode ser alcançada quando conhecimentos específicos, já existentes na estrutura cognitiva do sujeito são ampliados ou reconfigurados, dando significado a novos conhecimentos. Além disso, o psicólogo educacional acredita que a aprendizagem significativa acontece quando o material de aprendizagem é potencialmente significativo (sendo capaz de dialogar de maneira apropriada, criativa e relevante com o conhecimento prévio do estudante) e que o aprendiz esteja predisposto a aprender. Assim, a teoria de Ausubel leva em conta a história e os conhecimentos prévios do sujeito e ressalta a importância do professor como mediador e propositor de situações que favoreçam a aprendizagem através da reflexão e da negociação de significados, tendo o aprendiz uma participação ativa neste processo.

Vygotsky (1993) entende que a interação social fornece o contexto para o desenvolvimento da linguagem, e a linguagem, por sua vez, é um meio para o pensamento e a aprendizagem. O autor também destaca a importância da mediação

pedagógica, que é a orientação que os professores dão aos estudantes na solução de problemas e na construção de novos conceitos. Na educação de línguas, isso pode incluir o uso de modelos de língua, traduções, explicações e outras estratégias que ajudam o estudante a compreender novos conceitos linguísticos e a construir competência linguística e consciência cultural, de forma efetiva. O objetivo final é contribuir para que os estudantes se tornem independentes na língua estrangeira, a fim de que possam usá-la como um meio para a aprendizagem, a comunicação e a expressão de seus pensamentos e ideias.

A teoria de aprendizagem proposta por Vygotsky sugere que o ensino de uma língua estrangeira precisa ser centrado na interação dos alunos com a língua, em vez de meramente memorizar regras gramaticais e vocabulário. Dessa maneira, acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras se baseia na interação social, na mediação pedagógica e na construção social do conhecimento. Considerando que o desenvolvimento da competência linguística e da consciência cultural ocorre de modo interrelacionado, a aprendizagem da língua estrangeira precisa ser vista como um processo interativo e culturalmente mediado.

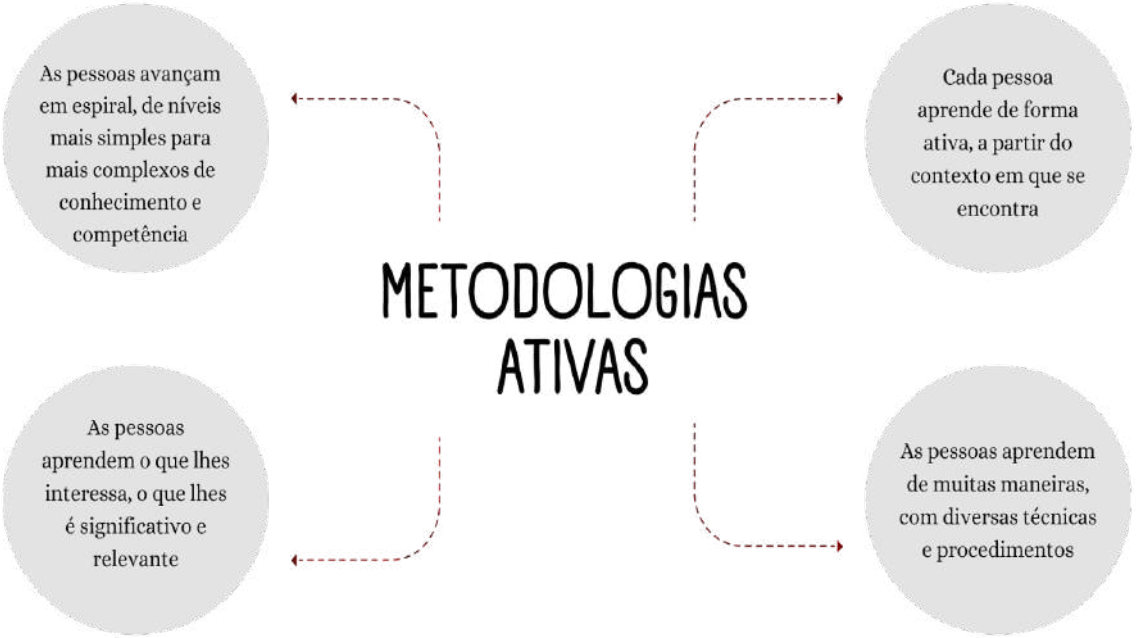
Ao discutir sobre a interação no ensino e aprendizagem de línguas a partir da teoria de Vygotsky, Figueiredo (2019) explica que, na atualidade, “o meio mais prático de comunicação e de aprendizagem tem sido o uso de *smartphones* e os aplicativos nele instalados” (FIGUEIREDO, 2019, p. 40). Dessa maneira, podemos compreender que as interações possibilitadas pelas tecnologias digitais também funcionam como mediadores na aprendizagem dos indivíduos.

Levando em consideração teorias como a da aprendizagem significativa de Ausubel e da ação mediada de Vygotsky, muitos estudiosos têm defendido, na atualidade, a adoção de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, na prática pedagógica dos educadores, tendo como bases a ação e a reflexão.

3.1.1 Sala de aula invertida como metodologia ativa

Com base nas considerações de Moran (2018) sobre como alcançar uma aprendizagem mais profunda, entendemos que as metodologias ativas são estruturadas com base em quatro proposições, as quais apresentamos na figura a seguir.

Figura 3 - Princípios norteadores das metodologias ativas



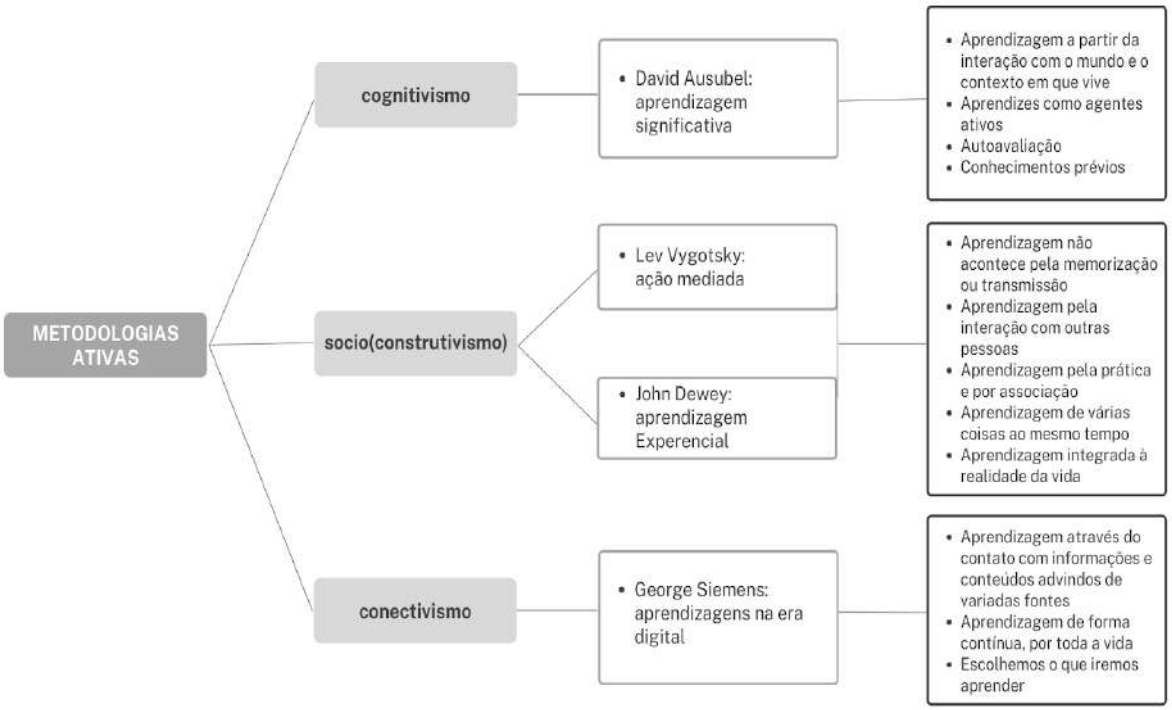
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Moran (2018).

Levando em consideração esses pontos, entendemos que as metodologias ativas têm como objetivo ajudar os estudantes a aprender, de maneira mais profunda, ativa, contextualizada e compartilhada, através de atividades, projetos e outras estratégias múltiplas, contínuas e híbridas que promovam um ambiente acolhedor, aberto e criativo. Como salientado por Moran (2018, p. 3),

> [...] ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.

Portanto, as metodologias ativas são capazes de estimular a criatividade das crianças e adolescentes, convertendo-os em pesquisadores, capazes de assumir riscos, aprender com os seus pares e descobrir suas potencialidades. Filatro e Cavalcanti (2018, p. 20) explicam que nas aulas em que se adota as metodologias ativas,“[...] o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve tanto envolver-se de forma ativa em seu processo de aprendizagem quanto refletir sobre aquilo que está fazendo”. As autoras acreditam que as metodologias ativas se fundamentam em três abordagens teóricas, conforme esquematizado na figura a seguir.

Figura 4 - Abordagens teóricas que fundamentam as metodologias ativas



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Filatro e Cavalcanti (2018).

Percebemos, assim, que as metodologias ativas buscam uma aprendizagem interativa, ativa, multifacetada e contínua. Mais do que tudo, é importante que o jovem se sinta interessado no que está sendo estudado, afinal, como dito pelo neurocientista Francisco Mora (2017), só se aprende aquilo que se ama. Ou seja, o estudante precisa se sentir imerso no processo e atraído, com base em seus interesses pessoais, criando relações emocionais com o conhecimento e, por que não dizer, com o professor. Nesse contexto, o professor atua como mediador e orientador, e o estudante participa de forma mais ativa, tornando a aprendizagem mais significativa.

Moran (2015) explica que a educação sempre foi misturada, ou híbrida, por sempre ter combinado espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Porém, ele entende que esse processo se tornou mais perceptível, amplo e profundo, e agora “podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços” (MORAN, 2015, p. 27).

Entendemos que as atividades pedagógicas propostas podem ser realizadas a partir de múltiplos espaços e linguagens, tanto de maneira presencial, na sala de aula, quanto no ambiente virtual, onde e quando o estudante desejar. Afinal, como

Anecleto (2020, p. 109) pontua, “o processo de aprender, contínuo e dinâmico, não está restrito apenas ao espaço da sala de aula; mas se realiza, também, pela articulação de ações coletivas, potencializadas pelas redes digitais”. Assim, os espaços, linguagens e tempos podem ser integrados, de modo que o mundo virtual possa se constituir em uma extensão ou ampliação da própria sala de aula. O *blended learning* pode ser um dos caminhos metodológicos para que essa ação se concretize.

Horn e Stalker (2015) definem *blended learning* como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN, STALKER, 2015, p. 34, tradução nossa). A aprendizagem híbrida[8], como ressaltado por Moran (2018, p. 4), destaca “[...] a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias” que compõem o processo ativo da aprendizagem. As metodologias ativas podem ser relacionadas com a aprendizagem híbrida, pois,

> [...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para o aprendiz de hoje. (MORAN, 2018, p. 4)

Compreendemos que a mediação tecnológica traz implicações à aprendizagem híbrida por tornar possível a oferta de diversas atividades que possam ser realizadas de maneira ubíqua. Discutindo sobre as tecnologias digitais, no *blended learning,* Sunaga e Carvalho (2015, p. 141) explicam que o docente otimiza o seu tempo, ao utilizar os dispositivos tecnológicos digitais, os quais “possibilitam a personalização da aprendizagem e fornecem estímulos que impulsionam os estudantes em suas descobertas”. Desse modo, os estudantes conseguem aprender no seu ritmo e da sua maneira. Ademais, Moran, Masetto e Behrens (2000) explicam que trabalhos presenciais e semipresenciais, com o auxílio das tecnologias digitais otimizam o uso do tempo e o tornam mais flexível, para que os estudantes possam continuar suas atividades pelas redes digitais e tenham acompanhamento frequente dos professores.

---

[8] Neste estudo, preferimos utilizar o termo “aprendizagem híbrida”, como tradução fidedigna do termo “blended learning” proposta por Horn e Stalker (2015).

Desse modo, é importante que a escola pública adote variadas plataformas que forneçam os meios para que estudantes e professores consigam acessar materiais e atividades a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel. Além disso, todo o material didático e atividades precisam ser salvas e armazenadas automaticamente em nuvem (ambiente digital) e os professores necessitam ser capazes de dar *feedback* imediato a seus estudantes, sem que isso se torne excessivamente desgastante para os docentes.

O papel do professor na prática pedagógica das metodologias ativas está em consonância com Freire (1996, p. 21) que dizia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. No contexto das metodologias ativas, entendemos que o professor adota o papel ativo e decisivo de *designer* de caminhos, de atividades individuais e de grupo, como um orientador, consultor e mediador da aprendizagem.

Como destacado por Moran (2015, p. 39), “o professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”. Além disso, como Alcici (2014, p. 15) salienta, visto que a informação hoje está à disposição dos jovens nos mais variados meios, cabe ao professor “o papel de estimular a curiosidade do aluno, levando-o a querer conhecer, pesquisar, buscar e selecionar a informação mais relevante”. Portanto, os dispositivos tecnológicos não ensinam por si só, mas criam condições de aprendizagem, sob a mediação pedagógica do professor especialista, que terá seu trabalho ressignificado.

Uma metodologia ativa de aprendizagem que tem chamado a atenção de educadores e pesquisadores de todo o mundo é a metodologia do *flipped classroom*, ou “sala de aula invertida”. A metodologia da sala de aula invertida nasceu como fruto das experiências dos professores de Ciências Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Tudo começou no ano de 2006, na Woodland Park High School, em Woodland Park, Colorado, Estados Unidos, com um problema: Bergmann e Sams se sentiam frustrados por perceber que muitos estudantes não conseguiam traduzir o conteúdo das aulas em conhecimentos úteis que lhes permitissem fazer o dever de casa. A partir disso, os professores tiveram a ideia de gravar todas as aulas para os alunos assistirem como dever de casa e fazerem anotações sobre o que haviam aprendido, de modo que o tempo de sala de aula pudesse ser usado para ajudá-los com os conceitos que não haviam compreendido.

Bergmann e Sams (2016, p. 11) conceituam a sala de aula invertida da seguinte maneira: “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Após colocar a sua ideia em ação com suas turmas de estudantes, esses professores de Ciências concluíram que a inversão da sala de aula oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais.

Os autores chamam a atenção, no entanto, que não existe uma única maneira de inverter a sala de aula, de modo que não concordam com o termo “*a* sala de aula invertida”, com um artigo definido que limita as possibilidades da metodologia. Para eles, não existe metodologia específica a ser replicada, o que existe é um princípio norteador: deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem, cabendo a cada professor encontrar a melhor maneira de colocar em prática essa inversão do modelo tradicional de sala de aula. Os autores criticam o atual modelo de educação, explicando que este

> [...] reflete a era em que foi concebido: a revolução industrial. Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um ‘especialista’ na exposição de um tema e ainda precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo. De alguma maneira, nesse ambiente, todos os alunos devem receber uma mesma educação. A debilidade do método tradicional é a de que nem todos os alunos chegam à sala de aula preparados para aprender. Alguns carecem de formação adequada quanto ao material, não têm interesse pelo assunto ou simplesmente não se sentem motivados pelo atual modelo educacional. (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 6)

É este modelo educacional tradicional e com debilidades que a metodologia da sala de aula invertida pretende desconstruir e reconstruir, entendendo que uma educação padronizada e em massa é excludente e desconsidera as particularidades de cada indivíduo. No modelo de sala de aula invertida, Bergmann e Sams (2012) recomendam que o tempo de aula seja organizado da seguinte forma: Em casa, os estudantes assistem a um vídeo e anotam pontos importantes da lição, adotando o método Cornell de anotações, em que eles transcrevem os pontos importantes, registram dúvidas e resumem o conteúdo. Em sala, o professor começa a aula com uma breve atividade de aquecimento e passa para a discussão sobre o vídeo que foi visto em casa pelos estudantes. Nesse momento, o professor pode esclarecer dúvidas e equívocos sobre o conteúdo.

Após isso, acontece uma prática orientada e independente, com uma atividade de pesquisa, solução de problemas ou um teste, e/ou realizam uma experiência em laboratório. Nessa organização, o professor deixa de ser mero transmissor de informações e assume a função de orientador, aumentando a sua interação com os estudantes e os ajudando na aprendizagem.

Ao defender o *flipped classroom*, os autores explicam que essa inversão fala a língua dos estudantes de hoje, visto que eles crescem com acesso à Internet, YouTube, redes sociais e a muitas plataformas digitais. Além disso, estão acostumados a fazer exercícios da escola ao mesmo tempo que enviam mensagens de texto, postam e curtem nas redes sociais e ouvem música. Por isso, não faz sentido as escolas proibirem telefones celulares e outros dispositivos digitais.

Bergmann e Sams (2020) acreditam que a aprendizagem digital é algo bastante natural para essa geração de estudantes, de modo que adotar a sala de aula invertida é falar a língua deles, visto que as instruções por meio de vídeo não são novidade para eles. Os autores entendem que em vez de combater a cultura digital ou recomendar que os estudantes evitem o uso dos dispositivos digitais hoje disponíveis, os professores podem explorar e adotar as tecnologias digitais como auxiliares da aprendizagem.

Segundo Bergmann e Sams (2020, p. 23), a inversão cria condições para que os professores explorem a tecnologia e melhorem a interação com os alunos; ou seja, “[...] a inversão da sala de aula promove a fusão ideal da instrução *on-line* e da instrução presencial, que está ficando conhecida como sala de aula 'híbrida'". Nesse sentido, o modelo de sala de aula invertida permite a participação dos estudantes em múltiplas atividades ao mesmo tempo, usando diferentes dispositivos digitais. Além disso, nessa metodologia, os estudantes têm a possibilidade de assistir ao vídeo tantas vezes quanto necessário para apreender os conceitos importantes. Ademais, nas salas de aula que são invertidas, é possível encontrar uma grande variedade de atividades assíncronas.

> Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em seus dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações on-line, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola, ou em seus dispositivos pessoais. Você também verá alguns alunos trabalhando

> individualmente ou em pequenos grupos com o professor. (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 49)

Percebemos, portanto, a flexibilidade que o modelo da sala de aula invertida demanda, sempre tendo o estudante como participante ativo do processo. No entanto, ainda surgem algumas dúvidas quando se pensa em adotar essa metodologia. Bergmann e Sams (2020), ao tratarem sobre a temática da sala de aula invertida, discutem algumas questões mais frequentes. Quatro dessas questões são apresentadas na tabela a seguir, pois estão diretamente relacionadas a este estudo e orientaram o planejamento das ações referentes à pesquisa-ação.

QUADRO 3 - Dúvidas Frequentes sobre a Sala de Aula Invertida

PERGUNTAS	RESPOSTAS
O que fazer com os estudantes que não têm acesso a computador em casa?	Os estudantes podem ter escolhas de acesso. Os vídeos podem ser: ● postados *online* em websites de compartilhamento de vídeo; ● baixados pelo estudante na escola e armazenados em um *pen drive* para assistir em casa; ● carregados em seus dispositivos pessoais (como telefones celulares) na escola. Sugere-se pedir doações de dispositivos eletrônicos para equipar as salas de aula.
Como saber se os estudantes assistiram ao vídeo?	Os estudantes precisam fazer anotações e mostrá-las aos professores em papel, em um blog ou podem ser enviadas por *e-mail*. Além disso, precisam fazer perguntas interessantes que expressem alguma dúvida ou questionamento que lhes tenha ocorrido enquanto assistiam ao vídeo. O professor precisa ser inovador e desenvolver soluções adequadas às suas circunstâncias, usando métodos diferentes para a avaliação formativa dos estudantes.
E quanto aos estudantes que não assistem aos vídeos?	Os estudantes que não viram os vídeos não estão preparados para a aula. Eles podem vê-los na sala de aula, mas acabam perdendo o tempo de interação com o professor. Espera-se que esses estudantes percebam a importância do professor como fonte de ajuda e orientação e assistam aos vídeos para aproveitar o tempo disponível em sala com o professor.
Qual é a duração dos vídeos?	O *feedback* dos estudantes tem revelado que eles preferem vídeos curtos, que incluam apenas um por objetivo por vídeo. Fatiar os vídeos em segmentos menores ajuda os estudantes a aprenderem melhor. Recomenda-se limitar a duração dos vídeos a algo entre dez e quinze minutos, ou menos.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Bergmann e Sams (2020)

Esse quadro torna-se importante para nos guiar durante a realização das atividades com vídeo que serão desenvolvidas seguindo o modelo da sala de aula invertida. Por exemplo, assim como os autores já haviam sinalizado, os participantes desta pesquisa comentaram na primeira roda de conversa que preferiam vídeos

curtos, com duração entre três e cinco minutos. No caso dos vídeos encontrados no *YouTube* que excederam esse tempo, realizamos um recorte, deixando apenas os momentos mais importantes e significativos para a compreensão do conteúdo.

Outro problema que encontramos foi o acesso a dispositivos móveis e à Internet por parte de dois participantes da pesquisa. Por isso, foi acordado com eles que a atividade de vídeo seria feita na própria escola, com o uso de um computador cedido pela instituição, sendo necessário que eles chegassem à escola alguns minutos antes do início das aulas ou permaneçam após a sua finalização.

Além disso, tendo como inspiração a sugestão dada pelos autores, solicitamos que os estudantes registrassem, manualmente, em seus cadernos, três frases que ajudassem a resumir a ideia do vídeo e três perguntas sobre o conteúdo, de modo que refletissem seus questionamentos ou pontos que não ficaram muito claros ou que tiveram dificuldade de compreender sobre o assunto.

A orientação de Bergmann e Sams (2020) sobre o que fazer com os estudantes que não assistiram ao vídeo em casa, tem nos servido. Em um primeiro momento, foi dada aos participantes a oportunidade de realizar a atividade no começo da aula; porém, sempre dialogando com os participantes para entender os motivos e as suas dificuldades, para que pudessem ser feitos ajustes, como aumentar o prazo. A seguir, apresentamos o lugar que as tecnologias digitais assumem nesta pesquisa e a sua relação com o processo de aprendizagem da Língua Inglesa.

3.2 “ENSINAR NÃO É TRANSMITIR CONHECIMENTO”: O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

Freire (1996) defendia a educação como um processo de construção do conhecimento em cooperação com o estudante, e não simplesmente como um processo de transferência de saber. Entendemos, sob essa perspectiva, que as tecnologias digitais disponíveis nos dias atuais não podem ser encaradas como

meras ferramentas ou recursos auxiliares da educação, utilizados para transferir informações.

Para compreender o lugar das tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa, é importante entendermos o conceito de tecnologia. Afinal, para muitas pessoas, as tecnologias são apenas máquinas, equipamentos e aparelhos. O conceito de tecnologias engloba muito mais sentido do que isso. Do ponto de vista etimológico, de origem grega, a palavra é formada por *tekné* (arte, técnica ou ofício) e por *logos* (conjunto de saberes). Assim, o termo é utilizado para se referir aos conhecimentos, ou conjunto de saberes, que permitem ao homem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, a fim de satisfazer as suas necessidades.

Sob o ponto de vista histórico e antropológico, extrapolamos o conceito de tecnologia como mero instrumento material criado pelo homem. Aqui recorremos a Lima Jr. (2003, p. 9), que compreende a tecnologia como

> […] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado.

Assim, entendemos a tecnologia como um processo produtivo, criativo e transformativo, que permite que o ser humano modifique e ressignifique a sua realidade, ao mesmo tempo em que transforma e ressignifica a si mesmo. Desse modo, podemos concluir que tudo o que criamos é tecnologia, “[...] tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender nossa capacidade física, sensorial, motora ou mental, facilitando e simplificando o trabalho, enriquecendo as relações interpessoais, ou simplesmente nos dando prazer” (SALES, 2020, p. 83). Dessa maneira, entendemos as tecnologias digitais como processos culturais que oferecem possibilidades para a construção e a produção do conhecimento na cultura digital.

O avanço das tecnologias representou novas oportunidades para o processo de ensino e de aprendizagem. Em 1960, por exemplo, surgem os laboratórios de línguas, equipados com cabines individuais, onde os alunos podiam treinar, no seu próprio ritmo, a pronúncia e a compreensão auditiva através de textos em áudio gravados por falantes nativos. À época, esses laboratórios eram uma verdadeira

febre, refletindo a confiança que se tinha na tecnologia como solução de todos os problemas. No entanto, com o tempo, essa tecnologia mostrou-se exaustiva para os alunos e desafiadora para os professores, que não tinham as habilidades técnicas para o seu uso adequado. Assim, antes tão aclamados, os laboratórios logo caíram em desuso.

Nos anos 60, é também implementada a Aprendizagem de Língua Mediada pelo Computador (CALL, em inglês). Porém, nesse momento de adaptação, o computador era utilizado para fazer o mesmo que já era feito antes, quando predominavam os mesmos exercícios estruturais, focados em gramática. Apenas havia se modificado o suporte, mas manteve-se um ensino de língua descontextualizado, sem significado, mecânico e estruturalista.

Isto nos faz refletir sobre o que vem acontecendo na atualidade com a adoção de tecnologias digitais por professores de línguas. Numa tentativa de adaptar-se ao novo contexto, muitos educadores acabam transpondo o mesmo ensino mecânico, baseado em regras gramaticais, para os novos aparatos tecnológicos, deixando, no entanto, de considerar o desenvolvimento de um uso crítico e reflexivo das tecnologias, e, portanto, mantendo os alunos em uma situação passiva no processo de aprendizagem e tornando o ensino sem um sentido substancial para os aprendizes.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, começaram a ser desenvolvidas discussões e pesquisas sobre a importância da contextualização no ensino de línguas, com base na chamada sociolinguística interacional, proposta pelo sociolinguista Dell Hymes (1972), que defendeu a Abordagem Comunicativa, adotada até os dias de hoje. Nicholls (2001) explica que esta abordagem proposta por Hymes rejeita um ensino baseado em regras prescritivas da língua, traduções, memorização, diálogos artificiais e exercícios descontextualizados. Pois, o que realmente importa é o propósito de uso da língua pelo aprendiz, ou seja, os atos de fala. A Abordagem Comunicativa busca alcançar a competência comunicativa, que é determinada pelas formas linguísticas e contexto social. Chegamos então a um momento divisor de águas, uma nova percepção sobre a aprendizagem de línguas que irá alterar completamente o lugar do professor, do aluno e das tecnologias.

Desse modo, na década de 1980, a Aprendizagem Mediada por Computador fica conhecida como CALL Comunicativa. A tecnologia deixa de ser vista como uma substituta do professor, e sim, como mediadora. Temos uma maior interatividade por

parte do usuário, com atividades mais contextualizadas e motivadoras; e, portanto, os alunos participam de maneira menos passiva no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Lévy (1997) descreve os anos 90 como um grande salto no desenvolvimento das tecnologias, com a chegada da Rede Mundial de Computadores, ou *World Wide Web* (WWW), um sistema de distribuição de documentos de hipertexto (HTTP) interconectados e acessíveis por meio de um navegador *web* conectado à Internet. Novos artefatos tecnológicos passaram a integrar as quatro habilidades da língua (oral, auditiva, leitora e escrita) em uma só atividade. Afinal, como lembrado por Paiva (2021), com a evolução da Informática, os computadores passaram a reunir, ou integrar, em um só lugar todas as tecnologias da escrita, do áudio e de vídeo já inventadas: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e de vídeo, projetor de *slides* e de vídeo, rádio, televisão, telefone e *fax.*

Além disso, devido ao acesso público e em grande escala à Internet, surgiram novas formas e oportunidades de comunicação, e "[...] os aprendizes puderam, pela primeira vez, ter acesso a páginas da Internet e interagir com falantes das línguas por meio de e-mail, listas de discussão e fóruns" (PAIVA, 2021, p. 9). Assim, graças a esses novos dispositivos tecnológicos, os estudantes puderam imergir em experiências linguísticas não artificiais, com foco na comunicação e interação, passando a ter, portanto, maior autonomia e participação no processo de ensino e aprendizagem.

A chegada da Web 2.0 nos anos 2000, com recursos ainda mais interativos, tornou possível que o usuário não apenas selecionasse e consumisse, mas também produzisse e disseminasse conhecimentos. Os computadores, potencializados pela Internet, tornaram-se dispositivos de construção do saber individual e coletivo. Nesse contexto, surgiram os *podcasts*, as redes sociais digitais, como o *Orkut* e o *Facebook*, além de *blogs*, e repositórios de áudio e vídeo, como o *4shared* e o *Youtube*. Silva (2012, p. 5) acredita que a partir da Web 2.0, a Internet possibilitou a evolução da interatividade nas tecnologias digitais, em oposição às mídias de massa, como a televisão, que apresentam fortes características de emissão e transmissão.

Atualmente, vivemos a Web 3.0, ou Web Inteligente, com uma intensificação de uso das máquinas e dos algoritmos, estando os conteúdos *on-line* organizados de forma semântica, com uma navegação muito mais personalizada para cada

internauta, além de *sites* e aplicativos inteligentes, que aprendem com base no comportamento dos usuários.

Mesmo com o avanço das tecnologias digitais, não é incomum nos depararmos com professores de línguas cujas atitudes remetem à época medieval, quando o lugar do professor de línguas estrangeiras (que na época era o latim) era o de detentor das tecnologias (o livro) colocando-se em uma posição superior, autoridade máxima, repressor de erros e fonte do conhecimento. Os aprendizes apenas bebiam dessa fonte de maneira passiva, e com pouco controle sobre onde, como ou o quê a ser estudado.

Kelly (1969) revela que havia professores que defendiam a proibição do livro nas escolas, acreditando que seu objetivo seria o de preparar os estudantes para as aulas e, portanto, deveria ser usado apenas em casa. Traçando um paralelo com os dias atuais, alguns professores ainda censuram o uso de dispositivos móveis ou computadores em sala de aula, acreditando que devem ser usados apenas como recurso para pesquisa ou realização de atividades em casa.

Outros professores de Línguas tentam adaptar-se ao novo contexto digital, mas acabam transpondo o mesmo ensino mecânico baseado em regras gramaticais para os novos aparatos tecnológicos, deixando, no entanto, de considerar o desenvolvimento de um uso crítico e reflexivo das tecnologias, e, portanto, mantendo os alunos em uma situação passiva no processo de aprendizagem, o que torna o ensino sem um sentido substancial para os aprendizes.

Levando em consideração que estamos caminhando em direção à Web 4.0, marcada por um complexo sistema de Inteligência Artificial (IA), onde espera-se que aumente a interação entre humanos e máquinas, com uma comunicação ainda mais rápida, dinâmica e instantânea propiciada pela Internet, percebemos que há ainda muito a ser aprendido sobre o uso das tecnologias digitais na educação e no ensino e aprendizagem de línguas. Na subseção a seguir, buscamos discutir o que esses avanços nas tecnologias digitais têm significado para a sala de aula nos dias atuais.

3.2.1 Tecnologias Digitais na sala de aula

Nonato e Sales (2019) salientam que as tecnologias digitais são acolhidas pelo mercado de trabalho e pelas atividades de lazer, causando assim profundas

transformações nas relações sociais. No entanto, pontuam os autores, “a escola continua resistente às mudanças e só com grave dificuldade se movimenta no sentido de assumir as potencialidades das tecnologias digitais como possibilidades concretas de transformação das estratégias de mediação pedagógica” (NONATO e SALES, 2019, p. 151). Ao que parece, a escola não tem acompanhado as evoluções tecnológicas, tentando manter metodologias de ensino tradicionais, fazendo-se necessário, portanto, repensar as estratégias de ensino para que a educação possa evoluir e atender às reais necessidades da geração Z.

Como Pérez Gómez (2015, p. 29) assevera, “se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes”. Percebemos, portanto, que educar na era digital representa um desafio para a escola da atualidade. Como explicado por Pérez Gómez (2015, p. 51),

> Na era digital, o ato de aprender é mais um processo de assimilação do que de aquisição, de apropriação pessoal dos significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam, recriando-se continuamente nas redes de intercâmbio das quais cada indivíduo participa. Portanto, a criação ativa das nossas próprias redes de aprendizagem constitui a autêntica aprendizagem na era digital.

Desse modo, é necessário entender, enquanto educadores, que as crianças e jovens com os quais lidamos em nossas escolas já estão imersos na cultura digital. Prensky (2001) define a geração mais jovem que possui maior afinidade com as tecnologias digitais como “nativos digitais”. Precisamos admitir que muitos jovens são realmente mais abertos aos usos criativos da tecnologia e mais dispostos a gastar bastante tempo experimentando tecnologias digitais a ponto de se tornarem hábeis. No entanto, concordamos com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 26) ao entender que “a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito”. Não podemos afirmar que todos os jovens nascidos na era da Internet e dos computadores sejam inerentemente habilidosos quanto ao seu uso. Como explicado por esses autores,

> […] fatores óbvios como posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica, assim como fatores menos óbvios com gênero, raça e língua, têm grande impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais, criando uma crescente *muralha digital.* Obviamente, os jovens também variam em seu interesse pessoal em estar *online.* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 26)

Por esses motivos, precisa ser repensado o uso dos termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, embora entendamos que o objetivo de Prensky tenha sido melhor compreender e estudar as principais características dessa geração de crianças, adolescentes e jovens adultos que nasceram em um mundo com a presença das tecnologias digitais. Preferimos usar os termos alternativos “residentes digitais" e “visitantes digitais”, como proposto por White (2008), ou o termo “nascidos na era digital”, título do livro de autoria de Palfrey e Gasser (2011).

White (2008) explica que a diferenciação de “nativos digitais” e “imigrantes digitais” propostos por Prensky acabou por causar uma sensação de pânico entre os professores considerados “imigrantes digitais”. O autor expõe a fragilidade do uso desses termos propostos por Prensky, visto que existe uma quantidade significativa de jovens que não têm as habilidades que supostamente lhes seriam inerentes. Dessa maneira, seria ingênuo pensarmos, enquanto educadores, que os jovens considerados “nativos digitais” entendem como usar a tecnologia para apoiar a sua aprendizagem de maneira eficiente. Precisamos entender, como defendido por White (2008) que alguns estudantes irão adquirir as habilidades necessárias rapidamente, enquanto outros terão dificuldades, independentemente da idade. Assim, é importante que as escolas e as políticas públicas busquem incluir os estudantes como cidadãos, sujeitos plenos, com poder de decisão e produção de conhecimento e cultura.

Pretto (2017) compreende que os computadores e demais tecnologias digitais são produtos culturais e científicos que, ao invés de ser proibidos, poderiam ser adotados pelos professores em sala de aula, com uma intencionalidade pedagógica, reconhecendo as suas potencialidades. O autor explica que tais professores “com um jeito hacker de ser” adotam, assim, uma postura de autoria de conhecimentos e culturas em diálogo constante com seus estudantes, orientando-os e auxiliando-os na construção da cidadania por meio de “educações” (PRETTO, 2017, p. 41) que são potencializadas pela cultura digital. Na verdade, como pontuado por Allan (2015, p. 90, 91), a proibição de aparelhos móveis em sala de aula “simplesmente seria como dar uma sentença de exclusão social e digital”, negando aos estudantes o direito a um aprendizado em sintonia com as demandas da atualidade.

Moran, Masetto e Behrens (2000) afirmam que, se bem utilizadas, as tecnologias digitais podem tornar as aulas mais vivas e dinâmicas, e o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo. No entanto, embora as tecnologias

digitais possam ajudar o professor a otimizar o seu trabalho, fornecer *feedback* imediato e contextualizar a prática pedagógica, não dispensa a função do professor.

Compreendemos, assim como Leffa (2016), que se vislumbra para o futuro do ensino do Inglês e da educação em geral, não a substituição do real pelo virtual, mas uma convivência entre os dois. Na atualidade, percebemos a existência de professores em diversos níveis de relacionamento com as tecnologias. Há aqueles professores que fingem não perceber a presença das tecnologias digitais na vida dos estudantes e prosseguem adotando métodos que focam em leitura de textos impressos e exercícios gramaticais. Eles preferem recorrer exclusivamente às tecnologias primitivas do livro e da lousa, que não são ruins e possuem a sua importância, mas que precisam ser ressignificados.

Há ainda os professores que estão em fase de transição; estão se adaptando às tecnologias da atualidade, fazem uso delas, porém adotam os mesmos métodos tradicionais, apenas mudando o suporte. No entanto, acreditamos que, com formação e uma prática de autorreflexão, os professores de Língua Inglesa podem buscar conhecer os novos dispositivos tecnológicos, a fim de alcançar os seus estudantes e orientá-los a fazer um uso consciente e crítico das tecnologias digitais, à medida que aprendem a ser e viver em uma cibercultura.

Segundo Kenski (2012), no contexto atual da educação, muda-se a relação de espaço, tempo e comunicação com os estudantes, de modo que as interações entre professor e estudante se estendem da sala de aula para o virtual. Ademais, é importante lembrarmos que não vivemos mais no período histórico em que os estudantes recebiam apenas um livro ou um texto xerocado para ler. É preciso que os professores entendam que as escolas e os tempos mudaram; “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, [...] tudo muda o tempo todo no mundo” (SANTOS, MOTTA, 1983). As tecnologias que atualmente podem ser consideradas “novas” rapidamente podem se tornar obsoletas, exigindo, assim, uma constante atualização e habilidades que ajudem a se adaptar às mudanças.

Como afirmado por Coscarelli (2016, p. 7), “os tempos são digitais”. Lidamos, hoje, com estudantes que em sua maioria possuem aparelhos celulares e conexão à internet, seja pela internet de banda larga ou internet móvel. Ao navegar no mundo digital, as crianças e jovens da atualidade são diariamente expostas a hipertextos digitais que exploram muitos recursos multimodais, como “[...] imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e leiautes diversos”, o que

exige deles o conhecimento sobre os mecanismos de navegação e estratégias de leitura específicas para os ambientes digitais.

Nesse sentido, os professores podem “[...] buscar formas de ajudar os estudantes a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores dos diversos gêneros textuais que os ambientes digitais possibilitam e que a vida exige deles” (COSCARELLI, 2016, p. 14). Embora os jovens tenham acesso a múltiplas fontes de informação através da Internet, eles precisam ser orientados a como selecionar as informações e como lê-las de maneira crítica, tornando-se leitores críticos e exercendo de maneira plena a cidadania. Além disso, a partir de um uso consciente das tecnologias digitais, é possível que o estudante “[…] aprenda a ser criativo, desenvolva a capacidade de participação, reflexão, crítica, autonomia pessoal, para apropriar-se do conhecimento disponível e saber utilizá-lo em benefício próprio e da coletividade” (ALCICI, 2014, p. 6). As tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira que o estudante consiga observar sua aplicabilidade às suas necessidades e seja instigado a usá-las para o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) destacam a necessidade de preparar os estudantes para um futuro cujos contornos são nebulosos, em que não se sabe ao certo as demandas de trabalho que haverá, tampouco os novos problemas sociais e políticos que irão emergir. Por isso, é importante ajudar os estudantes a desenvolver as competências necessárias para o século XXI, como criatividade, inovação, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade. Nesse contexto, os estudantes precisam saber como lidar com as tecnologias digitais que sofrem transformações constantes e têm se mostrado importantes dispositivos de construção, desconstrução, transformação e renovação de sentidos.

Levando isso em consideração, os autores definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDNEY; HOCKLEY; PEGRUM, 2016, p. 17). Assim, os nossos tempos exigem que os jovens, enquanto cidadãos globais, dominem os letramentos digitais de modo que sejam capazes de comunicar ideias e construir sentidos com o uso das tecnologias digitais.

Bonilla e Pretto (2015, p. 24) defendem a ideia de que o uso das tecnologias digitais possibilita que tanto os professores quanto alunos atuem como “produtores de conhecimento e fazedores do seu próprio tempo” e não apenas consumidores passivos. Visto que nasceram em um mundo dominado pela tecnologia, muitos jovens tornaram-se “consumidores acríticos dos dispositivos, dos softwares e das informações que circulam nos ambientes digitais”. Assim, eles precisam ser devidamente orientados, a fim de que mudem essa perspectiva e percebam-se como sujeitos sociais capazes de construir suas próprias dinâmicas.

Como destacado por Coscarelli (2016, p. 8-9), “[...] preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos dela”. Dessa maneira, é imperativo que, como educadores, colaboremos na formação de produtores do conhecimento que estejam preparados para lidar com a expansão e a popularização do mundo digital, potencializadas pela Internet e pelos dispositivos móveis, tornando-se, assim, participantes ativos das mudanças sociais.

Após algumas considerações sobre como as tecnologias digitais têm transformado as relações sociais e sobre a importância da formação de “ciberleitores”, Anecleto, Santana e Silva (2019) chegam à conclusão de que “operar as diversas linguagens em meios digitais torna-se imprescindível para atuar enquanto cidadãos na hipermodernidade”. Assim, não podemos deixar de considerar as diferentes e múltiplas linguagens presentes na cultura digital e a consequente importância da construção crítica de sentidos a partir da leitura dessas produções. Pretto (2017, p. 52) também defende a importância da formação de novos leitores:

> Hoje, temos abundância de informações e isso, diferentemente do que pensam alguns, é mais do que bom. É excelente, mas não basta. Precisamos, justamente por conta disso, ter uma enorme capacidade de leitura destas informações que abundam. E a leitura, aqui, ganha uma dimensão muito maior daquela que estamos acostumados a associar às letras e, no máximo, aos números. Agora, muito mais do que antes, isso é insuficiente. É importante, claro, mas também é preciso que tenhamos a capacidade de ler num sentido muito mais amplo. Uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a gadgets eletrônicos; e a leitura do ambiente.

Desse modo, devido a esse grande fluxo de informação disponível na cibercultura[9], torna-se emergente utilizar as tecnologias digitais na educação, de modo a transformar informação em conhecimento, pela leitura crítica. Para tanto, é necessário que o professor oriente os estudantes a desenvolverem a autonomia no que tange à seleção, leitura e produção de sentidos nos textos multiletrados, de maneira crítico-reflexiva. Ao professor, cabe questionar-se sempre, ao planejar sua prática pedagógica, se esta contribuirá para a formação de pessoas que são capazes de lidar de maneira ética, crítica e criativa com as mudanças nos modos de ler, comunicar-se, produzir conhecimentos, através das redes digitais.

Ampliando as discussões acerca das tecnologias e a educação na era da informação, Kenski (2012) explica que a base da linguagem digital são os hipertextos, que são uma evolução dos textos lineares na forma como eram conhecidos, e que quando há nesse encadeamento de textos outras mídias, como fotos, vídeos e sons, o que se tem são hipermídias. A autora acredita que hipertextos e hipermídias trazem uma nova configuração à forma como as pessoas costumavam ler e acessar as informações, criando, assim, uma nova cultura e uma outra realidade informacional.

Para Coscarelli (2016), percebe-se nas práticas de leitura as mudanças nas formas de interação e comunicação causadas pelas tecnologias digitais. Coscarelli (2016, p.16) defende o desenvolvimento de hábitos de leitura ubíquos, ou seja, que acontece em qualquer lugar, a qualquer tempo e a partir de diversos dispositivos tecnológicos, tornando-se assim “plurais, menos hierárquicos e menos lineares". A autora destaca a emergência de textos híbridos, com associação de sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, modificando as negociações de significado e as formas de participação e hábitos de leitura. Por esse motivo, como sugerido por Anecleto, Santana e Silva (2019), o letramento digital sob uma perspectiva crítica pode preparar os alunos para atuar em meio a um ecossistema comunicativo multissemiótico, multimodal e hipermidiático, cada vez mais diversificado.

Esse entendimento parece fazer muito sentido, visto que, como explicado por Dudney, Hockley e Pegrum (2016), ao navegar no ciberespaço, os leitores podem escolher seus próprios percursos narrativos na rede através dos *links*. A multimídia

---

[9] A cibercultura é definida por Lévy (1990, p. 14) como “[…] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”

surgiu na era da Internet, integrando os textos com imagens, sons e vídeos. Por isso, é importante que os estudantes desenvolvam estratégias para lidar com os *hiperlinks*[10] produzidos nesse novo contexto, em que todos os elementos visuais e sonoros se combinam em um único ato comunicativo. Essa multiplicidade de mídias[11] tem se tornado cada vez mais popular e disponível devido ao aumento de acesso aos dispositivos móveis.

Lemke (2010) explica que a primeira geração das tecnologias de aprendizagem interativa foi apenas uma transposição do modelo de educação baseada no papel e no livro para uma nova mídia de demonstração, não representando uma mudança significativa em relação à natureza da aprendizagem. No entanto, a nova geração de ambientes de aprendizagem interativos, que emerge da cibercultura, é capaz de adicionar aos hipertextos elementos como imagens, sons, vídeos e animações, surgindo assim a hipermídia.

Esses novos ambientes digitais, com novas estruturas e novos modos de enunciação, onde palavras, imagens e sons se integram, digitalmente, para produzir sentidos, demandam um novo tipo de leitor/navegador: o leitor imersivo, que conforme Santaella (2004), é capaz de percorrer as tramas do hipertexto como labirintos que são construídos a partir da sua interação com esse universo multissemiótico. Uma das proposições de uso das tecnologias digitais, neste contexto hipermidiático, que consideramos apresentar muita potencialidade para o ensino da Língua Inglesa, na atualidade, é o hipervídeo, ou vídeo interativo, sobre o qual discorreremos melhor no próximo subtópico.

3.2.2 O hipervídeo, ou vídeo interativo

A tecnologia digital do hipervídeo surge a partir de diferentes tipos de mídia que são conectados através de *hiperlinks*, sendo assim o hipervídeo um subconjunto

---

[10] Meixner (2017) explica que os *hiperlinks* se referem a referências entre elementos que estão em relação direta entre si. Essas ligações fornecem acesso direto de um local marcado em um documento hipertexto ou hipermídia para outro no mesmo documento ou em um documento diferente.

[11] A palavra “mídia” vem do latim e significa “no meio” e também “aquilo que intermedeia ou interpreta”. A mídia requer uma ação de criação de conteúdo e/ou comunicação, alguém que receba e entenda a comunicação e as tecnologias que transportam o meio. Assim, podemos considerar textos, imagens, áudio e vídeo como mídias, na medida em que intermedeiam ideias e imagens que transmitem significado (BATES, 2017).

da hipermídia[12]. Martins e Santos (2019) acreditam que o hipervídeo apresenta qualificação de multimídia[13] com elementos de hipertexto[14]. Embora não haja uma definição única e soberana sobre o que seria o hipervídeo, trazemos a seguir uma das descrições encontradas nos estudos sobre este tema, a qual consideramos mais próxima de como compreendemos esta tecnologia digital.

Meixner (2017, p. 5, tradução nossa) define o hipervídeo da seguinte maneira:

> Hipervídeo é definido como hipermídia baseada em vídeo que combina estrutura de vídeo não linear e apresentações de informações dinâmicas. As informações de vídeo estão vinculadas a diferentes tipos de informações adicionais (como textos, imagens, arquivos de áudio ou outros vídeos). Os usuários podem interagir com regiões sensíveis com características espaciais e temporais. Estes são mostrados em cenas de vídeo ou separadamente, mas são sincronizados com o vídeo. Eles fornecem acesso a informações adicionais (hipervídeo heterogêneo) ou permitem saltos para outras cenas (hipervídeo homogêneo). Os hiperlinks criam um gráfico entre as principais cenas de vídeo e informações adicionais, se disponíveis.[15]

Assim, entendemos o hipervídeo, ou vídeo interativo, como uma hipermídia baseada em vídeo combinada com apresentações dinâmicas de informações, as quais estão conectadas, através de *hiperlinks*, com outros tipos de material adicional, como documentos, gráficos, imagens, mapas mentais, páginas da Web, arquivos de áudio ou até mesmo outros vídeos. Sauli et al. (2018) explicam que o hipervídeo educacional pode ser definido como um artefato dinâmico com algumas características-chave: a capacidade de navegar por um caminho não linear, os marcadores clicáveis que dão acesso a material didático complementar, a

---

[12] Leão (1999, p. 16) define a hipermídia como "[...] uma tecnologia que engloba recursos do hipertexto e multimídia, permitindo ao usuário a navegação por diversas partes de um aplicativo, na ordem que desejar". Santaella (2004, p. 48) encara a hipermídia como uma "linguagem híbrida, prototípica do mundo digital", que "[...] mescla textos, imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo". Santaella (2004) também considera a hipermídia uma linguagem eminentemente interativa, a qual o leitor não pode usar de modo reativo ou passivo.

[13] Leão (1999, p. 16) define a multimídia como "[...] a incorporação de informações diversas como som, texto, imagens, vídeo, etc., em uma mesma tecnologia - o computador".

[14] Leão (1999, p. 15) define o hipertexto como "[...] um documento digital composto por diferentes blocos de informações interconectadas. Essas informações são amarradas por meio de elos associativos, os *links*". Gomes (2011) explica que esses *links* "[...] que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, consequentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos *links*".

[15] Hypervideo is defined as video-based hypermedia that combines nonlinear video structuring and dynamic information presentations. Video information is linked with different kinds of additional information (like texts, pictures, audio files, or further videos). Users can interact with sensitive regions having spatial and temporal characteristics. These are shown in video scenes or separately but are synchronized with the video. They provide access to additional information (heterogeneous hypervideo) or allow jumps to other scenes (homogeneous hypervideo). Hyperlinks build a graph between main video scenes and additional information, if available.

funcionalidade de *quiz*, o *feedback* automatizado ou manual e a possibilidade de adicionar anotações ao vídeo.

Assim, entendemos que os vídeos interativos[16] oferecem a oportunidade de adicionar anotações[17] ou *quizzes*[18] a um vídeo, de modo que o espectador possa interagir com o conteúdo audiovisual apresentado. Segundo Martins e Santos (2019), a possibilidade de incluir perguntas objetivas ou discursivas durante a visualização de um vídeo representa uma potencialidade pedagógica. Inclusive, um estudo conduzido por Woll et al. (2014) apontou que os estudantes preferem assistir a vídeos que possuam *quizzes* integrados ao seu conteúdo.

Por adicionar comentários ou anotações a um vídeo, o professor pode fornecer informações que ajudem a compreender melhor o assunto, destacar pontos importantes, expressar seu ponto de vista ou provocar reflexões ao estudante. Também é possível fornecer *feedback* imediato ao aprendiz em forma de notas que são geradas automaticamente quer a resposta dada esteja certa ou errada. O professor também pode adicionar perguntas abertas ou de múltipla escolha em forma de *quizzes*, as quais aparecem em momentos específicos enquanto o estudante assiste ao vídeo.

No entanto, ao propor atividades de vídeo para os estudantes, é importante tomar alguns cuidados. Por exemplo, um estudo realizado por Hobbs (2006) explica que o vídeo pode ser usado de maneira inadequada se assumir o lugar de mera recompensa por bom comportamento ou para simplesmente preencher o tempo de uma aula. O autor destaca a importância de esclarecer para os estudantes o que se espera alcançar ao assistir a determinado vídeo e o motivo de sua visualização, ou seja, os objetivos pedagógicos precisam ser evidentes tanto para o professor quanto para o estudante, para que seja uma atividade significativa.

Martins e Santos (2019) explicam que o hipervídeo se destaca como uma tecnologia de aprendizagem significativa por apresentar interatividade, hipertexto e hipermídia. As autoras definem hipervídeo como um vídeo interativo que permite diálogo com o usuário, por meio de hiperligações internas ou externas ao vídeo

---

[16] Por considerar que o hipervídeo e o vídeo interativo apresentam as mesmas características, não fazemos distinção dos termos neste estudo, usando assim os dois vocábulos alternadamente.

[17] Segundo os pesquisadores gregos Palaigeorgiou, Papadopoulou e Kazanidis (2018), as anotações são mídias (imagens, textos, etc) que aparecem dentro ou próximo ao vídeo com o objetivo de facilitar o seu entendimento. As anotações podem ser sincronizadas com pontos específicos de um vídeo.

[18] Um *quiz* é um jogo no qual os jogadores tentam identificar a alternativa adequada para responder corretamente às questões apresentadas.

principal. Quando falamos em interatividade, recorremos a Silva (2003) ao afirmar que um suporte tecnológico pode ser considerado interativo quando dispõe de flexibilidade e de dispositivos que permitam que o usuário possa intervir em seu conteúdo. Ao discutir sobre a sala de aula interativa, Silva (2012, p. 5) entende a interatividade como "[...] articulação da emissão e da recepção na cocriação da mensagem". Assim, entendemos que um vídeo pode ser considerado interativo quando apresenta áreas em que o usuário possa clicar para acessar textos, imagens, *sites*, apresentações ou até outros vídeos, ou quando possui perguntas de múltipla escolha ou discursivas.

Cattaneo e Sauli (2007) explicam que os *hiperlinks*, ou marcadores interativos, nos quais os usuários podem clicar para obter acesso a materiais adicionais, apoiam o aprendizado, pois ajudam o usuário a traçar correlações entre diferentes fontes de informação ou diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto. Os marcadores interativos também permitem que os usuários se aprofundem no conteúdo do vídeo e, se delimitados espacial e temporalmente, também concentrem sua atenção. Schwan e Riempp (2004) explicam que introduzir interatividade (como os marcadores interativos mencionados anteriormente) a uma mídia visual dinâmica permite que o usuário adapte a apresentação às suas necessidades cognitivas individuais, decidindo de maneira ativa sobre o "o quê" e o "como" de uma determinada apresentação.

Os autores também acreditam que os vídeos interativos podem oferecer aos espectadores a oportunidade de adaptar o ritmo e a sequência de uma apresentação audiovisual para suas próprias necessidades e habilidades cognitivas. Um estudo realizado por Commins, Beresford e Rice (2015) concluiu que adicionar *quizzes* ao um vídeo promoveu um ambiente interativo e motivador para os estudantes, que se engajaram muito mais nas atividades propostas.

Atualmente, existe certa variedade de plataformas digitais que tornam possível a criação de hipervídeos, por meio de interfaces que acrescentam opções interativas a vídeos digitais, das quais citamos: *Edpuzzle*, *PlayPosit*, *Vimeo*, *Timelinely*, *Thinglink*, *Vizia*, *Vidzor*, *PowerPoint* e *Nearpod*. Dentre estas plataformas, escolhemos para esta investigação o *Edpuzzle*, que será melhor descrito na seção a seguir.

3.2.3 *Edpuzzle*: “Faça de qualquer vídeo a sua aula”

Edpuzzle é uma plataforma digital gratuita que existe desde 2013, mas que ganhou muito destaque na área educacional durante a pandemia da Covid-19, tornando-se conhecida por muitos professores interessados no uso de tecnologias digitais na educação. Esta plataforma, que atualmente contempla 30 milhões de estudantes em todo o mundo e faz parte da realidade de 70% das escolas dos Estados Unidos, pode atender às expectativas da atualidade por ajudar professores a personalizar atividades de vídeo, adicionando comentários, *links*, áudio, imagens e perguntas de múltipla escolha ou discursivas. Esses vídeos podem ser importados de outros *sites* e plataformas digitais, como *YouTube*, *Khan Academy*, *National Geographic*, *TED Talks* e *Crash Course*. o *Edpuzzle* pode ser acessado por meio do computador ou de um aplicativo, em dispositivos móveis.

Lemos (1997) explica que os *links* agem como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações, sendo possível associar ideias e conceitos por meio de indexações, e promovendo, assim, uma leitura ou navegação não-linear. Para o autor, a interatividade digital corresponde a um diálogo entre homens e máquinas, através das interfaces gráficas, em tempo real. Desse modo, o *Edpuzzle* transforma o ato de assistir a vídeos *on-line* de um ato passivo para um evento ativo, interativo e dinâmico, permitindo que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e de maneira significativa.

Bottentuit Junior, Monteiro e Costa (2017) entendem que esta plataforma pode ser combinada com estratégias ativas de aprendizagem, potencializando as atividades e oferecendo oportunidades significativas de aprendizagem para os estudantes. Entre estas estratégias, os autores citam o uso do *app* como dispositivo para a sala de aula invertida, de modo que os estudantes possam acessar as aulas e conteúdos em casa, estudando de maneira antecipada para as dinâmicas em sala de aula, que são mais voltadas à prática. Além disso, ao inverter a sala de aula, é possível oferecer aos estudantes uma educação personalizada, ajustada às suas necessidades individuais.

No modelo da sala de aula invertida, os estudantes podem assistir aos vídeos interativos em casa, de maneira *on-line*, por meio da plataforma digital do *Edpuzzle*, para entender o conteúdo previamente. Além disso, podem responder às perguntas presentes na atividade, acessar *links* de outros vídeos ou textos sugeridos pelo

professor, e podem registrar na própria atividade de vídeo seus questionamentos e dúvidas. Assim, na sala de aula presencial, pontos específicos do conteúdo podem ser abordadas, dúvidas podem ser esclarecidas e o professor pode realizar atividades práticas com os estudantes ou desenvolver projetos.

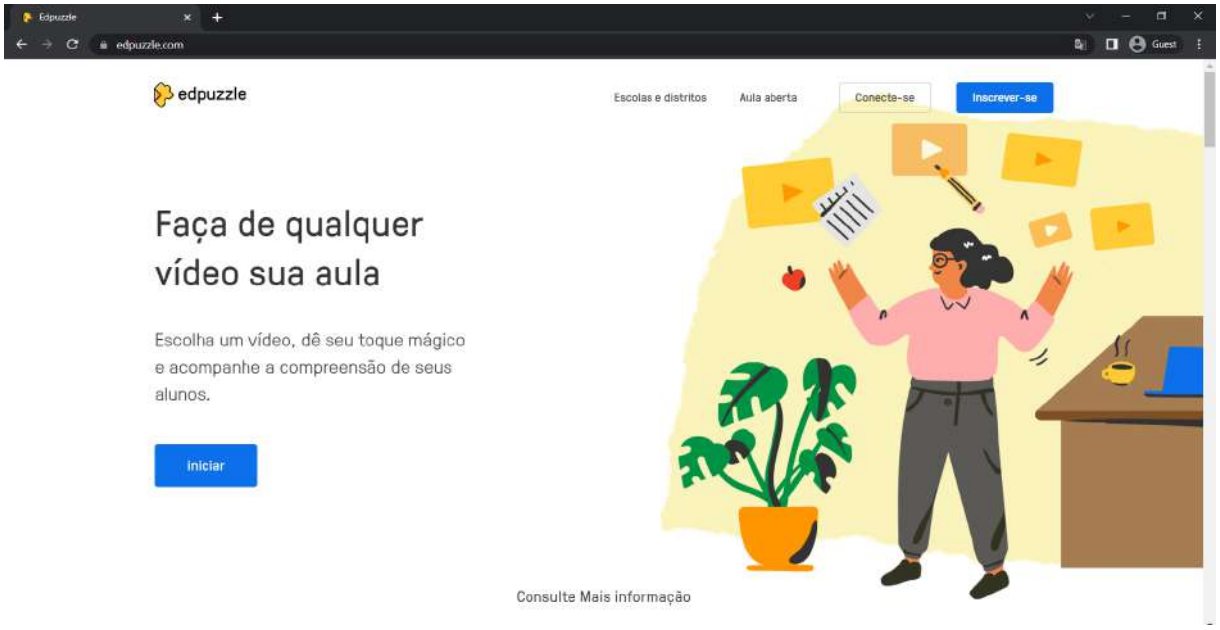
Uma pesquisa realizada por Lombardi e Gitahy (2017), com 35 estudantes do 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular no estado do Paraná, revelou que os estudantes ficaram mais interessados no tema apresentado na sala de aula depois de terem realizado atividades de vídeo na plataforma do *Edpuzzle*. O estudo também identificou que os estudantes passaram a compreender melhor os assuntos abordados e concordaram que se sentiram mais estimulados a realizarem as tarefas escolares por poderem utilizar seus próprios *smartphones*.

Mischel (2019) aponta algumas vantagens do uso do *Edpuzzle*, como, por exemplo, garantir que os alunos realmente assistam a um vídeo e o entendam. Quando perguntas ou comentários são inseridos no vídeo, os alunos não podem continuar com o vídeo até que tenham abordado a inserção ouvindo os comentários orais, lendo uma nota ou respondendo a perguntas do questionário. Ao adicionar perguntas em partes específicas do vídeo, os educadores oferecem aos estudantes a possibilidade de se autoavaliarem, percebendo se realmente estão construindo o entendimento ao longo do caminho, de maneira processual. Desse modo, o estudante pode desenvolver a sua autonomia e a consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, o *Edpuzzle* oferece a vantagem dos estudantes serem capazes de revisar os assuntos quantas vezes precisar para compreender o tópico estudado, podendo também repetir trechos do vídeo que não ficaram muito claros para seu entendimento. Quando o professor observa que os estudantes estão assistindo a determinadas seções repetidamente ou tendo resultados abaixo do esperado em questões específicas do *quiz*, o professor pode usar essas informações para modificar ou seu planejamento ou elaborar outras atividades para complementar a compreensão do conteúdo.

Analisando todas as vantagens e funcionalidades do *Edpuzzle*, optamos por utilizar essa plataforma, que já possui versão em português desde 2022[19]. Para criar uma conta na plataforma, é preciso acessar o site oficial[20] do *Edpuzzle* no computador ou dispositivo móvel[21]. Na primeira tela do *site*, estão as opções para conectar-se ou inscrever-se.

Figura 5 - Tela inicial do Edpuzzle (página traduzida)



Fonte: Arquivo pessoal.

Para criar uma conta, é preciso clicar em “inscrever-se” e, após isso, escolher a opção “Eu sou um professor”. Se o caso for criar uma conta, é possível fazê-lo diretamente, clicando em “inscreva-se com Edpuzzle”, escolhendo um e-mail e senha para entrar no sistema, ou usar uma conta já existente do *Google*[22] ou da *MIcrosoft*, como mostra a figura a seguir.

---

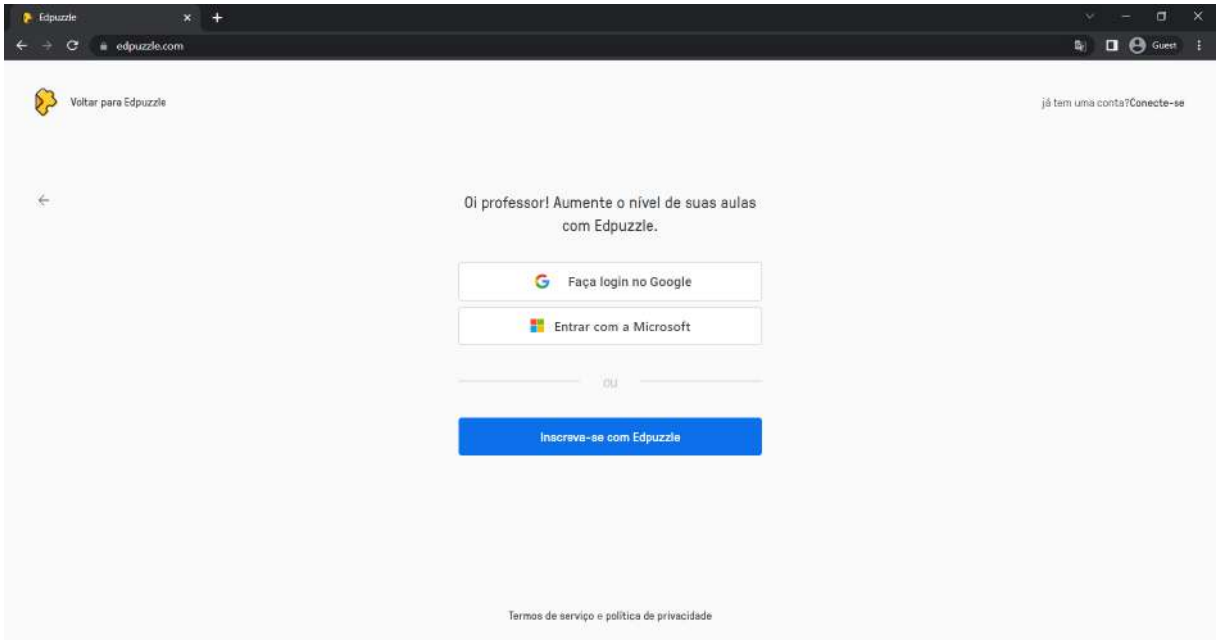
[19] À época de realização desta pesquisa e eventual escrita deste texto, o *Edpuzzle* ainda não possuía versão em Português. Por este motivo, apresentaremos imagens em que a plataforma está com texto escrito traduzido para o Português através de uma funcionalidade de tradução disponível no navegador do *Google Chrome*. Por esse motivo, pode haver algumas inconsistências na tradução. Quando houver problemas na tradução, utilizaremos o termo original, em Inglês, neste texto.

[20] Disponível em: https://edpuzzle.com/

[21] Existe um aplicativo da plataforma apenas para estudantes, que pode ser baixado no *smartphone* ou *tablet*.

[22] Uma das vantagens em usar uma conta *Google*, é que a plataforma do *Edpuzzle* é vinculada ao *Google Classroom*, permitindo importar turmas já existentes no *Google Classroom*. Neste caso, para realizar as atividades na plataforma do *Edpuzzle*, o estudante precisa fazer login com a sua conta *Google* vinculada ao *Google Classroom*.

Figura 6 - Como criar uma conta no *Edpuzzle* (página traduzida)



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao inscrever-se no *Edpuzzle*, é solicitado que o professor preencha as seguintes informações: primeiro nome, sobrenome, e-mail. Para finalizar, é preciso criar uma senha para acesso à plataforma[23]. Após ler e concordar com os termos de serviço e a política de privacidade do *Edpuzzle*, será enviada uma mensagem para o endereço de *e-mail* indicado a fim de verificar a conta. O professor precisa acessar o seu e-mail em uma outra aba do navegador e clicar no *link* de validação enviado pelo *Edpuzzle*.

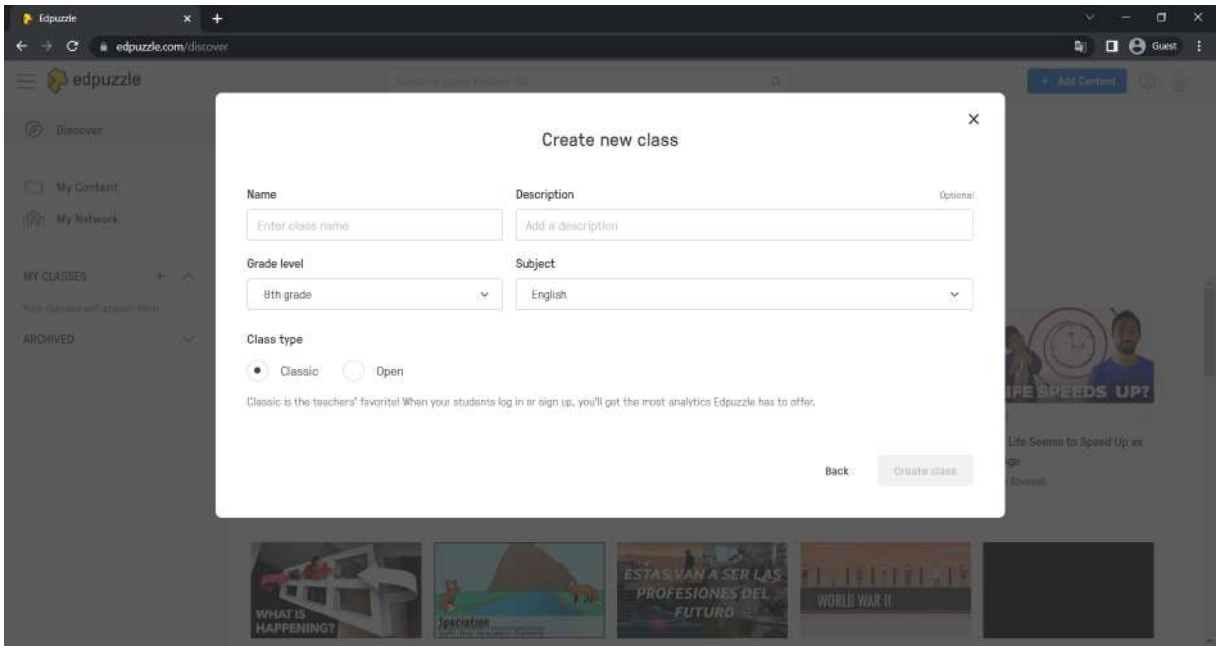
Ao avançar na plataforma, é necessário digitar o nome da instituição de ensino do professor, o que possibilita que haja uma conexão com outros colegas da mesma escola que utilizam a plataforma. Caso não esteja listada, é possível adicionar a escola ou organização. Para obter os vídeos mais relevantes na área de ensino do professor, ele precisa selecionar o(s) nível(is) de ensino com o qual trabalha e a(s) matéria(s) que leciona. Tendo feito isso, o professor pode clicar em "comece a ensinar" para dar prosseguimento.

Para adicionar suas turmas e estudantes ao Edpuzzle, o professor pode clicar no ícone "+" ao lado de *My Classes* ("Minhas Turmas"). Há duas opções: poderá importar todos os seus estudantes que já estão cadastrados no *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Clever*, *Canvas*, *Schoology*, *Moodle*, *PowerSchool*, *Blackboard* ou

[23] Ao optar por entrar com uma conta já existente do Google ou Microsoft, não será necessário preencher essas informações.

Blackbaud, selecionando quantas turmas desejar[24], ou poderá clicar em “criar nova turma”.

Figura 7 - Como criar uma nova turma no *Edpuzzle* (página original em Inglês)



Fonte: Arquivo pessoal.

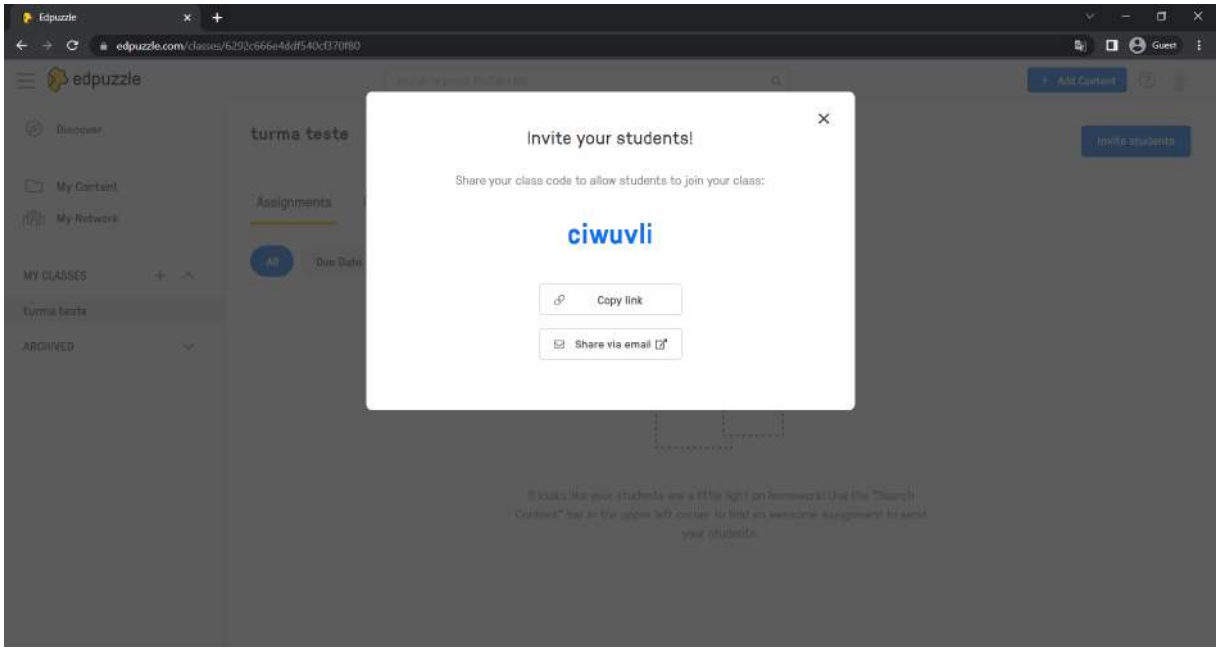
Como observado na figura 7, o professor escolhe o nome para a turma, acrescenta uma descrição, seleciona o nível de ensino, a disciplina, e pode escolher o tipo de turma que deseja: clássica ou aberta. Ao optar pelo formato tradicional, ou *classic*, o professor consegue acompanhar o desempenho dos estudantes em todas as atividades de vídeo realizadas no *Edpuzzle*. Nessa modalidade, os estudantes precisam se registrar na plataforma (assim como feito pelo professor) para ter acesso à turma e às atividades. Em contrapartida, a turma aberta, ou *open*, não exige registro; qualquer usuário com o código do exercício pode acessá-lo. Essa opção é recomendada para exercícios rápidos ou quando não há autorização dos encarregados de educação para recolher informações pessoais dos estudantes.

Após finalizar o cadastro da nova turma, o professor poderá convidar seus estudantes, clicando em *invite students* (“convide os estudantes”). Ao fazer isso, será gerado um código automático com letras para o acesso à turma. O professor poderá compartilhar esse código com os estudantes, escrevendo no quadro e

[24] Devido ao Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados, o professor só pode importar informações de alunos de outra plataforma se tiver autorização dos respectivos encarregados de educação. Essa mesma advertência é feita pelo *Edpuzzle* quando se clica na opção de importar turmas do *Google Classroom*.

pedindo que copiem em seus cadernos, ou disponibilizando um link de acesso à turma por *e-mail*, por *WhatsApp* ou por outro canal de comunicação de preferência.

Figura 8 - Como convidar estudantes no *Edpuzzle* (página original em Inglês)



Fonte: Arquivo pessoal.

Tendo o *link* ou código de acesso à turma, o estudante poderá realizar as atividades de vídeo propostas pelo professor. Caso utilize um dispositivo móvel, é obrigatório que o estudante baixe o aplicativo do *Edpuzzle* em seu aparelho. Assim, o professor já pode criar a sua atividade com vídeo interativo[25].

Na tela inicial do *site* da plataforma do *Edpuzzle*, é garantido ser possível "fazer de qualquer vídeo a sua aula", seguindo três passos simples: "escolha o vídeo", "dê o seu toque mágico" e "acompanhe a compreensão dos estudantes". Daremos destaque a cada um desses momentos na produção do vídeo interativo nas subseções a seguir, explicando como a plataforma funciona.

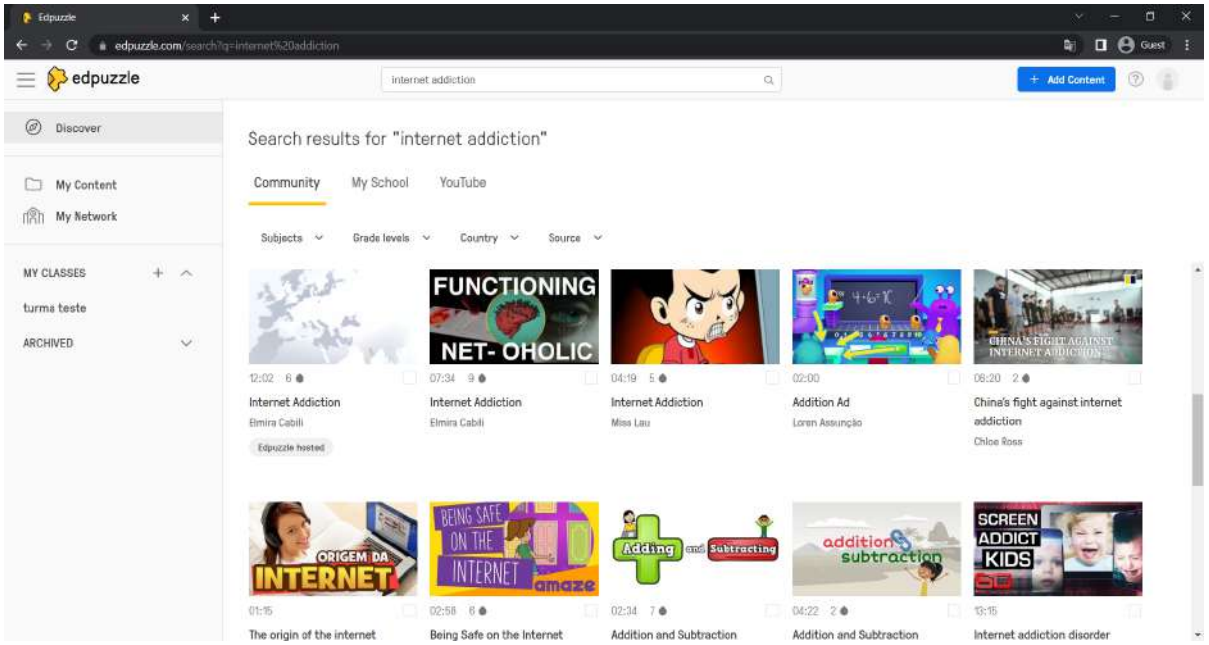
3.2.3.1 "Escolha o vídeo"

A fim de que o leitor compreenda os caminhos percorridos para a produção do hipervídeo, ou vídeo interativo, na plataforma do *Edpuzzle*, apresentamos um passo-a-passo, tendo como tema o vício na Internet. O primeiro e um dos mais

[25] Na versão gratuita, o professor pode criar até 20 atividades de vídeo diferentes. No entanto, ao convidar outros professores, é possível estender a capacidade de armazenamento.

importantes passos é a escolha do vídeo. O professor pode realizar uma pesquisa na própria plataforma do *Edpuzzle*, clicando em *discover* ("descubra")[26], para encontrar atividades de vídeo já criadas por outros professores de todo o mundo, como pode ser observado na figura abaixo[27].

Figura 9 - Como buscar vídeos na plataforma do *Edpuzzle* (página original em Inglês)



Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar de já existirem opções disponíveis, adiantamos que, nesta pesquisa, optamos por criar uma atividade de vídeo, adaptada às necessidades e características dos estudantes participantes. Dentre os *sites* de repositórios de vídeo digital existentes, optamos pelo *YouTube*, devido à sua popularidade e oferta de uma grande diversidade de conteúdos. Assim, realizamos uma busca utilizando os seguintes filtros:

- Tipo de conteúdo: vídeo;
- Vídeos em Língua Inglesa;
- Vídeos com menos de 4 minutos de duração;
- Ordenados por relevância.

[26] É possível encontrar vídeos em Língua Portuguesa. Para tanto, o professor deve escrever o título da sua pesquisa na língua desejada. No caso desta pesquisa, optamos por vídeos em Língua Inglesa.
[27] Para usar uma lição que já existe, é preciso clicar em *copy* ("copiar") e então será criada uma cópia da lição criada por outro professor, sendo possível, a partir disso, editá-la ou usá-la na forma original.

Listamos no quadro a seguir os três primeiros vídeos apresentados pelo *YouTube* e analisamos, de maneira breve, as suas vantagens e desvantagens, um exemplo de como selecionamos os vídeos utilizados nesta pesquisa.

QUADRO 4 - Análise comparativa de alguns vídeos sobre vício em Internet, disponíveis no *Youtube*

Título	Canal	Duração	Postagem	*Views*[28]	Prós	Contras
Why You Could be Addicted To The Internet [29]	NBC News	1:48	Há 5 anos	12 mil	Rico vocabulário; Uso "real" da língua; Animações coloridas e atrativas; desenvolve *listening.*	Não apresenta texto verbal na tela.
Expert Opinion - Internet Addiction[30]	Yale School of Medicine	3:31	Há 6 anos	14 mil	Rico vocabulário; Uso "real" da língua.	Sem animações dinâmicas; Exige nível avançado na língua.
Are You Addicted to the Internet?[31]	As/Is	1:35	Há 8 anos	1,3 milhão	Rico vocabulário; Uso "real" da língua; animações coloridas e atrativas; Apresenta texto verbal na tela.	Não possui dublagem; sem *listening* (escuta)

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisamos as vantagens e características dos vídeos listados e levamos em consideração os seguintes fatores:

- Não encontramos um vídeo que combinasse linguagem verbal, visual e sonora, e integrassem o desenvolvimento das habilidades de *listening* e *reading,* dentro do nível de proficiência dos estudantes;
- Necessitamos de um vídeo que introduza o conteúdo da unidade letiva;
- Trata-se da primeira atividade realizada pelos estudantes na plataforma;

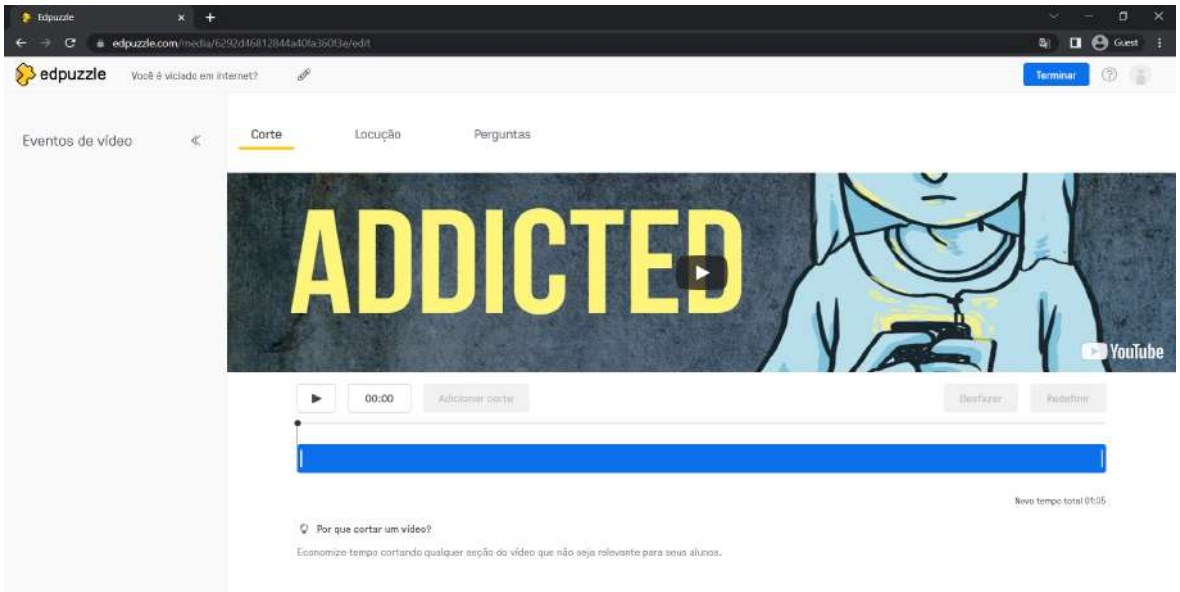
[28] Visualizações
[29] "Por que você poderia estar viciado na Internet" (tradução nossa), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZTlMZiJoT8g> Acesso em: 01 abr. 2022
[30] "Opinião do Expert - Vício na Internet" (tradução nossa), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fFEHQNL0FFM> Acesso em: 01 abr. 2022
[31] "Você é viciado na Internet?" (tradução nossa), disponível em: 01<https://www.youtube.com/watch?v=iOUsiXgtHGQ> Acesso em: 01 abr. 2022

- A resistência inicial que os estudantes apresentaram para com atividades de *listening*, conforme percebido a partir da observação participante.

Portanto, é importante fazer opção por um vídeo que desenvolva, principalmente, a habilidade de *reading* (leitura), mas que, ainda assim, possa atrair a atenção dos estudantes. Nesse caso, selecionamos o vídeo “Are you addicted to the Internet?” para a fase de edição na plataforma do *Edpuzzle.* Para tanto, é preciso copiar o *link* do vídeo e colar no local de busca de vídeos do *Edpuzzle*[32]. Ao fazer isso e clicar em *search* (“buscar”), a plataforma, automaticamente, encaminha o usuário para uma nova tela, onde o vídeo poderá ser editado, conforme será explicado na próxima subseção.

3.2.3.2 “Dê o seu toque mágico”

Figura 10 - Opções de edição para criação de hipervídeo no *Edpuzzle* (página traduzida)



Fonte: Arquivo pessoal.

Como pode ser observado na figura 10, o *Edpuzzle* oferece três funcionalidades básicas para a criação do vídeo interativo. Na opção de “corte”, é possível recortar o vídeo selecionado, caso o professor não deseje usá-lo na sua totalidade, mas apenas algumas cenas do vídeo. Para cortá-lo, o usuário começa

[32] Ao instalar uma extensão do *Edpuzzle* no navegador do *Google Chrome*, é possível ser direcionado do *YouTube* diretamente para o *Edpuzzle* ao clicar no botão “*Edit with Edpuzzle*” que aparece na página do vídeo no *YouTube*.

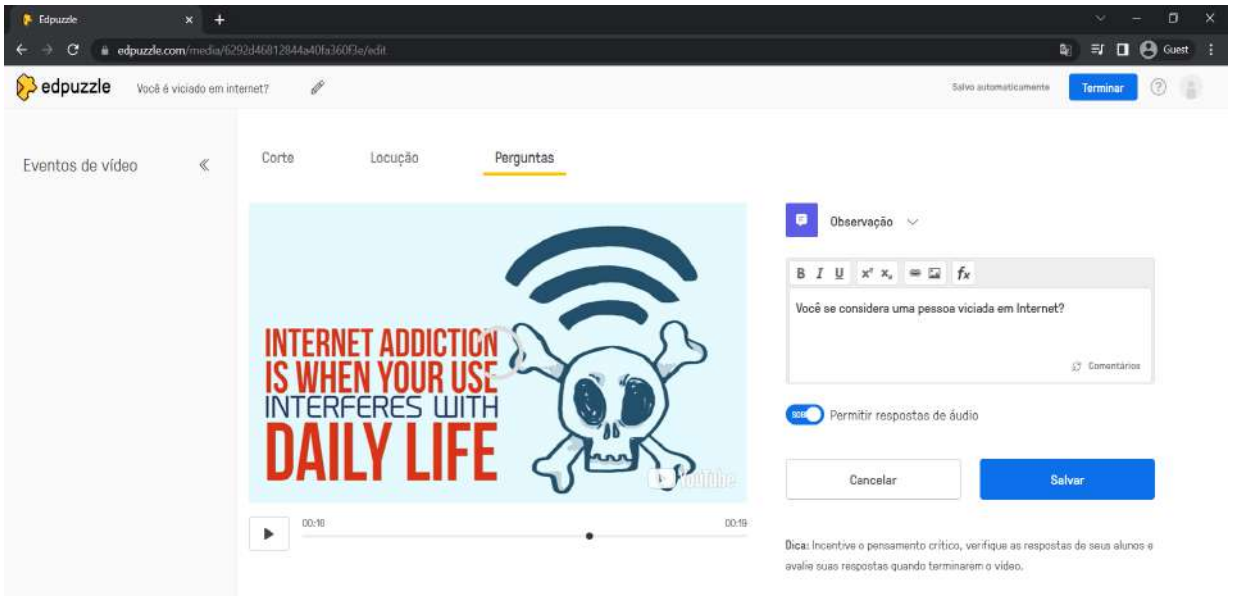
por selecionar o trecho do vídeo que deseja recortar, e então pode clicar em “adicionar corte”. É possível fazer isso quantas vezes for necessário. Como alternativa, é possível digitar o tempo exato onde vai ocorrer o corte. A linha de tempo passa então a mostrar um corte, bastando arrastar a linha de corte para a direita ou para a esquerda, de modo que os recortes sejam ajustados segundo a escolha do usuário. Para cumprir os Termos de Serviço do *YouTube*, a opção de gravar uma narração do professor sobre o vídeo está bloqueada. A função ainda está disponível, caso o usuário carregue o seu próprio vídeo[33].

Como terceira funcionalidade, o professor pode:

- Criar perguntas para ver quais alunos entenderam a lição;
- Adicionar notas para fornecer mais informações;
- Chamar a atenção dos alunos com uma rápida nota de áudio.

Assim, é possível adicionar questões abertas, questões de múltipla escolha e comentários ou notas em pontos específicos do vídeo escolhidos pelo usuário. Uma nota é uma anotação, escrita ou gravada em áudio, que podemos adicionar ao vídeo para chamar a atenção do estudante para um determinado pormenor do vídeo. Para gravar a nota, é preciso clicar no ícone do microfone, sendo também possível combinar texto e áudio na mesma nota.

Figura 11 - Como adicionar perguntas aos vídeos interativos no *Edpuzzle* (página traduzida)



Fonte: Arquivo pessoal

[33] Para editar um vídeo pessoal, o professor pode clicar em “add content” (adicionar conteúdo) na tela principal do usuário no Edpuzzle e, em seguida, poderá escolher entre as opções “upload video” (enviar vídeo) ou “record video” (gravar vídeo).

Como pode ser observado na figura 11, os professores podem elaborar perguntas abertas que incentivem o pensamento crítico dos estudantes, convidando-os a refletir sobre o conteúdo do vídeo, a estabelecer relações entre o vídeo e a sua vida pessoal ou a problemas sociais e políticos. Se bem elaboradas, as perguntas podem dar ao estudante a oportunidade de expressar-se de maneira livre e autêntica, sem a preocupação de intimidação por parte de outros colegas ou vencendo inseguranças pessoais ou timidez.

Também é possível que o professor adicione comentários automáticos para cada alternativa ou resposta dada pelo estudante, explicando o motivo da alternativa escolhida não estar correta ou sugerindo novas leituras através de *links* ou parabenizando o estudante por ter respondido corretamente. Essa funcionalidade garante que o estudante receba um *feedback* personalizado e automático, de acordo com os caminhos que seguiu durante a execução do vídeo.

A funcionalidade de questões conta ainda com um editor de equações para professores de matemática e áreas afins. Além disso, podem ser acrescentadas imagens ou *links*, tanto nas perguntas quanto nas alternativas de respostas. É possível adicionar mais de uma pergunta no mesmo ponto selecionado do vídeo. Os estudantes podem responder às perguntas abertas com áudio, se a função for habilitada pelo professor, clicando em “permitir respostas de áudio”. Nas questões do tipo aberta, é importante lembrar que a correção das respostas não é automática, cabendo ao professor ler e avaliar cada uma das respostas na plataforma.

É importante destacar que toda a edição realizada no vídeo é salva automaticamente, de modo a evitar que o trabalho seja perdido por alguma eventualidade, como o descarregamento do computador, desconexão com a Internet ou problemas elétricos. Quando termina a adição de perguntas ao vídeo, o professor pode clicar em *finish* (“terminar”).

Na figura abaixo, disponibilizamos um código QR que pode ser escaneado por um dispositivo móvel, de modo que o leitor possa ver um exemplo de vídeo interativo, ou hipervídeo, sobre vício em Internet[34], elaborado para esta investigação, e que foi disponibilizado para os participantes desta pesquisa. Uma análise, sob a perspectiva dos multiletramentos, sobre essa e outras atividades de vídeo, será discutida na seção 4 deste estudo.

---

[34] DIsponível em: https://edpuzzle.com/media/623b739bcc9d4142b68351bb

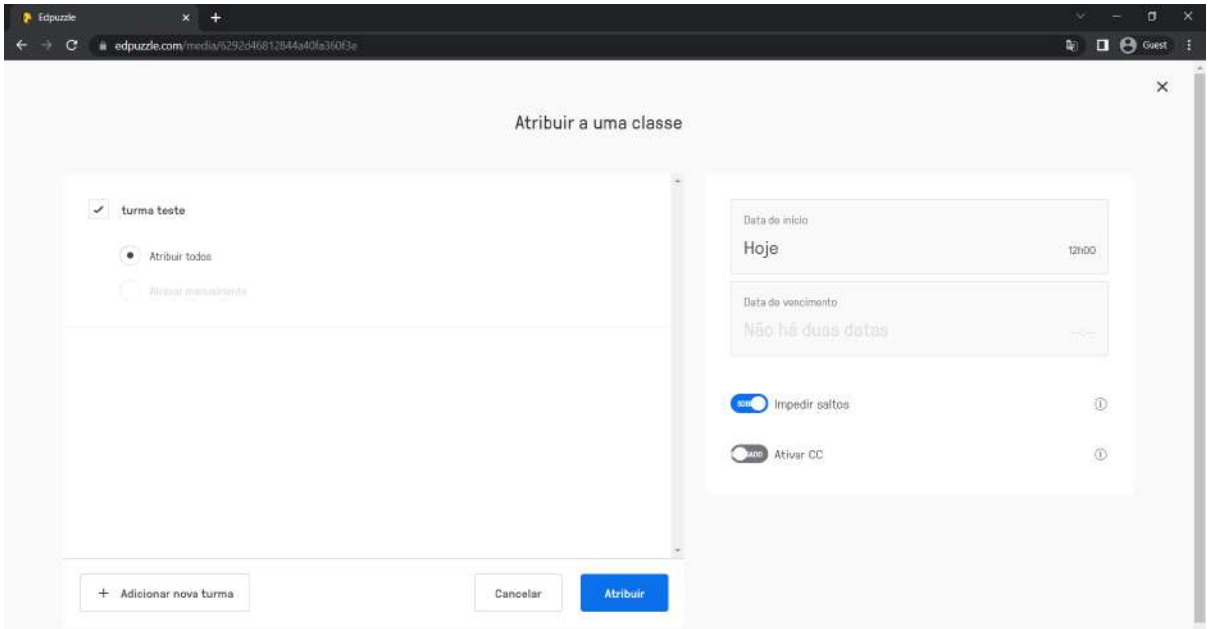
Figura 12 - *QR code* para visualização de vídeo interativo no *Edpuzzle*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na subseção a seguir, explicamos como os estudantes podem realizar a atividade de vídeo elaborada pelo professor e como este, em contrapartida, pode acompanhar, mesmo à distância, a *performance* dos aprendizes.

2.2.3.3 “Acompanhe a compreensão dos estudantes”

Figura 13 - Como atribuir atividade de vídeo para estudantes no *Edpuzzle* (página traduzida)



Fonte: Arquivo pessoal.

Como apresentado na figura 13, após finalizar a edição do vídeo interativo, o professor pode compartilhar a visualização da atividade ou clicar em “atribuir” para atribuí-la para seus estudantes. Ao atribuir a atividade, o professor pode escolher as turmas e/ou estudantes, assim como o prazo final de entrega da atividade. Isso não

significa que a atividade ficará indisponível para o estudante quando este prazo chegar ao fim, porém o professor poderá ver na plataforma que a atividade foi realizada com atraso. O professor pode também habilitar, ou não, a função *prevent skipping*, que significa que o estudante não poderá adiantar partes do vídeo.

No caso desta pesquisa, entendemos que, embora possa ser útil em alguns contextos e de acordo com determinados objetivos, habilitar a função *prevent skipping* reduz os elementos interativos do hipervídeo, visto que esta tecnologia digital é caracterizada pela liberdade de navegação e de escolhas concedidas ao estudante. No entanto, faz parte desta investigação compreender como o estudante reage diante da possibilidade, ou não, de poder adiantar partes do vídeo. Essa particularidade será melhor discutida na seção 4 deste trabalho, com a análise e interpretação dos resultados.

Além da função *prevent skipping*, o professor pode habilitar a função de ver legendas, ou transcrição do vídeo, enquanto os alunos o assistem. Dependendo do nível de proficiência na língua, pode ser útil desabilitar esta função, dando ao estudante a possibilidade de desenvolver a sua habilidade de *listening* (escuta), sem precisar recorrer ao texto escrito para a compreensão. No entanto, no caso desta pesquisa, optamos por permitir o acesso às legendas, considerando o nível de dificuldade dos estudantes com a Língua Inglesa. Após atribuir a atividade[35], o professor pode acompanhar os resultados, clicando no nome da sua turma, no canto esquerdo da tela principal, e então, haverá a opção de ver os resultados de cada atividade de vídeo ou de todas as atividades no item *gradebook* (livro de notas, ou boletim).

O professor pode ter acesso tanto ao desempenho individual quanto ao de todos os estudantes como grupo. Por meio de uma análise cuidadosa das respostas e do relatório analítico fornecido pela plataforma, o professor pode refletir sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes e pensar em estratégias para ajudá-los a compreender melhor o conteúdo com as atividades e dinâmicas que serão realizadas presencialmente, em sala de aula.

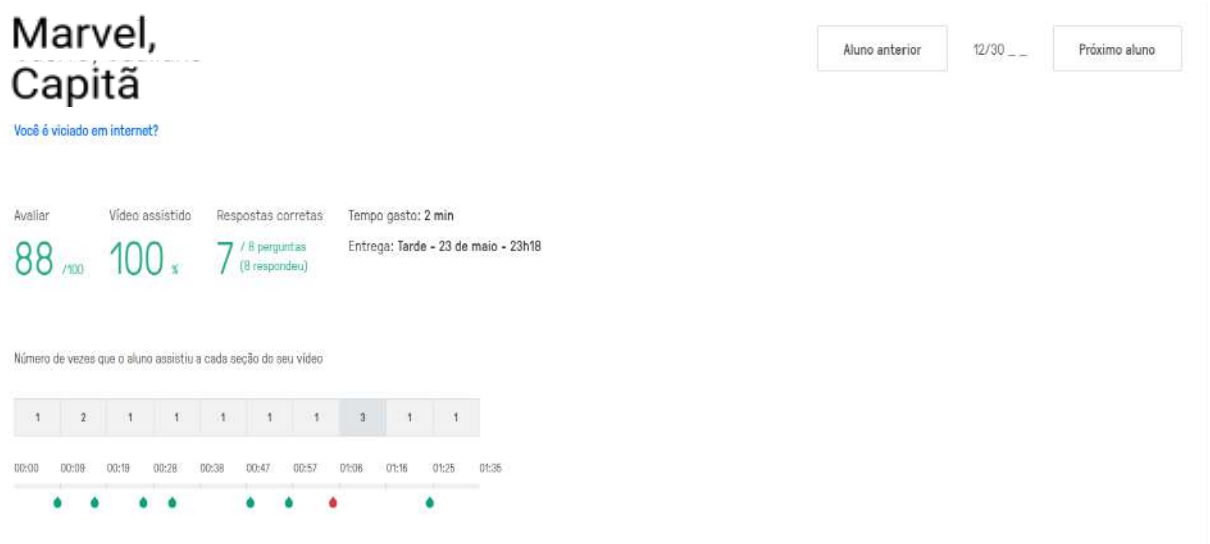
Também será possível ler as respostas abertas dadas pelo estudante, e sua nota final só será computada após a avaliação manual do professor. Ao fazer essa correção, o professor pode enviar comentários para o estudante. Na figura a seguir,

---

[35] No caso daqueles professores que conectam o *Edpuzzle* ao *Google Classroom*, existe a opção de postar a atividade diretamente no *Google Classroom*.

é possível visualizar um exemplo de como a interface apresenta para o professor o desempenho do estudante na atividade de vídeo atribuída. O nome do estudante não foi revelado, para manter a sua privacidade.

Figura 14 - Visualização do desempenho do estudante na atividade do *Edpuzzle* (página traduzida)



Fonte: Arquivo pessoal.

Acreditamos, portanto, que o *Edpuzzle* é uma plataforma digital de vídeo interativo que apresenta muitas potencialidades para a aprendizagem da Língua Inglesa, na perspectiva dos multiletramentos, tanto a partir de outros estudos já realizados sobre esta tecnologia digital quanto por causa das funcionalidades que esta oferece.

Na próxima subseção, tecemos algumas considerações acerca dos multiletramentos, de modo que seja possível compreender a relação que estabelecemos entre o uso do hipervídeo e o desenvolvimento dos multiletramentos para a aprendizagem da Língua Inglesa.

3.3 “A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA”: O LUGAR DOS MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.
(Paulo Freire)

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, foi defensor de uma pedagogia crítica e libertadora, que levasse em consideração o contexto e a experiência de vida dos estudantes. Para Freire (1989), o ato de ler não se limitava às palavras encontradas nos livros; a leitura está no mundo, nas ruas, nas placas, nos signos, nos códigos, nos gestos, nos objetos, nas cores, nos sons, no espaço. O mundo em si apresenta múltiplas linguagens que exigem habilidades de leitura para que se possa nele viver, conviver e sobreviver.

Essa leitura de mundo que se torna essencial desde que nascemos precede a leitura do livro ou a decodificação de palavras, e por isso não pode ser desconsiderada ou ignorada, mas ampliada, criando uma relação dinâmica entre linguagem e realidade. Assim, o autor apresentava uma abordagem mais abrangente para a alfabetização, indo além do domínio do código escrito, mas compreendendo o ato de ler como uma prática discursiva que

> […] possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p. 68).

Percebemos, assim, que a perspectiva freiriana compreende a leitura e a escrita numa visão crítica, com objetivos de transformação social e política e de construção da cidadania. Freire compreendia a alfabetização como processo social de conscientização crítico-reflexiva. Por esse motivo, Kleiman (2005, p. 19-20) considera Freire uma exceção às conotações escolares dadas à alfabetização:

> Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista.

A abordagem da escrita como prática social plural e heterogênea, com inspiração nos ideais freireanos, deu origem aos Estudos de Letramento, ou New Literacy Studies, na década de 80. Kleiman (1995) explica que os estudos sobre letramento examinam as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso da escrita nas sociedades tecnológicas. Assim, a autora define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18, 19).

O termo *letramento* emergiu para se referir a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Desse modo, fica entendido que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita da forma como tradicionalmente costumava ser abordada na escola, sendo a alfabetização apenas um tipo de prática de letramento, focada na aquisição de códigos enquanto competência individual.

Discutindo sobre essa diferença entre modelos de letramento, Street (2014) chama de “modelo autônomo” essa concepção de letramento associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social e que ainda prevalece na sociedade. Nessa perspectiva, a aquisição da escrita é considerada um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais. Em contrapartida, o autor apresenta o “modelo ideológico” que entende as práticas de letramento como processos plurais, determinadas pelo contexto social e cultural. Desse modo, os Estudos de Letramento, coadunando com os ideais de Freire, destacam a perspectiva social do ato de ler e de escrever. Discorrendo sobre o que é o letramento, Kleiman (2005) explica algumas das suas características principais, as quais elencamos a seguir:

- Não existe um método único ou combinação única de métodos de letramento;
- O letramento significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito;
- Letramento e alfabetização estão associados, sendo a alfabetização uma das práticas de letramento;
- O letramento não é uma habilidade, mas sim um processo complexo que envolve um conjunto de habilidades e de competências, múltiplas capacidades e conhecimentos;
- Um evento de letramento é essencialmente colaborativo, envolvendo participantes de diferentes saberes, “[...] que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p. 23);
- O professor atua como agente de letramento na medida em que mobiliza os sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, com a finalidade de que participem de práticas de linguagem.

Os Estudos de Letramento foram essenciais para que se iniciasse o movimento de mudança da percepção dos processos de leitura e escrita. Com o tempo, estudiosos dessa área passaram a usar o termo “letramentos”, no plural, entendendo que o singular “letramento” não era mais suficiente para descrever a pluralidade de uso da língua, ou como Lemke (2010, p. 455) explica, “letramentos são legiões”, devido às práticas diversificadas de letramento que existem numa sociedade urbana moderna.

Diante do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da diversidade linguística, discursiva e cultural, como fruto do capitalismo acelerado, dez pesquisadores interessados em linguagem e educação linguística, conhecidos como New London Group (Grupo de Nova Londres - GNL), se reuniram por uma semana na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em meados dos anos 90, para discutir a pedagogia dos letramentos e os propósitos da educação. No Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, divulgado em 1996, o grupo apresenta o termo “multiletramentos” como uma resposta às ordens cultural, institucional e global emergentes, com sua multiplicidade de sentidos, textos e modalidades, trazendo um complemento à pedagogia tradicional dos letramentos.

Cope e Kalantzis (2008) explicam que as discussões realizadas em Nova Londres foram encapsuladas na palavra “multiletramentos”, a qual descrevia dois importantes argumentos: o crescimento significativo da diversidade cultural e linguística e a influência das tecnologias de comunicação em progresso. O GNL considerou os meios multimodais em que os significados estavam sendo construídos na Internet, nos vídeos, na multimídia interativa, nos textos escritos encontrados no *shopping center*. Assim, o grupo entendeu que fazer parte desse mundo emergente de significados exigiria um novo letramento multimodal. Esses são os argumentos que explicam o “porquê” dos multiletramentos. O Grupo de Nova Londres (1996, p. 63-64, tradução nossa) explica o surgimento do termo “multiletramentos” da seguinte maneira:

> Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser resumidos em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que poderíamos ter com a ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente projeção da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia

> tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos da multiplicidade textual que estão relacionados.[36]

Percebemos, assim, que os multiletramentos surgiram como fruto das discussões acerca das mudanças sociais, econômicas e políticas da época, que resultaram em uma grande diversidade cultural e linguística e a circulação de uma pluralidade de textos associados com as tecnologias de multimídia emergentes. Os ambientes de comunicação apresentavam um novo *design*, com novas interfaces visuais e linguísticas e, consequentemente, novas construções de significados.

Os pesquisadores do GNL concluíram que o desenvolvimento dos multiletramentos teria o potencial de transformar tanto a essência quanto a pedagogia do ensino de letramento em inglês e em outras línguas. Cope e Kalantzis (2008, p. 203, tradução nossa) asseveram:

> Agora, os letramentos, no plural, são inevitavelmente múltiplos, de duas maneiras principais. A primeira são os muitos tipos de letramento em Inglês em ação em muitos contextos culturais, sociais ou profissionais diferentes. Por mais que o Inglês esteja se tornando um idioma global, essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas para nosso ambiente de comunicação. A segunda é a natureza das novas tecnologias de comunicação. O significado é feito de maneiras cada vez mais multimodais – em que os modos de significado linguístico-escrito interagem com padrões visuais, sonoros, gestuais e espaciais de significado.[37]

Portanto, o "multi" acrescentado aos "letramentos" envolve dois significados: o "'multi" de multiplicidade de contextos e formas de comunicação, e o "multi" de multimodalidade. Rojo (2012) esclarece que o conceito de multiletramentos aponta para multiplicidade semiótica de constituição dos textos que circulam para informação e comunicação na atualidade. Para evidenciar a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos que circulam hoje, a autora cita vários textos digitais, como animações, *stop motions*, animes, *remixes*, *mashups*, videoclipes, *fanclips*. Esses textos contemporâneos são multimodais e

---

[36] We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity.

[37] Now literacies, in the plural, are inevitably multiple, in two major ways. The first is the many kinds of English literacy at work in many different cultural, social or professional contexts. As much as English is becoming a global language, these differences are becoming ever more significant to our communications environment. The second is the nature of new communications technologies. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning interface with visual, audio, gestural and spatial patterns of meaning.

multissemióticos, abrangendo muitas linguagens e exigindo múltiplas capacidades e novas práticas de compreensão e produção. Dentre as características dos multiletramentos, a autora aponta que eles são interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços e mestiços, combinando múltiplas linguagens, modos, mídias e culturas.

Rojo e Moura (2019) relacionam os multiletramentos com letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens, como imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, e linguagem oral e escrita. Notamos, assim, que o termo "multiletramentos" remete à multissemiose ou multimodalidade dos textos/discursos que circulam na sociedade, com novas possibilidades de recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem.

A fim de compreender o lugar da pedagogia diante desse novo contexto global, o GNL (2000) sugere o resgate do "o quê" dos multiletramentos, ou seja, o que os estudantes precisam aprender. Para isso, o GNL propõe uma metalinguagem dos multiletramentos baseado no conceito de *design*, usado para descrever as formas de significado. O grupo considera qualquer atividade semiótica, incluindo usar a língua para produzir ou consumir textos, como um *design* de sentido, que envolve o que os autores chamam de *available designs* (*designs* disponíveis), *designing* e *redesigned*[38].

Os *available designs* representam os recursos para produção de sentido, que incluem as "gramáticas" tanto das línguas como de outros sistemas semióticos, como o vídeo, por exemplo, que é parte importante desta pesquisa. Como explicado pelos autores, "[…] a noção de Design enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de produção de sentido" (CAZDEN et al, 2021, p. 43). O GNL identifica seis grandes áreas para as quais são requeridas "gramáticas"[39] funcionais: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal.

Entendendo, assim como os autores, que "toda produção de sentido é multimodal" (CAZDEN et al, 2021, p. 46), desenvolvemos esta pesquisa com

[38] Na tradução da obra original, organizada por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa, os autores explicam os motivos pelos quais optaram por manter a palavra *design* sem traduzi-la para o português: "[...] trata-se de uma palavra admitida ao português com sentidos próximos aos de projeto e desenho, no entanto o manifesto a emprega com o intuito declarado de propor uma metalinguagem especializada. Escolhem então a palavra *design* num sentido que em português ainda não encontra uma tradução exata. Por se tratar de termo especializado, optamos pela manutenção de *design* com este sentido que o NLG quer erigir e propor, incluindo palavras da mesma família e igualmente difíceis de traduzir como *designing* e *designed*" (CAZDEN et at, 2021, p. 9).

[39] O Grupo de Nova Londres utiliza o termo "gramática" para se referir a uma linguagem especializada que descreve padrões de representação.

estudantes da escola pública tendo como base o *design* visual, o *design* linguístico, o *design* sonoro e suas relações multimodais. A intertextualidade é um conceito-chave que ajuda a descrever os sentidos multimodais, ao tornar possível que os sentidos se constituam por meio de relações com outros textos, tipos de texto, narrativas e outros modos de significação. Nesse contexto, o vídeo digital, seja ele considerado interativo ou não, apresenta cadeias intertextuais, referências cruzadas que contribuem para a produção de sentido. Assim, o vídeo interativo é um exemplo de como as tecnologias digitais têm se desenvolvido, inter-relacionando cada vez mais diferentes modos de sentido e significado.

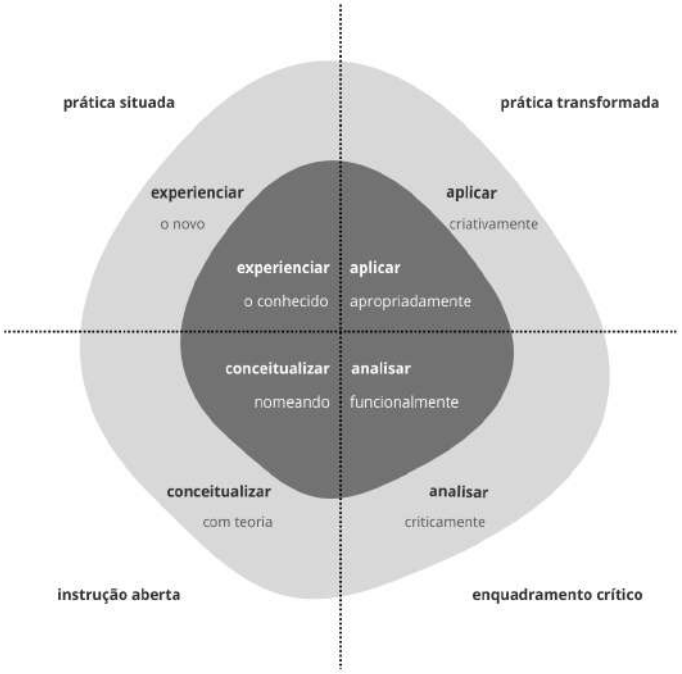
O *designing* envolve o processo de modelagem do sentido, transformando os recursos de *design* presentes no processo semiótico e, consequentemente, transformando o conhecimento ao produzir novas construções e representações da realidade. Assim, acontece a representação e a recontextualização, usando os recursos dados pelos *available designs*, rearticulando-os e recombinando-os, construindo novos significados com base nas próprias experiências de vida e interesse dos estudantes. Já o *redesigned* surge como resultado, uma construção ativa do *designing*, como um novo recurso produtor de sentidos e não como uma simples reprodução, ou seja, o *redesigned* se torna um novo *available design*.

As formas tradicionais de ensino, em que o professor ficava em um palco e lia para toda a turma, não atendem mais ao espírito de agora. Os estudantes trazem para dentro da sala de aula uma grande diversidade cultural ao mesmo tempo em que têm uma variedade de tecnologias e mídias digitais à sua disposição. Nesse contexto, é válido nos questionar como acompanhar os interesses dos estudantes e promover uma aprendizagem que seja significativa em um cenário acelerado, diversificado, repleto de estímulos, novos sentidos e possibilidades. A pedagogia dos multiletramentos pode oferecer uma resposta a essa inquietação, oferecendo uma pedagogia de letramento que promove uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa.

Os pesquisadores do GNL (1996) explicam o “como” desta pedagogia, acreditando que o *design* de sentido consiste na integração complexa de quatro fatores: *situated practice* (prática situada), *overt instruction* (instrução aberta), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada), orientações essas que são consideradas parte do processo de aprendizagem e não possuem uma sequência fixa específica.

No entanto, depois de cerca de uma década aplicando essas ideias a práticas integradas ao currículo, Cope e Kalantzis (2009) revisitaram esses conceitos e acabaram por ressignificá-los, traduzindo-os em quatro “processos de conhecimento”, a saber: Experienciar (o conhecido; o novo), conceitualizar (nomeando; com teoria), analisar (funcionalmente; criticamente) e aplicar (apropriadamente; criativamente). Desse modo, o chamado “*design* de sentido” foi ampliado com a compreensão dos “processos de conhecimento", deixando mais explícitos os processos didáticos específicos de cada momento da pedagogia dos multiletramentos, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 15 - Mapeando a pedagogia original dos Multiletramentos e os “Processos de Conhecimento”



Fonte: Elaborado pelo autor, tradução nossa[40]

Tendo como base a figura 15, relacionamos nas subseções a seguir a pedagogia dos multiletramentos original com os processos de conhecimento, fazendo conexões com a forma como conduzimos esta pesquisa.

3.3.1 *Situated Practice* (Prática Situada) / Experiencing (Experienciar)

[40] Figura original, disponível em Inglês: “Mapping the original Multiliteracies pedagogy against the ‘Knowledge Processes'", em Cope & Kalantzis (2014, p. 5).

O GNL (1996, p. 85, tradução nossa) define a "prática situada" como uma "[...] imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que são capazes de desempenhar múltiplos e diferentes papéis baseado na sua formação e experiências[41]". Assim, entendemos que a "prática situada" envolve a imersão em experiência (ou experienciar) e a utilização dos *available designs*, incluindo aqueles que fazem parte da vida dos estudantes, de modo que faça sentido para eles. Por esse motivo, buscamos desenvolver nesta pesquisa atividades que envolvam o uso do vídeo digital, uma tecnologia que já faz parte da experiência dos estudantes, por meio da televisão, do computador ou dos dispositivos móveis. Mais do que isso, os assuntos a serem discutidos nos vídeos interativos também precisam fazer sentido para os participantes desta pesquisa.

Além disso, entendemos a língua como um sistema social e proposital, de modo que para a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, é preciso envolver os estudantes em atividades, ou práticas, em que eles usem a língua para dizer algo que seja relevante para eles, fazendo relações com suas próprias experiências e a de outros; é preciso haver o desejo de aprender a língua.

A proposta para esta temática surgiu a partir do livro didático adotado pela instituição de ensino[42] e levando em consideração o interesse dos estudantes por temáticas envolvendo tecnologia, Internet, jogos digitais e redes sociais. Assim, os estudantes podem estar mais dispostos e motivados a participar das discussões e se envolver nas atividades propostas, as quais estarão situadas em um contexto familiar a eles, se envolvendo em um processo de aprendizagem coletivo.

3.3.2 Overt Instruction (Instrução Aberta) / *Conceptualizing* (Conceitualizar)

Overt Instruction se refere a um processo de conhecimento em que os estudantes se tornam "conceituadores ativos", desenvolvendo uma metalinguagem explícita para descrever e interpretar os elementos do *design* de diferentes modos de sentido. Envolve, portanto, um entendimento sistemático, analítico e consciente. Sob o ângulo da "instrução aberta", uma evidência de aprendizagem satisfatória é

---

[41] "[...] immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on their background and experiences"
[42] "Way to English for Brazilian Learner", de autoria de Claudio Franco.

quando os estudantes conseguem descrever os processos e padrões do *design* de uma forma significativa (COPE; KALANTZIS, 2008).

Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) relacionam a pedagogia do letramento com quatro abordagens: a didática, a autêntica, a funcional e a crítica. Os autores explicam que existem pontos fortes e fracos em cada uma dessas abordagens que emergiram desde o século XIX. O que esses pesquisadores propõem é que façamos uma correlação entre essas abordagens e os processos de conhecimento, procurando encontrar algo a aprender com cada uma delas.

Nesse sentido, os autores entendem que a abordagem didática trouxe importantes contribuições quanto ao aspecto de conceitualizar por nomeação e com teoria. Como explicado por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 117), “muitos sugerem que se faça um movimento estratégico que também utilize a abordagem didática de vez em quando, visto que há momentos em que é necessário que o professor ofereça aos alunos instrução explícita, conceitualizando por nomeação ou com teoria”. No caso desta pesquisa, por exemplo, concordamos que é importante que os estudantes aprendam os termos gramaticais da Língua Inglesa, as suas regras ortográficas e gramaticais e o seu funcionamento, pois elas constituem a estrutura da língua e possuem a sua relevância no contexto social e no processo comunicativo.

No entanto, defendemos que essa abordagem didática aconteça de maneira contextualizada, entendendo que haverá momentos e/ou situações em que será necessária uma instrução explícita do professor como, por exemplo, ao apresentar a estrutura gramatical da língua para descrever o que acontece no tempo presente (*Simple Present*), o que está acontecendo no momento da fala (*Present Continuous*) e o que aconteceu no passado (*Simple Past*).

Esses conceitos têm a sua importância e, por isso, destacamos que nesta pesquisa não pretendemos ignorar os aspectos estruturais da língua, mas contextualizá-los para que faça sentido para os estudantes. Como Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 88) enfatizam, “[...] o ensino de gramática só faz sentido quando é contextualizado, isto é, quando é parte de uma proposta de ensino consciente, para discutir determinado conteúdo do currículo, em uma situação de aprendizagem específica”. Por isso, o hipervídeo pode potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa, ao oferecer a oportunidade de relacionar a estrutura da língua com o seu uso real para comunicar-se sobre temas atuais e relevantes, além de demonstrar os

diferentes contextos formais e informais nos quais a Língua Inglesa sofre variações, muitas vezes desviando-se da norma linguística considerada “padrão”.

Ao relacionar a pedagogia dos multiletramentos com o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, precisamos lembrar que o GNL também levou em consideração, na construção do conceito de multiletramentos, que o Inglês estava sendo fragmentado em múltiplos “Englishes”, marcados por sotaques, origem nacional, estilo subcultural e comunidades profissionais ou técnicas. Assim, cruzar fronteiras linguísticas mesmo dentro do Inglês tornou-se a chave do desafio comunicativo. Aprender uma maneira única e padrão da língua não era mais suficiente, como fruto da migração, multiculturalidade e integração da economia global.

Cope e Kalantzis (2008) destacam que, ao ensinar uma língua, como no caso do Inglês, o letramento, antigamente, poderia ser entendido como o simples fato de colocar palavras em frases e depois transpô-las para o papel de acordo com o uso padrão. No entanto, diante da complexidade do mundo contemporâneo, o letramento envolve muito mais. Coadunando com o GNL, defendemos a necessidade dos professores de Língua Inglesa romperem com a visão limitada que promove a subordinação e desconsidera a complexidade e heterogeneidade das identidades culturais.

Ainda hoje, muitos professores exigem que seus alunos tentem imitar falantes nativos, geralmente americanos ou britânicos, como se isso fosse sinônimo de fluência linguística. Desse modo, os professores criam estereótipos e reforçam a lógica da colonialidade, ignorando o fato de que há diferentes modos de falar Inglês em todo o mundo, não havendo um dono legítimo do saber, ou da língua; a língua é de todos e para todos.

Ao professor de Inglês, é importante que desenvolva a compreensão sobre o fato de que, devido ao ritmo das novas transformações geopolíticas e ao desenvolvimento de culturas cada vez mais híbridas, “[...] o inglês surge como uma língua franca, desterritorializada e fronteiriça, que contribui de forma decisiva para que a comunicação entre as pessoas neste contexto global ocorra” (SIQUEIRA, 2013, p. 9). É preciso, portanto, entender que o Inglês hoje expandiu-se para todo o mundo como Língua Franca[43]. Por isso, os professores de Língua Inglesa podem

[43] Língua Franca é um idioma de contato que um grupo de falantes multilíngue adota intencionalmente para que consigam se comunicar entre si.

desenvolver uma pedagogia crítica para o ensino de línguas, apresentando músicas, artistas, histórias, filmes e outras manifestações artístico-culturais de povos de outros países que também têm o Inglês como sua língua nativa.

Mais do que isso, é importante que os estudantes reconheçam a existência do *World English*, que se molda às exigências de comunicação entre pessoas de nacionalidades e etnias diversas, deixando de haver, assim, um inglês padrão único (RAJAGOPALAN, 2009). O GNL já compreendia as mudanças que a Língua Inglesa estava sofrendo à época e a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, valorizando a diversidade cultural e linguística presente nos mais variados textos multimodais que fazem parte de um mundo globalizado.

3.3.3 Critical Framing (Abordagem Crítica) / *Analyzing* (Analisar)

Uma aprendizagem significativa também envolve uma certa competência crítica, de modo que os estudantes sejam capazes de analisar a função desses mais variados textos, questionando-os de maneira crítica quanto aos seus interesses no processo comunicativo. Em outras palavras, esse processo de análise representa ler nas entrelinhas, buscar os significados por trás das mensagens e ver o *design* de maneira crítica em relação ao seu contexto.

Assim, ao utilizar o hipervídeo, é importante ajudar os estudantes a questionar: Como o vídeo digital se adapta aos significados locais e aos significados mais globais? Qual é o propósito desse vídeo? O que ele está fazendo? Para quem? Por quem? Por qual meio? Para quê? Que relação pode ser feita com o contexto social? Assim, uma evidência de aprendizagem satisfatória, sob essa perspectiva, é quando os estudantes conseguem mostrar que sabem pra que serve o *design*, o que ele faz e o porquê (COPE; KALANTZIS, 2008).

Podemos relacionar essa esfera do “enquadramento crítico” com os letramentos críticos para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, discutido por autores como Jordão (2016). A autora explica que o letramento crítico entende a língua como discurso, ou seja, como uma prática social de construção de sentidos. Isso significa que qualquer unidade de sentido, verbal ou não verbal, é construída ativamente pelos sujeitos em ações interpretativas. Os vídeos, por exemplo, ao apresentar discursos imagéticos, terão sentido no ato da sua “leitura”, a partir da interação espectador/vídeo.

Como enfatizado por Jordão (2016, p. 43), “os sentidos não são informações anteriormente ao processo de leitura, como se estivessem num vácuo etéreo: eles são concretamente realizados quando do contato do leitor com o texto”. Nesse sentido, acreditamos que ao assistir a um vídeo interativo, tecnologia digital discutida nesta pesquisa, o estudante atua como leitor, mobilizando recursos interpretativos para conferir sentidos ao que vê, acionando as suas próprias experiências de vida e conhecimentos construídos anteriormente.

Partindo da premissa “[...] de que a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nela presente” (MONTE MÓR, 2013, p. 42), acreditamos que o *critical framing* oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver o letramento crítico. Sob essa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, os estudantes são desafiados, instigados e movidos a analisar de maneira crítica os caminhos em que os sentidos se constroem, refletindo sobre como cada elemento presente em um vídeo, por exemplo, suas cores, transições, sons, letras, formas e movimento pretendem comunicar algo. Ou seja, os estudantes podem analisar tanto como a mensagem é emitida quanto o porquê dela estar sendo produzida daquela maneira. Assim, os significados são construídos, discutidos e relacionados de maneira crítico-reflexiva.

Entendemos, assim como Monte Mór (2008), que é necessário que haja uma expansão de perspectivas no ensino de línguas estrangeiras, complementando (e não substituindo) os conteúdos linguístico-culturais do currículo, por meio de uma educação crítica. Por esse motivo, as atividades com a tecnologia digital do vídeo interativo precisam ser desenvolvidas sob uma perspectiva crítica e participativa, de análise da sua função social e cultural dentro de um contexto hipertextual e multimodal.

3.3.4 Transformed Practice (Prática Transformada) / *Applying* (Aplicar)

Esse aspecto do “*design* de sentido” consiste em relacionar o conhecimento e o entendimento desenvolvidos à diversidade complexa de situações reais do dia-a-dia. Ou seja, espera-se que o estudante seja capaz de produzir sentidos através de textos e usá-los para a ação comunicativa.

Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) relacionam o processo de aplicar criativamente com a pedagogia do letramento na abordagem crítica. Nessa

perspectiva, os autores propõem a construção de textos, incluindo textos das novas mídias digitais (novas em relação às mídias e tecnologias tradicionais), que expressem as identidades, os interesses e as perspectivas dos aprendizes. A abordagem dos multiletramentos sugere que os textos multimodais, em especial aqueles que são fruto das mídias digitais, façam parte do currículo e da sala de aula.

Dessa maneira, os letramentos se tornam mais relevantes e motivadores para os estudantes, ao conectarem-se com as novas formas em que a comunicação se constrói na atualidade. Por esse motivo, propomos, ao final das atividades com vídeo interativo, que os estudantes criassem seus próprios vídeos e adicionassem elementos interativos a eles, de modo que pudessem expressar a sua aprendizagem de maneira criativa e transformadora.

No entanto, Cope e Kalantzis criticam as variações de interpretação da pedagogia de multiletramentos que consistem em "[...] práticas de 'reforma' que prendem o novo ao velho[44]" (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 174, tradução nossa). Os autores utilizam o verbo em inglês *bolt*, que é usado para descrever quando alguém parafusa uma coisa à outra, prendendo-as firmemente. Assim, eles dão a entender que algumas práticas ditas "multiletradas", na verdade, não representam o espírito da pedagogia dos multiletramentos. Nesta pesquisa, desejamos empreender uma prática que apresente uma aprendizagem genuinamente inovadora, em que sejamos capazes de justificar os caminhos pedagógicos que escolhemos seguir.

Orientados pela base teórico-metodológica e epistemológica apresentada, analisaremos, na próxima seção, as informações que foram construídas, no campo, ao longo desta pesquisa.

---

[44] "[...] 'makeover' practices that bolt the new onto the old"

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: "É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS"

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos
no mundo que nós nos fazemos.
(Paulo Freire)

Considerando que experimentamos a nós mesmos no mundo, à medida que nos constituímos como educadores, esta seção analisa, de maneira crítico-reflexiva, os resultados das informações construídas ao longo desta pesquisa, tempo em que fomos, de modo inconcluso e inacabado, construindo sentidos para nossas práticas e nossas vidas, pessoal e profissional. Isso envolve, em uma dimensão ética e estética, analisar o que vimos, ouvimos e vivenciamos, sem tomar os fatos como verdade única, mas questioná-los sempre, considerando que inventamos a linguagem e que somos seres culturais; que somos tocados pelos acontecimentos e que somos afetados por eles.

Construímos, a partir daí, um caminho-método, para os sentidos e significados das informações construídas nesta pesquisa, levando em consideração fatores como o contexto educacional, os estudantes envolvidos e as próprias habilidades, saberes e valores do professor. Entendemos que uma análise crítico-reflexiva dos resultados pode conduzir a um aprimoramento da prática pedagógica do professor, como fruto da sua experimentação-vivência em campo.

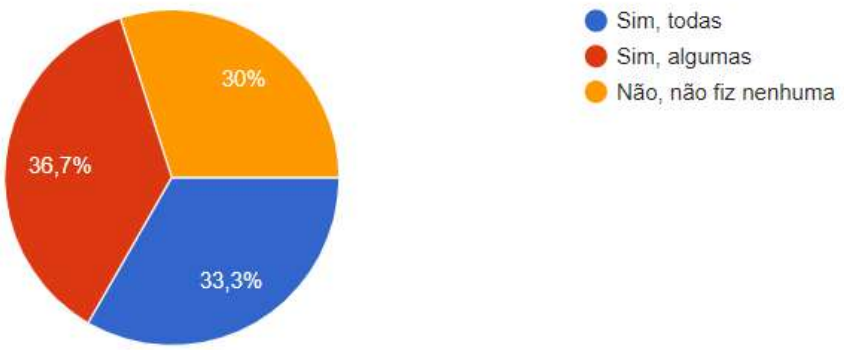
Nesta seção, discutimos, portanto, sobre o que as informações construídas no espaço-tempo de pesquisa revelam sobre o potencial do hipervídeo, ou vídeo interativo, para a aprendizagem da Língua Inglesa, na escola pública. Para iniciar esta análise, apresentaremos, à luz dos multiletramentos, nas subseções a seguir, quais foram os desafios enfrentados pelos estudantes para a realização das atividades de hipervídeo e como esses problemas implicam no seu aprendizado da Língua Inglesa. Também descreveremos as atividades com hipervídeo e os resultados obtidos.

4.2 DESAFIOS PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA COM O USO DO HIPERVÍDEO NA ESCOLA PÚBLICA

Esta subseção aborda os desafios enfrentados pelos estudantes da escola pública, na utilização do hipervídeo para o aprendizado da Língua Inglesa, colocando em discussão suas implicações para a prática educativa; ademais, apresenta possíveis soluções para tornar o uso do hipervídeo uma tecnologia digital efetiva de ensino de línguas na escola pública. Pois, compreendemos que o aprendizado da língua inglesa é um desafio para muitos estudantes, especialmente aqueles que estudam em escolas públicas e têm acesso limitado a recursos e materiais de ensino de qualidade. Com o crescente uso da tecnologia digital na educação, o hipervídeo surge como uma alternativa promissora para melhorar a qualidade do ensino de línguas, oferecendo uma forma interativa e engajadora de aprendizagem.

Após a realização das atividades de hipervídeo com o grupo de 30 estudantes da escola *locus* de pesquisa, esses participantes foram convidados a responder a um questionário impresso, com o objetivo de que pudéssemos compreender as dificuldades e desafios enfrentados por eles ao longo da pesquisa.

Gráfico 3: Respostas dos participantes à pergunta “você realizou as atividades no Edpuzzle?”

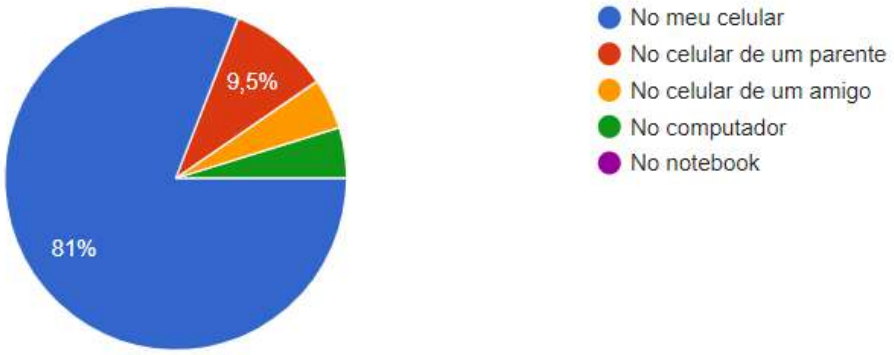


Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado no gráfico 3, dentro do grupo de 30 participantes, 33,3% dos estudantes realizaram todas as seis atividades de hipervídeo propostas na plataforma do *Edpuzzle*; 36,7% dos participantes realizaram algumas das atividades; enquanto que 30% dos entrevistados não realizaram nenhuma das atividades. Ao analisarmos os resultados das atividades propostas na próxima subseção, serão

consideradas apenas as respostas dadas pelos 21 estudantes que realizaram todas ou algumas das atividades. Sobre estes 21 participantes, buscamos saber qual foi o equipamento eletrônico utilizado por eles para realizar as atividades de hipervídeo, como apresentado a seguir.

Gráfico 4: Respostas dos participantes à pergunta “onde você realizou as atividades?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 4 revela que a maioria dos participantes realizou as atividades de hipervídeo na plataforma do *Edpuzzle,* utilizando o seu próprio aparelho celular. Isso pode indicar que esses estudantes possuem acesso a dispositivos móveis pessoais e que estão acostumados a utilizá-los para atividades escolares também. No entanto, nem todos possuem um celular. Dois estudantes utilizaram o celular de um parente, um estudante utilizou o celular de um amigo e ainda outro realizou a atividade no computador. É importante ressaltar que, embora a maioria dos estudantes tenha usado seus próprios celulares, o uso de diferentes aparelhos para acessar a plataforma do *Edpuzzle* pode ter influência na experiência de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a usabilidade pode variar de acordo com a tela e as configurações de cada dispositivo.

Dessa maneira, é importante que o professor considere a diversidade de dispositivos, bem como suas diferentes configurações e recursos disponíveis para os aprendizes, ao planejar atividades de aprendizagem em plataformas digitais, a fim de garantir uma experiência de aprendizado acessível para todos os estudantes. Se fosse escolhida, por exemplo, uma plataforma digital que estivesse disponível apenas para uso em computadores ou tablets, muitos acabariam sendo excluídos do

processo de aprendizagem ou encontrariam mais dificuldade de realizar as atividades.

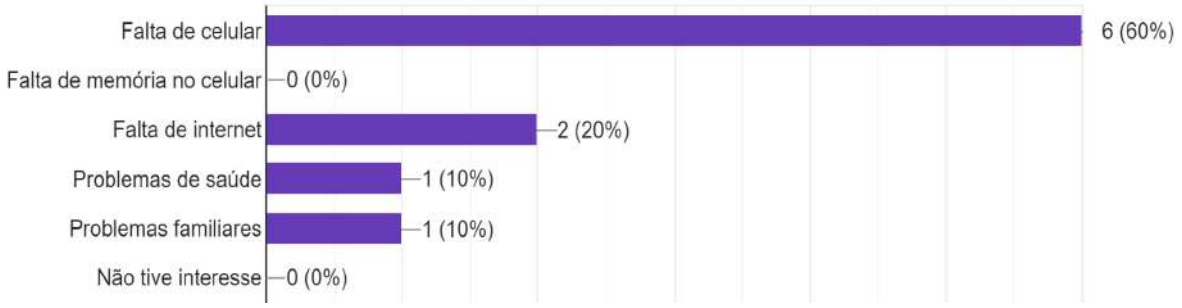
Esses resultados também ratificam que os celulares não podem ser excluídos do processo educacional, apenas sob a justificativa de que os estudantes da escola pública não têm acesso às tecnologias digitais. Blikstein (2021) defende a importância da inclusão dos celulares no processo educacional, mesmo para estudantes de escolas públicas que não têm acesso a outras tecnologias. O pesquisador argumenta que os celulares podem ser poderosos aliados para o ensino e a aprendizagem, e que sua exclusão do ambiente escolar, com base na falta de acesso a outras tecnologias, é equivocada.

O autor sugere que os celulares podem ser usados para diversas finalidades educacionais e ressalta que muitos estudantes de escolas públicas têm acesso a celulares, mesmo que não possuam computadores ou *tablets* em casa, conforme também foi possível perceber no gráfico 4 desta pesquisa. Percebemos que, mesmo que não possuam celular para uso pessoal, os estudantes geralmente conseguem ter acesso a aparelhos de familiares e amigos, o que facilita a realização das atividades propostas.

Assim, Blikstein (2021) defende que a escola precisa trabalhar para incluir os celulares no processo educacional, desenvolvendo estratégias para lidar com os desafios que a tecnologia apresenta, como o uso inadequado em sala de aula. Para ele, a inclusão dos celulares pode ser uma forma de tornar o ensino mais significativo e engajador para os alunos, e contribuir para a equidade no acesso às oportunidades educacionais.

Considerando que a pesquisa consiste em uma busca inquieta por respostas ou soluções para o problema, tentamos compreender o que pode ter ocasionado a não realização das atividades propostas. No questionário impresso, entregue aos estudantes após a realização das atividades do *Edpuzzle*, apresentamos algumas possíveis justificativas e solicitamos que os participantes marcassem uma ou mais das opções dadas. A partir disso, obtivemos as respostas apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Respostas dos participantes à pergunta “quais os motivos que fizeram você não realizar as atividades do Edpuzzle?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos, no gráfico 5, que seis estudantes alegaram não ter realizado as atividades de hipervídeo por falta de celular e, outros dois, por falta de Internet. No entanto, no questionário inicial respondido por todos os trinta estudantes (apresentado na seção 3), 88% dos entrevistados afirmaram possuir seu próprio aparelho celular, 100% afirmaram ter acesso à Internet e 93% disseram que conseguiriam realizar as atividades em um aparelho celular com Internet, mesmo que não fosse de uso pessoal.

A análise destas informações sugere uma discrepância entre as respostas do questionário inicial e as razões apresentadas pelos estudantes para não realizarem as atividades de hipervídeo na plataforma do *Edpuzzle*. Embora a maioria dos entrevistados tenha afirmado possuir seu próprio celular e acesso à internet, seis estudantes alegaram que não realizaram as atividades por falta de celular e dois por falta de internet.

Essa discrepância pode ser explicada por diversos fatores. Por exemplo, pode ser que alguns dos estudantes que afirmaram possuir celular e acesso à internet não tenham, na verdade, uma conexão confiável o suficiente para realizar as atividades de hipervídeo. Além disso, mesmo que os estudantes tenham acesso à internet e a um celular, é possível que alguns deles não estejam confortáveis ou familiarizados com o uso de tecnologia para atividades escolares.

Outro ponto importante a ser considerado é que, embora a maioria dos entrevistados tenha afirmado que conseguiriam realizar as atividades em um aparelho celular com Internet, mesmo que não fosse de uso pessoal, pode ser que alguns estudantes prefiram ou se sintam mais confortáveis para utilizar seus próprios dispositivos para atividades escolares.

Em suma, as informações sugerem que as respostas dos questionários iniciais podem não refletir completamente a realidade dos estudantes em relação ao acesso e uso de tecnologia para atividades escolares. Portanto, é importante levar em conta as razões apresentadas pelos participantes para não realizarem as atividades de hipervídeo, a fim de compreender melhor as dificuldades e necessidades dos estudantes e buscar soluções que possam tornar o aprendizado mais acessível e efetivo para todos.

Apresentamos, a seguir, as explicações dadas pelos estudantes que não realizaram as atividades de vídeo, em um questionário impresso entregue a eles na fase final de desenvolvimento do projeto. A identificação do estudante era opcional, para garantir que se sentissem à vontade para expressar as suas dificuldades.

Quadro 5: Justificativas dadas pelos participantes que não realizaram as atividades de hipervídeo[45]

Resposta 1: *Não estava conseguindo entrar no aplicativo.*
Resposta 2: *Por que eu viajei e tava sem sinal e também não tive tempo de fazer essas atividades.*
Resposta 3: *Por que eu não sabia que tinha esse app.*
Resposta 4: *Falta de tempo. Problema.*
Resposta 5: *Eu não fiz porque eu não tinha celular.*
Resposta 6: *Eu uso o celular da minha mãe mais nem sempre ela pode mim emprestar para fazer as atividades.*
Resposta 7: *Porque eu não tinha celular não entendo nada de inglês tenho muitos problemas em casa fico sem cabeça pra fazer as atividade fico dia todo com coisa na cabeça quando chega no colégio aí não consigo responde as atividade esqueço tudo.*
Resposta 8: *Eu não pude fazer porque estou sem celular e não tem como eu pegar nenhum emprestado.*
Resposta 9: *Ainda não procurei o app do Edpuzzle.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado no quadro 5, os estudantes apresentaram justificativas variadas. A **resposta 1** indica dificuldades técnicas, porém o professor não foi procurado para ajudar a resolver este problema. As **respostas 2** e **4** adicionam o fator “tempo” como justificativa; no entanto, como será melhor descrito na próxima subseção, as atividades de hipervídeo foram realizadas pelos estudantes

[45] Mantivemos a escrita original dos estudantes, sem correções ortográficas ou gramaticais.

em um tempo médio inferior a 5 minutos. Além disso, foram organizadas seis atividades distribuídas ao longo de 4 meses, com intervalo de duas a três semanas.

O que foi percebido por meio da observação participante é que os estudantes, de maneira geral, não possuem uma cultura de realização de atividades de casa. Como agravante, precisamos lidar com a realidade de que muitos estudantes precisam trabalhar no turno oposto para ajudar com a renda familiar, o que acaba causando cansaço e desânimo para os estudos. Não sabemos dizer se este seria o caso destes participantes, visto que responderam à pergunta de maneira anônima.

A **resposta 7** traz muitos elementos que merecem atenção. Além da falta de celular, o participante relata como os problemas familiares afetam a sua atenção e concentração nas aulas. Embora não sejam dados mais detalhes, é perceptível que problemas fora do ambiente escolar influenciam os estudos na sala de aula. Por esse motivo, é tão necessário que as escolas públicas disponham de profissionais especializados para acompanhar e dar suporte emocional e psicológico aos estudantes.

A análise da **resposta 7** nos leva a compreender a importância de um olhar sensível e humanizado para com os estudantes, reconhecendo suas dificuldades, limitações e problemas, que, por muitas vezes, estão fora da ciência ou do controle do professor. Outro ponto encontrado nesta resposta é o comentário do participante sobre não ter realizado as atividades porque não entendia “nada de Inglês”. O estudante não sinaliza ter tentado realizar a atividade, o que parece indicar que ele criou um bloqueio emocional quanto às atividades pelo fato de serem da disciplina de Língua Inglesa, que é culturalmente vista por muitos estudantes da escola pública como difícil e/ou desnecessária.

Por esse motivo, algumas aulas antes das atividades de vídeo iniciarem, foram realizados alguns jogos para demonstrar como as palavras da Língua Inglesa já fazem parte do nosso dia a dia, nos filmes, séries, músicas, frases em camisetas, nos cadernos, nos jogos eletrônicos, no controle remoto, nos *outdoors*, no vocabulário (ao comprar uma *smart tv*, pedir um *delivery*, dizer que está *offline*). Esses jogos e algumas atividades em sala de aula com o uso de músicas atuais em Inglês ajudaram a maioria dos estudantes a se sentirem mais familiarizados com a língua e a desconstruir as barreiras que muitos deles já possuíam, como relatado nas rodas de conversa. No caso do participante que deu a resposta 7, a sua dificuldade na Língua Inglesa não parece ter sido o único fator para não realizar as

atividades propostas, sendo mencionado também a falta de celular e problemas familiares.

As **respostas 6 e 8** sugerem que alguns dos estudantes enfrentam dificuldades para realizar as atividades de hipervídeo, devido à falta de acesso a um celular próprio ou ao empréstimo de um celular de outra pessoa. Essas respostas indicam que a falta de recursos tecnológicos pessoais pode ser uma barreira significativa para alguns estudantes, que podem não ter condições financeiras para adquirir um celular ou não terem acesso regular a um dispositivo em casa.

Além disso, a **resposta 8** também sugere que, mesmo que os alunos possam ter acesso a um celular emprestado, nem sempre é possível utilizá-lo para fazer as atividades, o que pode levar a atrasos ou até mesmo à impossibilidade de realizar as tarefas. Isso pode ser um desafio, especialmente para estudantes que precisam dividir recursos tecnológicos com outros membros da família ou que têm dificuldades em encontrar alguém que possa emprestar um celular por tempo suficiente para concluir as atividades.

Por esse motivo, é importante buscar alternativas que possam atender às necessidades dos alunos que enfrentam dificuldades em acessar recursos tecnológicos, como disponibilizar computadores em sala de aula ou oferecer empréstimos de dispositivos móveis para aqueles que não têm acesso regular a um celular próprio. Nesta investigação, procuramos levar em consideração os estudantes que não possuíam aparelho celular ou conexão à Internet, sendo dada a estes a oportunidade de realizar as atividades de hipervídeo na própria escola antes ou após o horário das aulas.

Destacamos a importância da implementação de políticas públicas que garantam acesso às tecnologias digitais no próprio ambiente escolar com a oferta de laboratórios com computadores, *notebooks*, *tablets* e outros aparatos tecnológicos com boa qualidade de acesso à rede de Internet. Além disso, é importante que esses dispositivos eletrônicos recebam a manutenção regular adequada. Na escola onde esta pesquisa foi realizada, embora não houvesse um espaço específico com computadores disponíveis para o uso dos estudantes para que os estudantes a única aluna que revelou não possuir celular em casa ou acesso à Internet pôde realizar as atividades na própria escola com um aparelho emprestado pelo professor, diminuindo qualquer prejuízo à sua aprendizagem.

A **resposta 9** sugere que alguns alunos podem não estar familiarizados com a plataforma do *Edpuzzle* ou podem não estar cientes da existência do aplicativo, o que pode levar a uma falta de participação nas atividades de hipervídeo. Além disso, o fato de o participante ter indicado que ainda não procurou o aplicativo, mesmo após alguns meses de início das atividades referente à pesquisa, sugere uma possível falta de motivação ou interesse em explorar a plataforma.

Isto indica a importância de se orientar os estudantes, de modo claro e objetivo, sobre como acessar e utilizar a plataforma do *Edpuzzle*, especialmente para aqueles que podem não estar familiarizados com o uso de aplicativos móveis ou plataformas digitais para a aprendizagem. Também pode ser importante criar estratégias para motivar os estudantes a explorar e utilizar essa plataforma, para aprimorar a aprendizagem e fornecer *feedback* quando participam regularmente das atividades de hipervídeo. Em resumo, a **resposta 9** indica a necessidade de se criar uma abordagem mais centrada no estudante para a integração da tecnologia na sala de aula, que leve em consideração as diferentes habilidades e interesses dos alunos e ofereça o suporte necessário para garantir uma participação equitativa e engajada.

Nesta pesquisa, foi discutido com os estudantes sobre a importância das atividades de hipervídeo para a aprendizagem deles e para assegurá-los de que tanto o professor quanto a escola dariam o suporte necessário a todos os estudantes que, porventura, enfrentassem dificuldades para a realização das atividades propostas. No entanto, uma análise crítico-reflexiva nos levou a interpretar que é possível que tenha havido alguma falha na abordagem para a realização das atividades de hipervídeo, o que pode ter contribuído para a falta de engajamento por parte de alguns estudantes. Além disso, como relatado por alguns participantes, pode ter havido alguma dificuldade técnica que tenha impedido alguns estudantes de acessar a plataforma e participar das atividades.

Nesse sentido, embora não seja possível atribuir apenas ao professor a responsabilidade pela não-realização das atividades pedagógicas propostas em sala de aula, é importante que haja essa reflexão por parte do professor sobre os possíveis fatores que podem ter influenciado a participação dos estudantes e que ele avalie a necessidade de possíveis ajustes para que os resultados sejam mais satisfatórios em futuras atividades com o uso das tecnologias digitais.

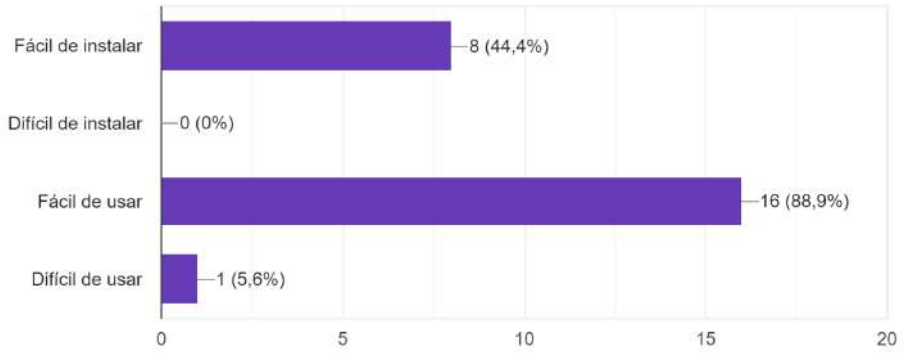
Na subseção a seguir, apresentamos as percepções dos participantes desta pesquisa em relação ao uso do hipervídeo na plataforma digital do *Edpuzzle*.

4.2.1 Percepções dos estudantes em relação ao uso do hipervídeo no *Edpuzzle*

O *Edpuzzle* é uma plataforma de ensino que permite aos professores criarem aulas interativas com vídeos educacionais, que podem ser utilizadas para o aprendizado de diversas disciplinas, incluindo a Língua Inglesa. O uso do *Edpuzzle* tem se popularizado cada vez mais nas escolas, oferecendo uma forma diferenciada e envolvente de aprendizado para os estudantes. Por isso, é importante investigar as percepções dos estudantes em relação ao uso do hipervídeo no *Edpuzzle* e como isso pode facilitar a sua aprendizagem da Língua Inglesa.

A partir de uma análise qualitativa, buscamos, neste estudo, compreender as percepções dos estudantes em relação ao uso do *Edpuzzle* para o aprendizado da língua inglesa, discutindo como o uso do hipervídeo pode afetar a motivação, a participação e a compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos apresentados. Sobre os desafios enfrentados quanto ao uso do *Edpuzzle*, foi perguntado aos participantes que realizaram as atividades a opinião deles sobre a plataforma. Apresentamos as respostas no gráfico a seguir.

Gráfico 6: Respostas dos participantes à pergunta “o que você achou do aplicativo do *Edpuzzle*?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como apresentado no gráfico 6, 88,9% dos participantes que realizaram as atividades de hipervídeo no *Edpuzzle* acharam a plataforma fácil de usar. Nenhum dos participantes apontou dificuldade em instalar o aplicativo, indicando que a interface e as funcionalidades disponibilizadas foram intuitivas o suficiente para que os estudantes conseguissem navegar sem dificuldades. No entanto, nas rodas de conversa e no questionário final, alguns estudantes relataram problemas técnicos no aplicativo, que eles definiram como “travando”. Ao fazer uma rápida pesquisa no

Google Play, loja oficial de aplicativos da *Google*, encontramos outros relatos semelhantes[46].

Embora não tenhamos muitos comentários negativos sobre a funcionalidade do aplicativo do *Edpuzzle* nesta pesquisa, percebemos que os relatos sobre problemas técnicos no aplicativo não são casos isolados. Esse tipo de *feedback* indica que, embora a plataforma possa ser intuitiva e fácil de usar, problemas técnicos podem afetar negativamente a experiência dos usuários e, consequentemente, sua motivação e compreensão dos conteúdos.

Outra crítica recorrente dos participantes desta pesquisa é sobre a obrigatoriedade de utilizar o aplicativo do *Edpuzzle* para realizar as atividades de hipervídeo, visto que o aplicativo demanda uma quantidade significativa de memória do celular (17MB), o que pode ser um problema para aqueles que possuem dispositivos com menor capacidade de armazenamento. Além disso, os estudantes também comentaram que prefeririam acessar as atividades diretamente pelo *site* do *Edpuzzle*, assim como é feito no computador, sem a necessidade de instalar um aplicativo adicional. Essas observações são importantes porque destacam as limitações do uso de aplicativos para dispositivos móveis e apontam a importância de se fornecer alternativas para o acesso ao conteúdo, de forma a garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes. As preferências dos estudantes precisam ser consideradas e levadas em conta na hora de se planejar o uso de plataformas de aprendizado, buscando sempre oferecer a melhor experiência possível para os estudantes.

Outro ponto a ser considerado é que a plataforma ainda não possui a opção para o estudante realizar as atividades de vídeo de maneira *offline* (sem conexão a uma rede de Internet). Em seu *site*[47], o *Edpuzzle* explica que, até o presente momento, os vídeos não estão disponíveis sem uma conexão com a Internet, a qual é necessária para que os professores possam ver o progresso de seus alunos, à medida que concluem uma videoaula. A plataforma também garante que monitora a velocidade da Internet dos usuários para ajustar a qualidade do vídeo e garantir que os usuários tenham a melhor experiência possível com sua conexão. Ainda assim,

---

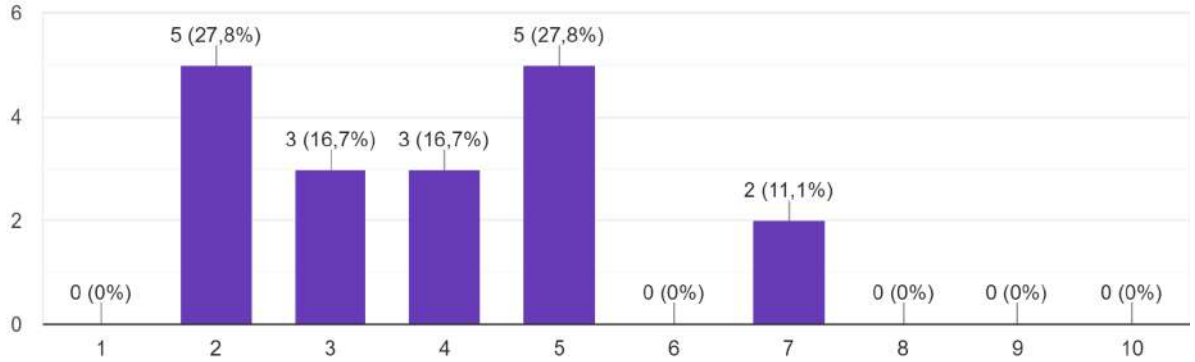
[46] Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.edpuzzle.student&hl=pt> Acesso em: 21 abr. 2023

[47] Disponível em: <https://support.edpuzzle.com/hc/en-us/articles/360009936352-Can-I-watch-videos-offline->. Acesso em: 01 fev. 2023

acreditamos que a visualização *offline* seria a melhor opção para promover equidade de acesso e levaria em consideração o contexto socioeconômico da maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

De acordo com os estudantes, os vídeos interativos não apresentaram um alto grau de dificuldade, como apontado no gráfico a seguir.

Gráfico 7: Respostas dos participantes à pergunta “qual foi o nível de dificuldade dos vídeos?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar o gráfico 7, podemos notar que a maioria dos participantes classificou os vídeos como tendo um baixo nível de dificuldade, com notas entre 2 e 5 em uma escala de dificuldade de 1 a 10. Essa resposta indica que o objetivo de criar atividades com hipervídeo foi alcançado, já que as atividades não foram consideradas excessivamente fáceis, a ponto de não estimularem os estudantes, especialmente aqueles que já possuem mais conhecimento da língua; mas também não foram tão difíceis que os estudantes não conseguissem respondê-las. Em outras palavras, as atividades foram bem equilibradas, em termos de níveis de dificuldade, e atenderam às necessidades dos aprendizes.

Dessa maneira, concluímos que, ao elaborar atividades na plataforma do *Edpuzzle*, o professor precisa escolher vídeos que sejam curtos, com conteúdo interessante para os estudantes, mas que possuam questões desafiadoras. Se as perguntas elaboradas pelo professor forem demasiadamente simples, o estudante será levado a crer que não necessita assistir ao vídeo ou que não precisa fazê-lo com atenção, visto que ele será capaz de responder apenas com os seus conhecimentos prévios acerca do assunto. Em contrapartida, se as questões forem muito complexas, acima do nível de conhecimento da língua do estudante ou que exijam processos cognitivos inadequados para a faixa etária, o estudante não

conseguirá responder de maneira fluida e, consequentemente, irá deixar de realizar as atividades subsequentes, acreditando que não possuem a competência de compreender os vídeos ou realizar as atividades.

Para melhorar o uso do *Edpuzzle* para fins educacionais, a plataforma poderia incluir a criação de questões de opinião, em formato de enquete. Até o momento, as questões de múltipla escolha elaboradas pelo professor exigem que sejam identificadas as alternativas consideradas corretas. No entanto, para saber a opinião do estudante sobre, por exemplo, o nível de dificuldade do vídeo, uma enquete ao final da atividade seria útil. Por exemplo, em um vídeo acerca do vício na Internet, uma enquete no início do vídeo sobre a regularidade de uso da Internet por parte dos estudantes poderia trazer *feedback* imediato e informações úteis para o professor, que poderiam ser discutidas posteriormente nas aulas presenciais.

A fim de entender melhor as percepções dos estudantes sobre o hipervídeo, questionamos sobre os aspectos que eles mais gostaram nas atividades com hipervídeo, na plataforma digital do *Edpuzzle*. Apresentamos a seguir as respostas fornecidas, de maneira anônima, pelos participantes.

Quadro 6: O que os participantes da pesquisa mais gostaram nas atividades com hipervídeo[48]

Resposta 1: *A facilidade para entender as coisas e as opções de marcar as respostas.*
Resposta 2: *Gostei muito das explicações, das imagens e das palavras em inglês parecidas com o português.*
Resposta 3: *As imagens foram bastante interessantes para entender mais.*
Resposta 4: *Eu gostei de tudo, da maneira que o assunto foi ensinado e das explicações.*
Resposta 5: *Eu gostei porque foi muito bem explicado e eu consegui entender*
Resposta 6: *Eu gostei muito das atividades, achei interessantes, legais e ajudam muito a aprender inglês.*
Resposta 7: *Eu gostei das imagens dos vídeos e do tema com assuntos do nosso cotidiano.*
Resposta 8: *O aplicativo é muito fácil de usar e bastante acessível. Além dos vídeos disponibilizarem imagens para poder facilitar o entendimento.*
Resposta 9: *Muito legal, interativo. Você aprende muito bem. Adorei. Aprendi muitas coisas em Inglês.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

[48] Não nomearemos os participantes aqui, pois as respostas foram dadas de maneira anônima, não sendo possível identificarmos quem foram os indivíduos.

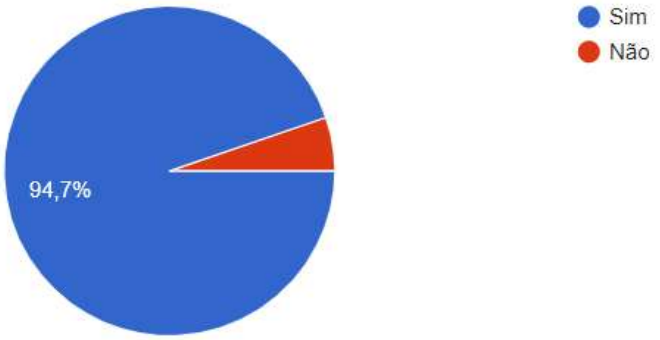
A partir da análise dessas respostas, compreendemos que os participantes da pesquisa tiveram uma experiência significativa ao utilizar as atividades com hipervídeo no *Edpuzzle*. O entendimento do conteúdo, a opção de marcar as respostas, a facilidade de uso do aplicativo e a semelhança entre palavras em inglês e português foram mencionadas como aspectos importantes que contribuíram para essa percepção.

As respostas também indicam que a prática pedagógica desenvolvida correspondeu às expectativas da maioria dos estudantes, pois avaliaram as atividades como interessantes e úteis para a compreensão do conteúdo. Eles avaliaram as atividades como interessantes e úteis para o aprendizado da Língua Inglesa, destacando a contribuição das imagens para o entendimento do assunto. A natureza interativa e divertida das atividades também foi apreciada pelos participantes, o que contribuiu para o aumento da motivação e do envolvimento que gerou a aprendizagem. Finalmente, é importante destacar que os participantes relataram ter aprendido muitas palavras em inglês, durante a realização das atividades, o que sugere que o método utilizado no *Edpuzzle* pode ter sido eficaz para aprimorar o vocabulário dos estudantes.

Esses comentários indicam que os participantes apreciaram, nos hipervídeos do *Edpuzzle*, a facilidade de uso, a qualidade das explicações, a presença de imagens, a natureza interativa e a capacidade de se compreender o conteúdo. Essa avaliação feita pelos estudantes pode ajudar a promover o uso do hipervídeo como uma tecnologia digital valiosa e eficaz para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Também buscamos entender a percepção dos participantes da pesquisa quanto ao uso do hipervídeo para a aquisição de vocabulário na Língua Inglesa.

Gráfico 8: O que os participantes da pesquisa responderam à pergunta “Você acredita que os vídeos interativos no Edpuzzle ajudaram você a aprender palavras em inglês?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados apresentados no gráfico 8 apontam para uma percepção positiva dos estudantes em relação à utilização dos hipervídeos, no *Edpuzzle,* como uma tecnologia de aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa. Percebemos que a interatividade dos hipervídeos pode ser uma forma efetiva de fixação de vocabulário, pois a repetição de palavras em contextos diversos pode aumentar a compreensão e retenção do vocabulário aprendido. A utilização de recursos multimodais, como textos, imagens, áudios e vídeos, pode ser uma forma efetiva de engajar os estudantes e desenvolver habilidades múltiplas (Kress; Van Leeuwen, 2006). No entanto, é importante destacar que a efetividade do uso de hipervídeos na aprendizagem de Língua Inglesa depende da forma como são planejadas e aplicadas as atividades.

Dessa forma, os resultados apontam que os estudantes são capazes de perceber a relevância do uso de hipervídeos no ensino de Língua Inglesa, sobretudo quando se considera a importância do vocabulário na comunicação em língua estrangeira. No entanto, é necessário que as atividades sejam planejadas levando em conta o contexto educacional e cultural dos estudantes. Além disso, a utilização dos recursos multimodais disponíveis nos hipervídeos pode ser uma forma efetiva de tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente para os estudantes.

4.2 IMPLICAÇÕES DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA, À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

A partir da perspectiva dos multiletramentos, o uso do hipervídeo pode contribuir significativamente para a aprendizagem da Língua Inglesa. Kenski (2012) reconhece que assistir a um vídeo envolve um processo dinâmico e veloz, em que temos nossos sentidos e emoções provocados com base nos estímulos visuais e sonoros que são oferecidos. No entanto, a autora defende que as mídias digitais podem envolver uma atividade passiva e alienada se não forem acrescentados a elas alguns elementos interativos. Por isso, ela acredita que os hipertextos e hipermídias ressignificam as formas como lemos e acessamos as informações na atualidade. Nesse sentido, o hipervídeo pode trazer valiosas contribuições ao processo educativo, pois apresenta elementos interativos que tornam possível que o

estudante tenha uma participação ativa na construção de sentidos de um vídeo digital.

No entanto, é importante lembrar que esses elementos, por si só, podem não ser suficientes para garantir a participação interativa dos alunos. A interatividade do hipervídeo depende de vários fatores, como a qualidade do conteúdo, a forma como os elementos interativos são apresentados e como o professor irá orientar a aprendizagem dos estudantes. Se esses fatores não estiverem presentes, os estudantes podem não participar de forma interativa, mesmo com a presença de elementos interativos no hipervídeo.

Portanto, se o conteúdo do hipervídeo não for interessante ou relevante para os estudantes, eles podem não se sentir motivados a participar de forma ativa. Da mesma forma, se os elementos interativos não estiverem bem integrados ao conteúdo, ou se o professor não souber como orientar os alunos na realização da atividade, os estudantes podem ficar confusos ou desmotivados. Portanto, é necessário que haja uma abordagem pedagógica adequada para que os elementos interativos do hipervídeo possam ser utilizados de forma eficaz e garantir a participação ativa dos estudantes. Isso envolve uma cuidadosa seleção do conteúdo, uma boa integração dos elementos interativos, uma orientação clara por parte do professor e uma avaliação adequada do processo de aprendizagem dos estudantes. Quando esses fatores são considerados e trabalhados de forma adequada, o hipervídeo pode se tornar uma tecnologia digital valiosa para a educação.

É importante ressaltar que o uso do hipervídeo demanda do estudante habilidades linguísticas e multimodais para interpretar e produzir significados em diferentes linguagens, como a linguagem verbal, não verbal e sonora. Além disso, o hipervídeo apresenta implicações para a prática pedagógica, uma vez que exige um planejamento cuidadoso e um ambiente de aprendizagem propício à exploração crítica e reflexiva das diferentes linguagens envolvidas.

O sucesso do uso do hipervídeo na aprendizagem da Língua Inglesa depende não apenas do acesso à plataforma e da qualidade dos materiais disponibilizados, mas também do *design* das atividades propostas aos estudantes. O *design* adequado das atividades com hipervídeo pode aumentar o engajamento dos estudantes, promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e multimodais, e garantir uma aprendizagem significativa e duradoura.

O *design* das atividades precisa incluir elementos interativos que permitam aos estudantes uma participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. Por exemplo, perguntas e exercícios interativos podem ser usados para incentivar os estudantes a refletir sobre o conteúdo e a aplicar o conhecimento adquirido. O uso de imagens, gráficos e outros recursos multimodais também pode ser útil para promover o entendimento do conteúdo e para promover o desenvolvimento de habilidades multimodais, como a interpretação visual e a produção de materiais multimodais.

É importante destacar que o *design* das atividades com hipervídeo precisa levar em consideração não apenas os objetivos pedagógicos, mas também as características e necessidades dos estudantes. É necessário considerar as diversidades cultural e linguística dos estudantes, bem como suas preferências e habilidades de aprendizagem. Assim, é importante avaliar regularmente o progresso dos estudantes e a eficácia das atividades com hipervídeo. Isso pode ser feito por meio de *feedbacks*, questionários e outras formas de avaliação, permitindo ajustes e melhorias contínuas no *design* das atividades.

Nesse contexto, apresentamos, a seguir, o *design* das atividades com hipervídeo desenvolvidas nesta pesquisa e as habilidades linguísticas e multimodais envolvidas no uso dessas atividades.

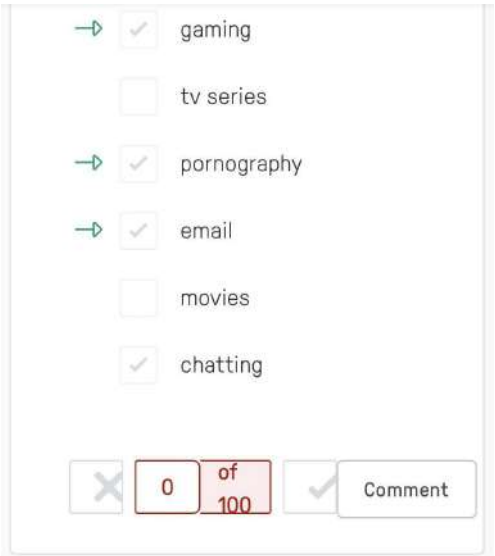
4.2.1 *Design* das atividades com hipervídeo

Nesta pesquisa, realizamos seis atividades de hipervídeo com a temática do uso das tecnologias digitais. Esta temática é sugerida em "*Way to English for Brazilian Learners*", coleção didática em quatro volumes, desenvolvida por Cláudio Franco, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No volume para o 8º ano, o primeiro capítulo traz a temática *"Information Overload*", tendo como objetivo levar os estudantes a discutir a sobrecarga de informação na era digital. Assim, conciliamos as atividades do livro didático com algumas atividades de hipervídeo, que foram organizadas da seguinte maneira:

- O primeiro vídeo pretendeu introduzir a temática, não possuía narrador, sendo apresentadas as informações em forma de imagens e textos escritos e um fundo musical;
- O segundo e o terceiro vídeos tiveram como objetivo aumentar o vocabulário dos estudantes, tendo um narrador que se comunicava na Língua Inglesa; e foram apresentadas imagens de itens tecnológicos (como mouse, câmera fotográfica, teclado, fones de ouvido) e como chamá-los em Inglês;
- O quarto vídeo tratava da temática do vício da Internet, trazendo muitos elementos visuais; mas, dessa vez, com narração em Língua Inglesa;
- Os dois últimos vídeos tratavam de uma videoaula produzida pelo professor-pesquisador e que explicava sobre o uso do *will* e *going to* para falar sobre o futuro em Inglês, com foco, portanto, na estrutura da língua (gramática).

Julgamos importante explicar como foi estabelecida a pontuação dos estudantes nas atividades de hipervídeo no *Edpuzzle*. A pontuação pode oscilar entre 0 e 100, sendo que a métrica utilizada é a de porcentagem. Ao criar perguntas de múltipla escolha, o professor já indica qual é a alternativa correta, sendo possível definir mais de uma alternativa, quando necessário.

Figura 16: Correção automática de uma atividade de hipervídeo no *Edpuzzle*



Fonte: Arquivo pessoal.

Como observado na figura 16, a plataforma corrige as questões de múltipla escolha de maneira automática, sendo que, no caso das questões com mais de uma alternativa correta, a Inteligência Artificial (IA) do *Edpuzzle* só considera a resposta como correta se todas as alternativas possíveis forem marcadas. Por exemplo, se o professor estabelecer que três alternativas estão corretas e o estudante marcar apenas duas, ou se ele marcar mais de três alternativas, será automaticamente atribuída a pontuação 0%, tendo o professor que fazer alteração na pontuação de forma manual, caso deseje. Por esse motivo, entendemos ser válido acrescentar na formulação da pergunta a quantidade de alternativas a serem marcadas, para ajudar o estudante a se concentrar no objetivo e diminuir as chances de uma pontuação "injusta" por falta de atenção. Ainda assim, por falta de atenção, pode acontecer que o estudante marque menos ou mais opções do que foi solicitado.

Nesse sentido, acreditamos que o *Edpuzzle* precisa aperfeiçoar a maneira como corrige as questões de múltipla escolha. No caso de mais de uma alternativa correta, é necessário haver um sistema de pontuação que leve em consideração todas as possibilidades de acerto e não apenas os erros. Uma possibilidade seria o sistema de pontuação parcial, em que cada alternativa correta recebe uma da pontuação total da questão.

Por exemplo, se uma questão com duas alternativas corretas vale 10 pontos, cada alternativa correta pode valer 5 pontos (metade da pontuação total) ou pode ser atribuído um peso específico para cada alternativa, como 3 pontos para a primeira alternativa correta e 7 pontos para a segunda alternativa correta. Assim, para calcular a pontuação do estudante, a plataforma poderá verificar quais alternativas ele marcou como corretas e atribuir uma pontuação ponderada, sem necessidade de o professor editar a pontuação do sistema, o que demanda mais tempo e trabalho.

Ainda assim, nenhuma Inteligência Artificial será capaz de substituir a afetividade e o olhar atento que apenas um ser humano é capaz de oferecer. Certamente, a IA ajuda o professor a facilitar o seu trabalho, otimizar o seu tempo, fornecer *feedback* imediato e personalizar o ensino, mas não dispensa a função humana do professor, portanto, essencial para a formação humanística necessária à educação.

Mais do que apenas verificar se a alternativa marcada está certa ou errada, de acordo com os padrões pré-estabelecidos, o educador pode construir o

conhecimento de maneira coletiva, discutindo em sala de aula o que levou o estudante a pensar daquela maneira, buscando entender a sua linha de raciocínio, e auxiliando a identificar prováveis equívocos na compreensão ou, ainda melhor, encontrando novas possibilidades de construção de sentidos. Afinal, “quanto mais variado for nosso leque de procedimentos interpretativos e conhecimentos, melhores condições teremos para estabelecer novas práticas e aumentar as possibilidades de construção de sentidos” (JORDÃO, 2017, p. 202). Dessa maneira, como destacado por Jordão (2017), a pedagogia dos multiletramentos nos leva a compreender que todos somos capazes de construir sentidos, merecendo o estudante, portanto, o direito a ser escutado em seus procedimentos interpretativos.

As respostas dos estudantes às perguntas abertas foram corrigidas manualmente pelo professor na própria plataforma do *Edpuzzle*, levando em consideração os seguintes critérios, sem uma ordem específica de relevância: respostas coerentes com a pergunta; respostas completas, de acordo com as informações fornecidas pelo vídeo, em linguagem compreensível e que evidenciam um pensamento crítico. Acreditamos que, embora o uso de perguntas de múltipla escolha tenha o seu valor, as questões subjetivas oferecem um ambiente fértil para a construção crítica dos sentidos de um hipervídeo, visto que, seja por meio do texto escrito, seja pela gravação de áudio, o estudante tem a oportunidade de expressar seu ponto de vista e estabelecer suas próprias relações semânticas e interpretativas.

A fim de melhor discutir sobre o uso do hipervídeo na educação, faremos uma análise sobre a duração desses vídeos e sobre o desempenho apresentado pelos participantes desta pesquisa. Dessa maneira, poderemos continuar a discutir as dificuldades enfrentadas, mas fazendo uma relação com as implicações do hipervídeo para a aprendizagem da Língua Inglesa, por parte destes estudantes.

4.2.1.1 *Elementos interativos*

A partir da observação participante, na fase exploratória desta pesquisa e do questionário entregue aos participantes, foi possível perceber que os estudantes já estavam acostumados a receber, assistir e compartilhar vídeos nos seus celulares. Com base nisso, foram elaboradas seis atividades com hipervídeos, na plataforma do *Edpuzzle*. Foi muito importante decidir a duração que os vídeos teriam. Nas rodas de conversa, os estudantes deixaram claro que preferiam vídeos mais curtos.

Levamos em consideração estudos como o de Guo, Kim e Rubin (2014) que analisaram o efeito da duração do vídeo na retenção de informações e no engajamento dos alunos em cursos *online*. Eles descobriram que vídeos com menos de 3 minutos tiveram a maior taxa de engajamento, enquanto vídeos mais longos foram associados a taxas mais baixas de engajamento. Os autores sugerem que os professores usem segmentos de vídeo com duração menor que 6 minutos.

Além de revelar que os estudantes preferem vídeos curtos, as pesquisas de Bergmann e Sams (2020) como uso de vídeos digitais também sugerem que fatiar os vídeos em segmentos menores ajuda os estudantes a aprenderem melhor. Por essa razão, optamos por dividir a vídeoaula sobre o tópico *will* e *going to* em duas partes, resultando em duas atividades de hipervídeo.

A seguir, apresentamos uma tabela com os títulos dos vídeos, o código QR de acessos, a sua duração, o número de perguntas abertas e fechadas, uma média do tempo necessário para realizar as atividades e uma média da pontuação dos estudantes em cada hipervídeo.

Tabela 6: Atividades de hipervídeo realizadas pelos participantes desta pesquisa

Vídeo	QR code	Duração do vídeo	Número de perguntas múltipla escolha	Número de perguntas abertas	Tempo médio para realização da atividade	Pontuação média dos estudantes [49]
1- Are you addicted to the Internet?		01m35s	4	4	02m30s	76%
2- Technology I[50]		03m41s	8	0	04m30s	65%
3- Technology II[51]		03m13s	5	1	03m30s	50%
4- Why you could be addicted to the Internet		01m29s	9	1	02m30s	65%
5- Will x going to (part 1)		03m40s	6	2	04m45s	68%
6- Will x going to (part 2)		03m53s	3	3	04m15s	75%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Havia uma preocupação de que a primeira atividade de hipervídeo, em especial, fosse de alguma maneira desmotivadora. Afinal, se os estudantes não se interessassem pela plataforma desde o início, haveria um alto risco de não continuarem a responder as próximas atividades propostas, sob a justificativa de que os vídeos eram difíceis de entender ou muito longos ao ponto de serem cansativos e entediantes. Por esse motivo, acreditamos que seria necessário utilizar inicialmente um vídeo curto, de cerca de 1 minuto e meio, e sem o uso de uma narração em Língua Inglesa, visto que foi observado que os estudantes ainda apresentavam certa resistência a ouvir a língua e tentar entender o que era dito. Aos poucos, aumentamos a duração dos vídeos e alteramos as suas características, à medida que os participantes conheciam melhor a plataforma e se adaptavam à dinâmica do vídeo interativo.

Ao analisar as informações dispostas na tabela 6, percebemos que a duração do vídeo apresentou pouca interferência na pontuação dos estudantes ao realizar as atividades. No entanto, levamos em consideração que, nas rodas de conversa, os participantes da pesquisa haviam relatado satisfação com a duração do primeiro vídeo e concordaram que vídeos de até 4 minutos os ajudariam a se concentrar e a aprender melhor.

O número de perguntas abertas e de múltipla escolha interferiu na pontuação alcançada pelos estudantes. Nas primeira e última atividades com hipervídeo, os estudantes tiveram pontuação igual ou superior a 75% e, em ambos os casos, foi utilizado o mesmo número de perguntas abertas e de múltipla escolha: na primeira atividade, 4 questões abertas e 4 questões de múltipla escolha; na segunda, 3 questões abertas e 3 questões de múltipla escolha. No entanto, os vídeos não tiveram a mesma duração, sendo o último vídeo o de maior duração. Isso nos leva a inferir que um uso equilibrado de perguntas abertas e fechadas em uma atividade com hipervídeo pode ajudar os estudantes a alcançar melhores *performances*.

Duboc (2016, p. 64) relembra que “a escola do início do século XX fundamentou-se basicamente pela linearidade, objetividade e padronização no ensino e mensuração de seus conteúdos”. Neste tipo de educação tradicionalista, os conteúdos eram avaliados sem espaço para a subjetividade, a autonomia, o pensamento crítico e o espírito criativo dos estudantes. A autora defende avaliar as línguas estrangeiras sob a ótica do letramento crítico, abrindo caminhos para uma avaliação que vai além da gramática e vocabulário. Por esse motivo, defendemos

que o professor, sempre que possível, inclua perguntas abertas que induzem o estudante a expor a sua opinião, seu ponto de vista e que ajudam a expandir perspectivas e desenvolver o pensamento crítico.

Buscamos saber qual foi a percepção dos estudantes em relação à duração e conteúdo dos vídeos na plataforma do *Edpuzzle*. Nas rodas de conversa, os estudantes comentaram, em sua maioria, que os vídeos tiveram uma boa duração, não foram cansativos e apresentaram conteúdos interessantes. Ainda assim, alguns participantes consideraram os vídeos muito longos.

Por esse motivo, decidimos fazer uma análise mais detalhada com dois participantes que realizaram a atividade no menor tempo e outros dois que tenham realizado no maior tempo. Para esse fim, optamos pelo vídeo "*Will x going to* (parte 1)", atividade proposta com a maior média de tempo gasto pelos estudantes (4 minutos e 45 segundos). Prosseguiremos com uma análise das informações contidas na tabela a seguir.

Tabela 7: Informações de participantes com maior e menor tempo usado em uma atividade de hipervídeo "Will x Going to (parte 1)" no *Edpuzzle*

Participante	Tempo usado	Quantas vezes repetiu partes do vídeo	Pontuação questões abertas	Pontuação questões fechadas
Thanos	4 min.	0	100%	83%
Feiticeira Escarlate	4 min.	0	100%	66%
Arlequina	6 min.	5	100%	66%
Mulher Gato	6 min.	6	50%	66%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos, na tabela 7, que os participantes que utilizaram mais tempo para completar a atividade de hipervídeo tiveram maior dificuldade em compreender o vídeo ou localizar as informações solicitadas, necessitando repetir partes do vídeo cinco vezes ou mais. Estas informações reforçam a compreensão de que os aprendizes apresentam dificuldades variadas e ritmos diferentes de aprendizagem.

As participantes Feiticeira Escarlate e Arlequina, por exemplo, apresentaram resultados semelhantes tanto nas perguntas abertas quanto fechadas, embora Feiticeira Escarlate não tenha tido a necessidade de repetir o vídeo e tenha finalizado a atividade de maneira mais rápida, e Arlequina tenha repetido partes do

vídeo por cinco vezes. Por esse motivo, enquanto educadores, precisamos respeitar o tempo de cada estudante e ajudá-los a compreender que seus ritmos de aprendizagem podem variar, assim como a forma como aprendem.

Wadsworth (1989) destaca a importância de se compreender os ritmos de aprendizagem dos estudantes para que seja possível desenvolver alternativas de ensino mais eficazes. Segundo o autor, os ritmos de aprendizagem são influenciados por uma série de fatores, como idade, motivação, experiência prévia, estilo de aprendizagem, habilidades cognitivas e emocionais. Destaca que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e que o papel do professor é fundamental na identificação destas diferenças e no desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas a cada estudante. Enfatiza a importância de se criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos se sintam motivados e apoiados a superar seus desafios e a desenvolver suas habilidades linguísticas.

Enquanto um estudante pode compreender melhor ao assistir a um vídeo com mais imagens do que textos escritos, outros podem preferir o máximo de recursos gráficos possíveis. Alguns estudantes podem sentir-se especialmente interessados por vídeos com trechos de filmes, enquanto outros se engajam melhor ao ver videoclipes de músicas em Inglês. Por esse motivo, é importante oferecer uma variedade de abordagens, temas e gêneros ao escolher ou criar hipervídeos para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Em suma, a duração do vídeo é um fator importante a ser considerado no contexto do aprendizado com hipervídeos. Embora não haja uma regra geral sobre a duração ideal do vídeo, é importante equilibrar a profundidade do conteúdo com a capacidade de manter a atenção do estudante. É importante lembrar que, independentemente da duração, a qualidade do conteúdo, a clareza das explicações e a interatividade do vídeo são fatores-chave para uma experiência de aprendizado eficaz e engajadora.

4.2.2 Habilidades linguísticas e multimodais envolvidas no uso do hipervídeo

O hipervídeo é uma tecnologia digital que combina diferentes modalidades de linguagem, como texto, imagem, som e movimento, para criar um ambiente de aprendizado mais rico e dinâmico. Como resultado, o uso do hipervídeo na educação envolve não apenas habilidades linguísticas, mas também habilidades

multimodais, que permitem aos estudantes interpretar e produzir conteúdos em diferentes formatos e linguagens. Essas habilidades são fundamentais para que os estudantes possam se comunicar efetivamente em um mundo cada vez mais digital e globalizado. Neste contexto, buscamos analisar as habilidades linguísticas e multimodais envolvidas no uso do hipervídeo para a aprendizagem da Língua Inglesa dos estudantes dos Anos Finais de uma escola pública estadual.

Para tanto, buscamos apresentar, nas subseções a seguir, como os elementos visuais e os elementos sonoros contribuíram para a aprendizagem da Língua Inglesa por parte dos participantes desta pesquisa. A princípio, ressaltamos que embora sejam analisadas separadamente, acreditamos que todas as características e todos os elementos presentes no hipervídeo trabalham de maneira colaborativa, multissemiótica e multifacetada.

4.2.2.1 Elementos visuais

A Gramática Visual, proposta pelo linguista e teórico da comunicação Gunther Kress e pelo *designer* visual Theo van Leeuwen, é uma teoria que se concentra na compreensão da linguagem visual e na forma como a comunicação visual é construída e interpretada. Segundo Kress (2006), a comunicação visual é composta de diversos modos, incluindo imagens, diagramas, gráficos e tipografia. Cada um desses modos tem suas próprias regras gramaticais e sintáticas que são usadas para criar significados visuais. Essas regras são baseadas em escolhas conscientes ou inconscientes que são feitas pelo produtor da imagem, como a escolha de cores, composição, fonte, tamanho, enquadramento e outros elementos visuais.

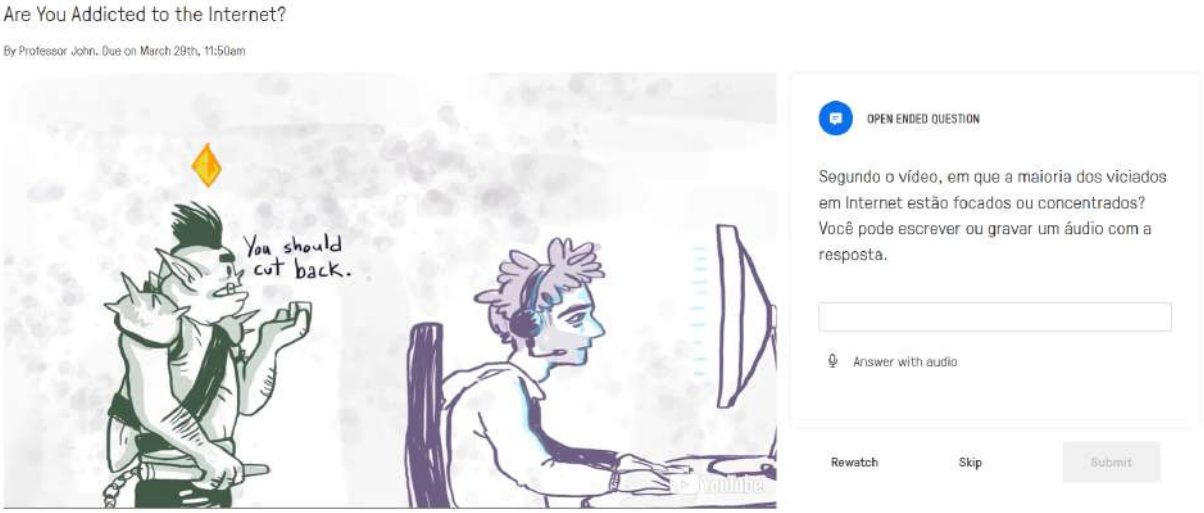
Através da análise da gramática visual, é possível compreender como as imagens são criadas e interpretadas, bem como o efeito que elas têm sobre a cultura e a sociedade. A gramática visual de Kress e van Leeuwen ajuda a compreender como a comunicação visual influencia a percepção e a cognição humana. Acreditamos que os elementos visuais de um vídeo, os quais compõem a sua aparência e estilo visual, podem ajudar na construção dos significados e eventual aprendizagem da Língua Inglesa. Destes elementos visuais, destacamos:

- **Composição:** a forma como os elementos são organizados na tela;

- **Cor:** importante na criação de uma atmosfera visual em um vídeo, a escolha de cores pode afetar a emoção e a percepção do espectador;
- **Figuras de linguagem visual:** incluem metáforas visuais, analogias, simbolismo e outras técnicas para transmitir uma ideia ou mensagem através da imagem;
- **Movimento:** fundamental para dar dinamismo ao vídeo, pode ser usado para criar um clima de tensão ou excitação, ou até mesmo mudar o ponto de vista do espectador.

Levando em consideração os elementos visuais do hipervídeo, analisamos, a seguir, alguns fragmentos das atividades de vídeo elaboradas no decorrer desta pesquisa. Através desta análise, será possível identificar e compreender como as diferentes técnicas e os elementos estéticos e narrativos presentes no hipervídeo contribuem para a construção de sentidos. Esta compreensão pode fornecer *insights* sobre como o professor pode escolher e produzir hipervídeos que atendam às preferências e às expectativas dos estudantes.

Figura 17: Elementos visuais em uma atividade de hipervídeo no *Edpuzzle*



Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura 17, algumas características predominantes identificam a ocorrência de uma representação narrativa, levando em consideração a gramática visual de Kress (2006). Dentre estas características, podemos citar:

- **presença de participantes** envolvidos em um evento, sendo um humano e o outro não, de acordo com a característica físicas, visto que

um deles possui orelhas pontudas e dentes caninos inferiores proeminentes, como presas;

- **presença de vetores** indicando reação, sendo, neste caso, vetores formados pela linha do olhar e orientação corporal, sugerindo que estão vendo algo na tela do computador. Visto que os participantes estão olhando para algo que não podemos identificar, pois não aparece na imagem, essa figura ilustra um processo de reação não-transacional;
- **inserção dos participantes em um pano de fundo** que indica as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve. Nesse caso, observamos, de acordo com a posição do seu corpo e o olhar na mesma altura da tela do computador, que o participante humano está sentado em uma cadeira. Percebemos algumas linhas horizontais azuis na direção do computador, o que pode representar a iluminação da tela do computador. A cor azul também pode ser percebida no rosto e na roupa do participante humano, sugerindo que a circunstância em que essa ação ocorre pode ser no período noturno, em algum ambiente fechado, em que a iluminação da tela do computador se destaca e reflete no corpo do participante humano.

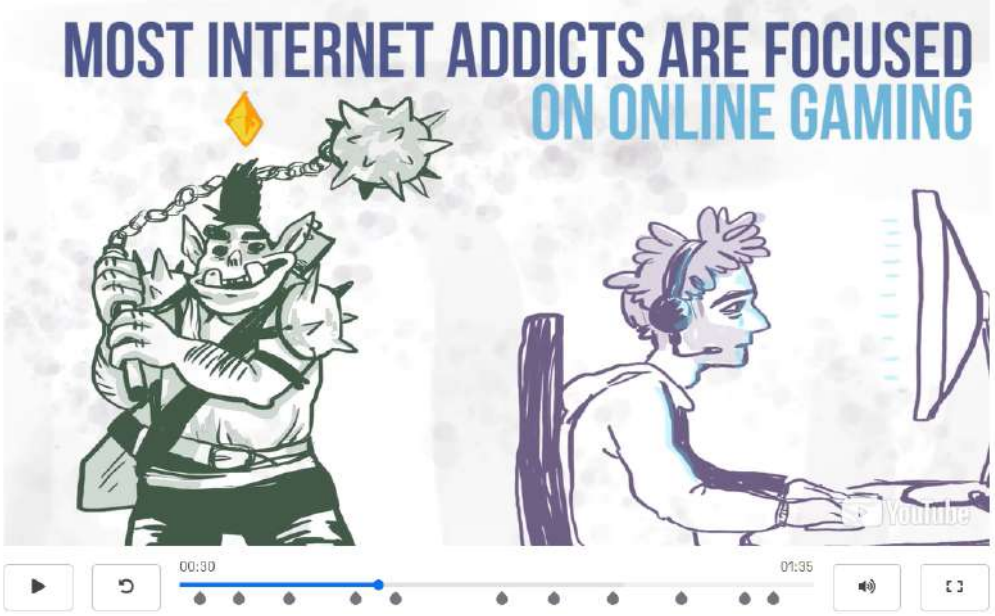
Os elementos que compõem a imagem na figura 18 estão interligados, visto que não há linhas divisórias entre eles. Isto sugere que tais elementos não podem ser vistos como informações separadas, mas precisam ser compreendidos a partir de sua inter-relação com os demais elementos que compõem o texto visual. O posicionamento e o tamanho do participante não-humano em relação ao participante humano, além da coordenação de cores, indicam que ambos estão no mesmo ambiente, o qual poderia ser um quarto, embora não seja possível concluir com certeza.

Ademais, o participante não-humano possui acima da sua cabeça um símbolo, geralmente encontrado em jogos virtuais como *The Sims*. O Plumbob, também conhecido como Prumo, serve para indicar qual é o personagem ativo e o seu humor atual. Tornou-se um símbolo importante para a franquia *The Sims*, e é amplamente reconhecido por jogadores de todo o mundo como uma das identidades do jogo. Assim, o indivíduo que vê esse símbolo pode rapidamente fazer uma associação do participante não-humano com um personagem de jogos on-line.

Algumas marcações no rosto do personagem de jogo, como a boca meio aberta e as sobrancelhas retas podem indicar preocupação ou surpresa.

Antes da pergunta sobre o vídeo aparecer para o estudante, a imagem a seguir é mostrada no vídeo.

Figura 18: Imagem no vídeo “Are you Addicted to the Internet?”



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao analisar a figura 18, espera-se que o estudante, ao fazer a relação entre a linguagem verbal e a não-verbal, seja capaz de compreender a mensagem veiculada pelo vídeo e identificar a resposta à pergunta proposta: “Segundo o vídeo, em que a maioria dos viciados em Internet estão focados ou concentrados?”. Para isso, o uso de palavras conhecidas pelo público jovem, como "*online*" e "*gaming*", destacadas em um tom de azul mais claro, ajuda a capturar a atenção do espectador e a tornar a informação mais acessível e compreensível.

A imagem de um jovem em frente ao computador e um personagem de jogo com o semblante preocupado sugere, considerando o contexto em que vivemos, na atualidade, que o uso excessivo da Internet e dos jogos pode levar a consequências negativas para a saúde mental e para o bem-estar emocional. Assim, ao identificar a área de foco ou concentração dos viciados em *Internet*, o estudante poderá compreender melhor os motivos que levam ao comportamento viciante e refletir sobre seus próprios hábitos de uso da Internet e jogos. Portanto, a análise das linguagens verbal e não-verbal, na figura 18, é fundamental para a compreensão do

tema abordado pelo vídeo e para a reflexão sobre o uso saudável da tecnologia. Apresentamos, a seguir, as respostas dadas pelos participantes[49].

Quadro 7: Respostas dos participantes à pergunta "segundo o vídeo, em que a maioria dos viciados em Internet estão focados ou concentrados?"

Participante	Resposta em texto	Resposta em áudio	Pontuação atribuída
Thanos	*Em jogos onlines*	-	100%
Capitã Marvel	*Em jogos online*	-	100%
Vespa	*Geralmente em jogos*	-	100%
Thor	*Jogo holines*	-	100%
Arlequina	*Nos games*	-	100%
Mulher Hulk	*Em jogos eletrônicos vídeos, falando com os amigos ou fazendo outras coisas.ETC*	-	100%
Viúva Negra	*Em Jogos*	-	100%
Mulher Gato	*Nos jogos nas redes sociais como Facebook,istragam,TikTok e etc...*	-	100%
Ms. Marvel	*Computador e celular*	-	60%
Feiticeira Escarlate	*Na maioria das vezes estão focados a aquilo aí, e não dão importância mais para nada*	-	0%
Coringa	*Mertir pela internet isso pode causa problema*	-	0%
Mulher Maravilha	*Estãofocados*	-	0%
Batgirl		*Estão focados em jogos de videogames*	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos, no quadro 7, que a maioria dos participantes respondeu à pergunta utilizando a palavra "*game*" ou "jogo", demonstrando que conseguia estabelecer uma relação entre os elementos visuais e as palavras "*online gaming*". A estudante Ms. Marvel fez uma leitura dos elementos visuais, mas parece ter desconsiderado o código verbal. Por esse motivo, sua resposta indicou apenas o

[49] Quando as respostas dos participantes forem gravações em áudio, apresentaremos a transcrição do áudio. As respostas em texto dada pelos estudantes serão apresentadas da maneira original, sem correções ortográficas ou gramaticais.

que ela visualizou na imagem: o computador. É possível que ela tenha feito alguma associação dos jogos com o celular, mas a palavra “jogos” ou “*game*” não ficou evidente na sua resposta. Ao fazer a correção da resposta de Ms. Marvel, foi estabelecida a pontuação de 60%,[50] visto que as relações de sentido estabelecidas pela estudante foram levadas em consideração.

Essas informações sugerem que o uso do hipervídeo pode ser eficaz para motivar os alunos e ajudá-los a fazer conexões entre os elementos visuais e o conteúdo em discussão. É importante orientar os estudantes na identificação e compreensão de informações verbais complementares, talvez oferecendo suporte adicional na interpretação e compreensão dos hipervídeos, como atividades de pré e pós-visualização, discussões em grupo e incentivo à leitura atenta das informações verbais fornecidas.

No caso do estudante Coringa, somos levados a entender que ele não conseguiu construir os significados do vídeo a partir da linguagem verbal e dos elementos visuais, ou que ele não conseguiu compreender a pergunta. Ao afirmar, na sua resposta, que mentir ao usar a Internet pode causar problemas, o estudante cria as suas próprias relações de sentido, talvez com experiências pessoais ou conhecimentos prévios relacionados à Internet. Porém, em nenhum momento do vídeo é feita alguma menção a mentir ou criar perfis falsos na Internet.

A dificuldade do estudante Coringa em estabelecer relações de sentido pode indicar uma dificuldade de leitura e compreensão textual que pode estar relacionada a diversos fatores, como a falta de conhecimento na Língua Inglesa, a falta de habilidade em decodificar palavras e imagens, a falta de conhecimento prévio sobre o assunto, problemas cognitivos ou emocionais, entre outros. Nesses casos, é crucial que uma intervenção adequada seja realizada, podendo envolver a orientação de um psicólogo ou psicopedagogo. . As dificuldades identificadas no estudante Coringa foram sinalizadas para a profissional que trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, para que os encaminhamentos necessários pudessem ser adotados.

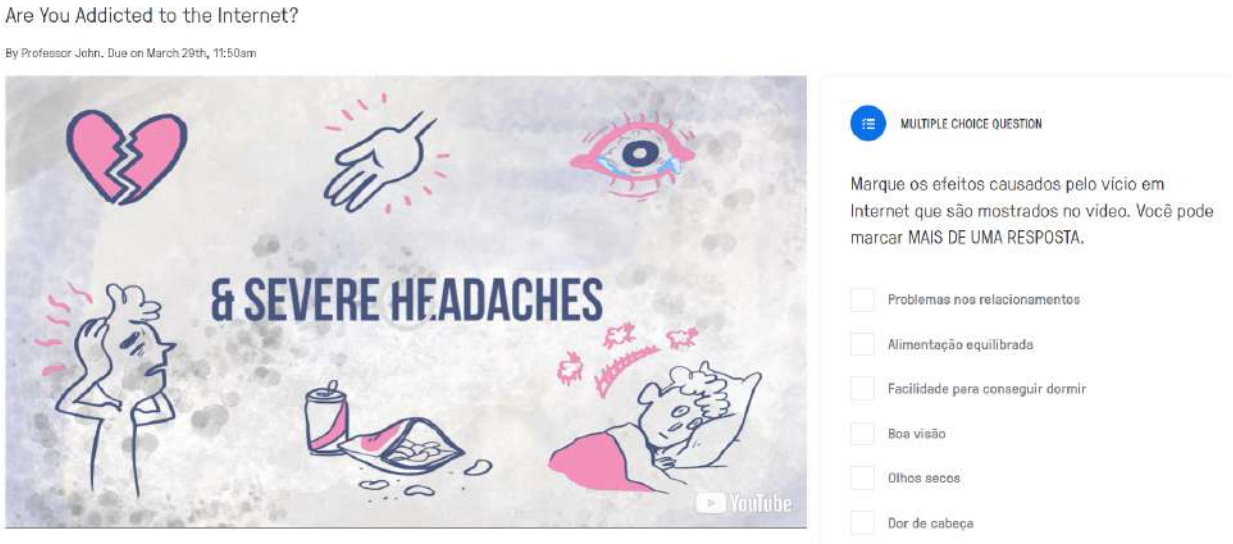
A fim de analisar como os elementos visuais podem ajudar a compreender o vocabulário presente em um vídeo de Língua Inglesa, solicitamos na atividade de

---

[50] Como já explicado anteriormente, os critérios utilizados para a correção das respostas dos participantes às questões abertas foram: respostas coerentes com a pergunta; respostas completas, de acordo com as informações fornecidas pelo vídeo, em linguagem compreensível e que evidenciam um pensamento crítico.

hipervídeo “*Are you Addicted to the Internet?*” que os participantes marcassem quais são os efeitos do vício em Internet mencionado no vídeo, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 19: Imagem no vídeo “Are you Addicted to the Internet?”



Fonte: Arquivo pessoal.

Foram apresentadas no vídeo seis imagens, como pode ser visto na figura 19: 1) um coração na cor rosa com uma rachadura ao meio; 2) uma mão e algumas linhas ao seu redor; 3) o desenho de um olho aberto com uma pintura azul na parte inferior; 4) o desenho de um homem com as mãos na cabeça, um traço curto representando o olho e a boca semiaberta, e algumas linhas rosas trêmulas ao redor da cabeça; 5) desenho de uma lata e um pacote ao lado com algo orgânico dentro; 6) uma figura masculina com parte do corpo coberta, cabeça próxima de um travesseiro, olhos em forma de círculos com um ponto preto ao meio, um traço curto no lugar da boca e desenhos de carneiros pulando uma cerca na cor rosa e próximos à região da cabeça.

Na figura 19, vemos a reunião de todas as imagens apresentadas como efeito do vício na Internet. Porém, no vídeo, cada imagem é anteriormente apresentada de maneira isolada, acompanhada de uma palavra ou expressão em Inglês, sendo elas: 1) *damaged relationships*; 2) *carpal tunnel*; 3) *dry eyes*; 4) *severe headaches*; 5) *irregular diet*; 6) *erratic sleep*. Para que consiga estabelecer as relações de sentido entre as imagens e as palavras em inglês, o estudante precisou acionar seus

conhecimentos prévios, palavras em Inglês que já eram conhecidas ou palavras cognatas (com grafia e significados próximos aos da nossa língua).

Assim, espera-se que o estudante consiga relacionar um coração partido com problemas no relacionamento, visto que o coração geralmente é associado a sentimentos como amor, romance ou amizade. O desenho da mão com linhas ao seu redor pode ser associado a dor, mas o estudante talvez tenha dificuldade em compreender o que seria *carpal tunnel* (túnel do carpo[51]), se não já possuir conhecimento prévio a respeito do assunto. Na imagem do olho, é possível perceber que há algum problema ou incômodo, visto que existem algumas linhas semelhantes a nervos avermelhados na região branca do olho.

Na quarta imagem, espera-se que o estudante relacione o desenho com a dor de cabeça. Na quinta imagem, o estudante pode entender que as pessoas viciadas na Internet têm maior probabilidade de consumir alimentos de maneira excessiva, pois ficam muito tempo em frente à tela do computador ou celular e perdem o controle sobre a quantidade de alimento que ingerem. A última imagem pode ser relacionada à insônia causada pelo vício na Internet, visto que a pessoa costuma ficar mais tempo que o normal em frente aos aparelhos eletrônicos, muitas vezes até tarde da noite.

Na tabela a seguir, apresentamos os resultados da questão proposta aos participantes da pesquisa, conforme já apresentado na figura 19.

Quadro 8: Respostas dos participantes à questão sobre os efeitos do vício na Internet

Resposta em texto	Porcentagem
Problemas nos relacionamentos ✅	75%
Alimentação equilibrada ❌	6%
Olhos secos ✅	93%
Dor de cabeça ✅	93%
Facilidade para conseguir dormir ❌	12%
Boa visão ❌	0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

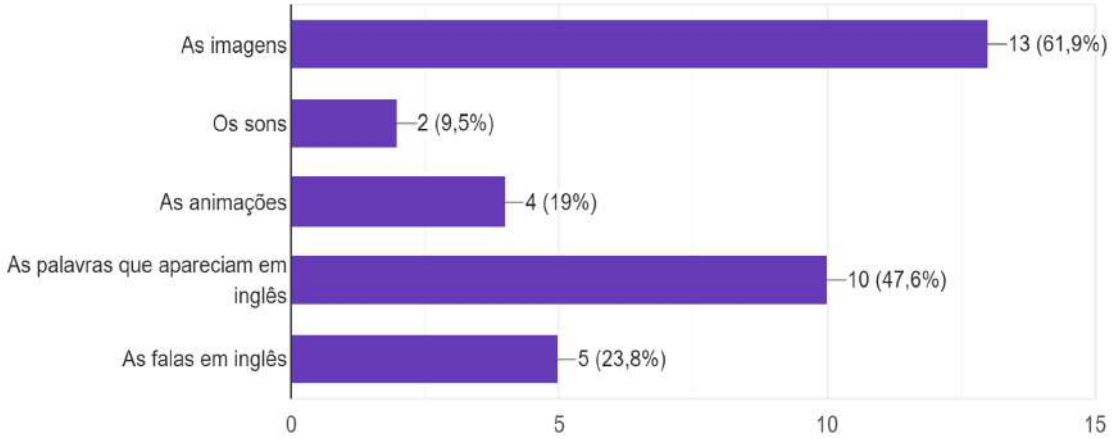
[51] Síndrome do túnel do carpo é uma neuropatia resultante da compressão do nervo mediano no canal do carpo, estrutura anatômica que se localiza entre a mão e o antebraço. A síndrome do túnel do carpo provoca dormência, formigamento e é causada principalmente por lesões relacionadas a esforço repetitivo.
Fonte: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-do-tunel-do-carpo/>. Acesso em: 05 fev. 2023

O quadro 8 revela que a maioria dos estudantes marcou as alternativas corretas. Os resultados sugerem que os elementos visuais e o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema ajudaram a compreender as ideias apresentadas no hipervídeo, visto que muitas palavras que apareceram em inglês provavelmente não faziam parte do vocabulário conhecido pelos estudantes, como: *damaged* (danificado), *dry* (seco) e *erratic* (errático). Já outras palavras cognatas podem ter auxiliado na compreensão da mensagem, ao serem associadas às imagens, como: *relationships* (relacionamentos) e *diet* (dieta). O significado de outras palavras pode ter sido acionado pelo conhecimento prévio dos participantes, visto que fazem parte do vocabulário básico da língua, como: *eyes* (olhos) e *sleep* (dormir).

Entendemos, a partir dos resultados apresentados, a importância do professor escolher vídeos que equilibrem a forma como o vocabulário será apresentado, tendo palavras que façam parte do repertório dos estudantes, palavras cognatas (que apresentam grafias semelhantes às da Língua Portuguesa), mas também palavras novas que irão desafiar e expandir o conhecimento dos estudantes.

Azman e Mai (2015) afirmam que os recursos multimídia facilitam a aprendizagem de vocabulário entre aprendizes de uma língua estrangeira. Os pesquisadores indicaram que materiais multissensoriais, palavras, áudios, imagens e animações podem ajudar os estudantes a se envolverem em contextos significativos para ajudar na compreensão oral. Neste sentido, o uso dos recursos visuais é muito importante para que os aprendizes façam associações, conexões e relações entre o que é visto e o que é lido, de modo que faça sentido para eles e consigam avançar em seu aprendizado, como pode ser notado no gráfico a seguir.

Gráfico 9: Respostas dos participantes à pergunta “o que te ajudou a compreender os vídeos em Língua Inglesa?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 9 indica que os participantes da pesquisa reconheceram que as imagens foram importantes para que compreendessem os vídeos em Língua Inglesa, nos levando a considerar que o professor, ao escolher ou elaborar atividades de hipervídeo, precisa observar se serão apresentados elementos visuais o suficiente (sejam estáticas ou animadas), para captar a atenção do estudante, ao mesmo tempo que o ajude a construir relações de sentido com a mensagem apresentada em uma língua estrangeira.

Rowland (2007) acredita que as pesquisas sobre inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem sugerem que os estudantes são visuais e auditivos. Para o autor, essa abordagem multissensorial para o ensino de idiomas permite que o aprendiz veja, ouça e contextualize o que está na tela. Percebemos, no gráfico 9, que os estudantes foram orientados por mais de um elemento do vídeo, embora o elemento visual tenha sido o que mais se destacou.

A análise das atividades realizadas pelos participantes nos reporta à proposta da pedagogia dos multiletramentos e à importância de integrá-la às práticas pedagógicas que envolvem a linguagem. Esse movimento educacional reconhece que a comunicação e a produção de significados ocorrem em diversos contextos culturais, sociais e materiais, com apoio de várias mídias, e que, portanto, os estudantes precisam ser capazes de ler e interpretar diferentes tipos de textos e linguagens, com propósitos sociais, por meio de práticas significativas.

Na análise realizada, os estudantes foram desafiados a interpretar imagens que representavam problemas de saúde relacionados ao uso excessivo da Internet. Para isso, eles precisaram mobilizar conhecimentos prévios sobre os temas abordados e fazer conexões entre diferentes formas de linguagem (visual, textual, etc.) para construir os sentidos da imagem, o que poderá propiciar uma aprendizagem mais ampla e profunda, que vai além da simples memorização de fatos isolados.

Por esse motivo, acreditamos que o vídeo digital se destaque em relação a outras tecnologias digitais, enquanto recurso pedagógico para a aprendizagem da Língua Inglesa, pois somos especialmente atraídos por aquilo que vemos. Na próxima subseção, destacamos a importância dos elementos sonoros nos hipervídeos utilizados nesta pesquisa, tendo como objetivo o desenvolvimento da habilidade de *listening* em Língua Inglesa dos participantes.

4.2.2.2 Elementos sonoros

Os elementos sonoros desempenham um papel importante na construção do sentido de um hipervídeo. O som pode trazer uma dimensão emocional e estética, além de auxiliar na compreensão do conteúdo e na criação de uma atmosfera adequada ao tema abordado. Por meio do som, é possível complementar e enriquecer as informações apresentadas visualmente no hipervídeo, tornando a experiência de aprendizagem mais atraente e efetiva. Na aprendizagem de línguas, o uso de elementos sonoros, como a pronúncia e a entonação, é de grande importância para o desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes. Além disso, o uso de músicas e outros recursos sonoros pode facilitar a memorização e o aprendizado de vocabulário.

Na primeira atividade proposta para os participantes desta pesquisa, optamos por um vídeo que apresentasse uma música instrumental de fundo, mas sem a narração em Língua Inglesa. Dessa maneira, os estudantes poderiam focar a sua atenção nos elementos visuais e no texto que aparecia por escrito na tela. Na observação participante, os estudantes relataram que se sentiam incapazes de identificar palavras em Inglês ou compreendê-las. Por essa razão, foram realizadas com os participantes algumas atividades de compreensão auditiva de músicas em Inglês, tendo como objetivo ajudar a desconstruir a ideia pré-concebida de que não eram capazes de entender o que era dito na língua estrangeira. As atividades prévias foram essenciais para os participantes desenvolverem habilidades de comunicação oral e o uso de músicas pareceu ser a opção mais atraente para eles.

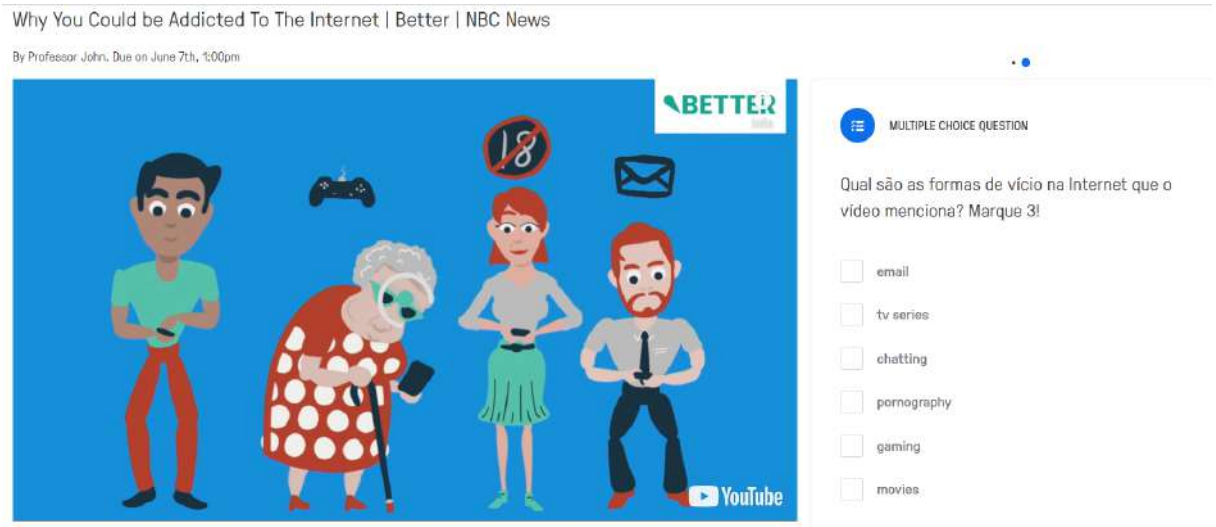
Ainda assim, optamos por não introduzir as falas em Inglês na primeira atividade de hipervídeo, para que os participantes pudessem concentrar a sua atenção nos elementos visuais e signos gráficos que apareceriam na tela. Os vídeos 2 e 3 (já apresentados na tabela 6) tiveram como finalidade ajudar os estudantes a expandir o seu vocabulário acerca da temática das tecnologias digitais e Internet, não tendo o *listening* como habilidade principal a ser desenvolvida. Por esse motivo, esses vídeos serão melhor discutidos na próxima subseção sobre os signos gráficos do hipervídeo.

Como sugerido por Scrivener (2011), optamos por preparar uma atividade de vídeo em que os estudantes fossem orientados a escutar para capturar "*specific small language details*" (pequenos detalhes específicos da língua): trabalho focado

em algum detalhe da língua, como a pronúncia, por exemplo, que pode ajudar o aprendiz a desenvolver a sua consciência a respeito da Língua Inglesa, ajudando-o a escutar melhor no futuro. Essa decisão parte da percepção de que os estudantes precisavam primeiramente reconhecer os sons em Inglês, e gradualmente, ir compreendendo partes do vídeo por meio de palavras, frases mais curtas, tendo como objetivo alcançar a ideia geral do vídeo.

Assim, no vídeo 4: "*Why you could be addicted to the Internet*", o foco principal foi o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, depois de terem sido realizadas atividades de hipervídeo que buscaram desenvolver a habilidade de compreensão textual dos participantes. Na proposta de hipervídeo, os participantes precisam assistir ao vídeo e estar atentos à narração em Língua Inglesa, reconhecendo palavras e expressões na língua e identificando as ideias principais. Mais uma vez, os elementos visuais e o conhecimento prévio dos estudantes ajudaram na compreensão do vídeo.

Figura 20: Questão na atividade de hipervídeo "Why you could be addicted to the Internet"



Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura 20, podemos observar que os participantes desta pesquisa foram solicitados a identificar três formas de vício em Internet que haviam sido mencionadas no vídeo. A pergunta foi apresentada na tela após uma narração em Inglês transcrita a seguir: "*Studies suggest as much as 40% of the population suffers from some kind of Internet addiction whether to gaming, pornography or just email*" (Estudos sugerem que até 40% da população sofre de algum tipo de vício em

internet seja em jogo, pornografia ou apenas e-mail). À medida que as palavras *gaming*, *pornography* e *email* eram narradas, apareciam na tela as imagens de um controle de videogame, uma placa com o número 18 riscado com uma linha diagonal (sugerindo conteúdo proibido para menores de 18 anos) e a imagem de um envelope (remetendo a correio), respectivamente. Apresentamos, a seguir, as respostas dadas pelos participantes.

Quadro 9: Respostas dos participantes à pergunta "Quais são as formas de vício na Internet que o vídeo menciona?" no hipervídeo "Why you could be addicted to Internet" na plataforma *Edpuzzle*

Quais são as formas de vício na Internet que o vídeo menciona? Marque 3!	**gaming** ✅	78%
	tv series ❌	21%
	pornography ✅	85%
	email ✅	64%
	movies ❌	14%
	chatting ❌	21%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos a compreensão dos estudantes em relação às palavras em Inglês apresentadas no vídeo, verificamos que a maioria deles conseguiu identificar corretamente as três palavras mencionadas. No entanto, para compreender o nível de dificuldade que os estudantes tiveram para chegar a esse resultado, precisamos analisar não apenas a porcentagem de acertos, mas também quantas vezes eles precisaram assistir novamente ao trecho do vídeo para responder à pergunta. Essa análise mais aprofundada pode nos fornecer informações valiosas sobre as habilidades dos estudantes em relação ao uso da língua inglesa em contextos multimodais, além de nos ajudar a identificar possíveis lacunas na sua formação linguística. Apresentamos estas informações na tabela a seguir.

Tabela 8: Número de vezes em que o participante repetiu trecho do vídeo para responder à pergunta "Quais são as formas de vício na Internet que o vídeo menciona?"

Participante	Quantas das 3 palavras em Inglês conseguiu ouvir	Quantas vezes repetiu o trecho do vídeo
Arlequina	3	1
Mulher Hulk	2	0

Viúva Negra	0	0
Capitã Marvel	2	2
Ultron	3	2
Mulher Maravilha	0	0
Mulher Gato	3	0
Thanos	2	0
Super Girl	3	0
Thor	3	0
Gamora	2	0
Coringa	3	0
Feiticeira Escarlate	3	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos, na tabela 8, que os participantes, no geral, não tiveram a necessidade de repetir o trecho do vídeo muitas vezes, sendo duas o máximo. Embora a recomendação de quantas vezes o material de *listening* pode ser repetido varie, dependendo do contexto e das necessidades individuais de cada aluno, muitos especialistas em ensino de inglês como língua estrangeira sugerem que o material de *listening* seja repetido três vezes para ajudar os alunos a melhorar sua habilidade de ouvir em inglês.

Percebemos que os participantes desta pesquisa repetiram o trecho do vídeo uma ou duas vezes, a fim de identificar a resposta para a pergunta, mesmo não tendo sido orientados quanto à quantidade ideal de vezes em que poderiam fazer isso. Notamos, também, que a maioria dos estudantes conseguiu identificar duas ou três das palavras em Inglês mencionadas no vídeo, sendo possível que os elementos visuais e sonoros tenham trabalhado de maneira conjunta para ajudar os estudantes. Grégis e Carvalho (2019) destacam que a possibilidade de controlar os vídeos, como pausar, retroceder e repetir, traz a possibilidade de analisar a língua (em termos de fonologia, semântica, sintaxe e pragmática) de maneira mais detalhada e em ritmo mais personalizado. Assim, acreditamos que a possibilidade de poder repetir o vídeo sempre que necessário é uma das potencialidades do hipervídeo para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Dois participantes não conseguiram identificar nenhuma das palavras em Inglês mencionadas no vídeo. No entanto, percebemos, também, na tabela 8, que estes participantes não repetiram o vídeo para tentar compreendê-lo. A partir destas informações, podemos inferir que os participantes que não conseguiram identificar nenhuma das palavras em inglês mencionadas no vídeo podem ter enfrentado dificuldades na compreensão do conteúdo apresentado.

O fato de eles não terem repetido o vídeo para tentar compreendê-lo pode indicar uma falta de interesse na atividade, ou ainda uma sensação de desânimo e desmotivação diante da dificuldade encontrada. Além disso, pode ter havido uma falta de orientação ou apoio por parte do professor, o que pode ter contribuído para essa dificuldade. É recomendável, por exemplo, que o professor oriente os estudantes a repetir o áudio uma ou duas vezes, a fim de assegurar-se da sua resposta.

É importante ressaltar que a falta de compreensão da Língua Inglesa pode ter sido um fator limitante para esses participantes, e que a ausência de traduções ou explicações em português pode ter sido um obstáculo para a compreensão do conteúdo. Por isso, é importante que as atividades sejam adaptadas de acordo com o nível de proficiência dos estudantes e que sejam oferecidos suportes adicionais (como o uso de dicionários) para facilitar a compreensão do conteúdo, especialmente para aqueles que enfrentam maiores dificuldades.

Em resumo, a falta de identificação das palavras em inglês pelos participantes e a não repetição do vídeo para compreendê-lo podem indicar uma série de fatores, incluindo falta de engajamento, desmotivação, falta de orientação e apoio, e dificuldades na compreensão do idioma inglês. É importante que os educadores estejam atentos a esses fatores e trabalhem para superá-los, a fim de garantir uma experiência de aprendizado mais efetiva para todos os estudantes.

De qualquer maneira, é importante lembrarmos que encontrar a resposta certa não é necessariamente a coisa mais importante. Scrivener (2011) explica que um estudante que encontra todas as respostas certas de primeira e sem dificuldade talvez não tenha sido desafiado o suficiente pela atividade. O esforço que um estudante faz em procurar uma resposta que não é facilmente identificável é um trabalho bastante útil, porque mesmo que ele não acerte a resposta, estender o seu poder de compreensão oral ao limite é o que é realmente relevante. Assim, o autor destaca o processo como sendo mais importante do que o produto final. Isto não

significa que encontrar respostas erradas seja algo bom, mas somos levados a refletir se encontrar as respostas certas é realmente o único objetivo de uma atividade de *listening*.

No quadro a seguir, apresentamos os resultados das perguntas adicionadas no hipervídeo "*Why you could be addicted to the Internet*", cujo objetivo foi ajudar os participantes a desenvolver a habilidade de compreensão oral.

Quadro 10: Informações analíticas do hipervídeo "Why you could be addicted to the Internet? na plataforma *Edpuzzle*

Pergunta no hipervídeo	Alternativas para a pergunta	Porcentagem de resposta
1. Qual é a porcentagem da população que sofre de algum tipo de vício na Internet?	20% (twenty percent) ❌	7%
	30% (thirty percent) ❌	7%
	40% (forty percent) ✅	28%
	80% (eighty percent) ❌	57%
2. Quais são as formas de vício na Internet que o vídeo menciona? Marque 3!	**gaming** ✅	78%
	tv series ❌	21%
	pornography ✅	85%
	email ✅	64%
	movies ❌	14%
	chatting ❌	21%
3. Segundo o livro "Irresistible", o vício na Internet está…	**subindo (on the rise)** ✅	85%
	diminuindo (going down) ❌	14%
4. O vídeo compara checar e-mails ou apps a…	playing soccer ❌	21%
	playing slot machine ✅	57%
	playing sports ❌	14%
	playing hide-and-seek ❌	14%
5. Como se chama em Inglês o movimento de deslizar o dedo para cinema? Se for necessário, repita essa parte do vídeo para ouvir melhor.	**scroll** ✅	85%
	browse ❌	0%
	listen ❌	14%
	play ❌	7%
6. How much time does an average user spend on Facebook and Instagram?	24 (twenty-four) hours a day ❌	50%
	1 (an) hour a day ✅	42%

	12 (twelve) hours a day ❌	7%
7. Como se diz “viciado” em Inglês?	**addicted** ✅	71%
	tired ❌	14%
	sleepy ❌	14%
8. O que significa “don’t answer emails after 6pm”?	"Desligue o celular antes das 6 da noite” ❌	7%
	“Não responda a e-mails depois das 6 da noite” ✅	78%
	“Ative as notificações de e-mail para depois das 6 da noite” ❌	14%
9. Que tipo de interação o vídeo recomenda?	virtual interaction ❌	0%
	online interaction ❌	7%
	face-to-face interaction ✅	92%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado no quadro 9, as perguntas desenvolvidas para o hipervídeo tiveram como objetivo principal ajudar os participantes a identificar as ideias principais e ampliar o vocabulário na Língua Inglesa. As duas questões em que eles apresentaram maior dificuldade (questões 1 e 6) estavam relacionadas com os números em Inglês, um vocabulário específico básico que os estudantes pareciam não estar familiarizados ou não conseguiam lembrar-se.

Outra suposição, embora não possa ser confirmada, é que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os números possam ter sido apresentados sem contextualização, apenas escritos no quadro e copiados pelos estudantes no caderno. Por esse motivo, é essencial que o vocabulário em Língua Inglesa, mesmo o básico, seja apresentado de maneira contextualizada, com músicas, cenas de filmes, vídeos e outros materiais autênticos. Por materiais autênticos, nos referimos a materiais criados em Inglês para um público nativo e que refletem, portanto, a linguagem e a cultura da língua em seu contexto natural. Esses materiais podem incluir filmes, programas de TV, músicas, podcasts, noticiários televisivos, entre outros. Assim, os estudantes são familiarizados com a língua em contextos reais, o que ajudará a aprimorar suas habilidades de compreensão oral.

Uma sugestão que pode ajudar a melhorar a experiência com o hipervídeo nas aulas de Língua Inglesa é apresentar as perguntas antes que o vídeo seja reproduzido, de modo que os aprendizes terão a oportunidade de escutar com um

objetivo claro em mente. Ao fazer isso, é dado um propósito claro ao aprendiz no *listening* e, dessa maneira, podemos transformar o exercício de um simples teste de memória para uma real atividade de compreensão oral. Pesquisas posteriores poderão ajudar a avaliar a eficácia dessa estratégia para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes com o uso da plataforma digital do *Edpuzzle*.

Mayer (2009) acredita que as apresentações multimídia, em que são utilizados material em palavras e imagens, aproveitam toda a capacidade humana de processar informações. Segundo a autora, quando apresentamos material apenas no modo verbal, estamos ignorando a contribuição potencial de nossa capacidade de processar material no modo visual também.

A fim de compreender como os elementos visuais acompanhados de elementos sonoros, no hipervídeo, pode facilitar a aquisição de vocabulário na Língua Inglesa, analisaremos as atividades de hipervídeo 3 e 4 (apresentadas na tabela 6), que tiveram como objetivo ajudar os estudantes a aprender novas palavras em inglês relacionadas à temática da tecnologia digital, da Internet e das redes sociais. Por isso, nas atividades 3 e 4, além de estar atento ao que era narrado na Língua Inglesa, palavras e imagens ajudaram os participantes a compreender a mensagem.

Figura 21: Imagem no vídeo “Are you Addicted to the Internet?”

Fonte: YouTube

Na figura 21, podemos ver um trecho do vídeo “*Technology I - Vocabulary for Kids*”, disponível no canal *Smile and Learn English*, no *YouTube*. Este vídeo foi utilizado para a criação da atividade de hipervídeo 3 na plataforma do Edpuzzle.

Neste trecho, a narradora diz em Inglês: "*The computer is a machine used for a number of things* (desde o começo da narração aparece na tela a imagem de um computador e a palavra em inglês computer). *We can browse the internet* (aparece na tela um balão de fala com as iniciais WWW), *work or even play video games*[52]" (aparece na tela um balão de fala com a imagem de um personagem de jogo de *videogame*). Nesse vídeo, percebemos a aplicação de dois princípios importantes: o princípio da Contiguidade Espacial e o princípio da Contiguidade Temporal.

Nos seus estudos sobre a aprendizagem por meio de recursos multimídia, Mayer (2009) apresenta o princípio da Contiguidade Espacial, que afirma que os estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas umas das outras, na página ou na tela. A justificativa teórica para isso é que, quando palavras e imagens correspondentes estão próximas, os alunos não precisam usar recursos cognitivos para pesquisar visualmente a página ou a tela, o que aumenta a retenção de informações na memória.

A autora também apresenta o princípio da Contiguidade Temporal, que afirma que os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente, em vez de sucessivamente. Quando porções correspondentes de narração e animação são apresentadas ao mesmo tempo, é mais fácil para o aluno manter representações mentais de ambas na memória e construir conexões mentais entre representações verbais e visuais.

Após ser reproduzido o trecho apresentado na figura 19, surge no hipervídeo a seguinte pergunta: "Segundo o vídeo, o que você pode fazer usando o '*computer*'?". Apresentamos, no quadro a seguir, as alternativas fornecidas e as respostas dadas pelos participantes.

Quadro 11: Respostas dos participantes à pergunta "Segundo o vídeo, o que você pode fazer usando o 'computer'?" no hipervídeo "Technology I - Vocabulary for Kids" na plataforma *Edpuzzle*

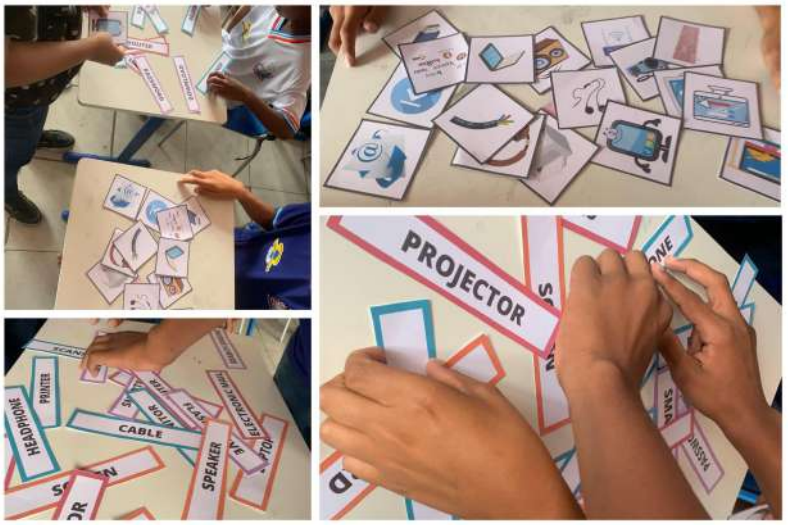
Segundo o vídeo, o que você pode fazer usando o "computer"? Marque mais de uma opção.	**browse the internet** ✅	83%
	take photographs ❌	0%
	play video games ✅	83%
	record videos ❌	33%

Fonte: Elaborado pelo autor.

[52] "O computador é uma máquina usada para algumas coisas. Nós podemos navegar na internet, trabalhar ou até mesmo jogar video game" (tradução livre).

Percebemos, no quadro 8, que os estudantes conseguiram, em sua maioria, identificar as expressões narradas em Inglês *browse the internet* e *play video games*, conseguindo associar os elementos sonoros com os elementos visuais (palavras e imagens) dispostos na tela. Para tanto, é importante que o professor selecione vídeos que apresentem os princípios da Contiguidade Espacial e Contiguidade Temporal, de modo que os estudantes possam compreender as palavras e expressões na Língua Inglesa com o auxílio dos recursos visuais.

Figura 22: Jogo com palavras em Inglês relacionadas às tecnologias digitais



Fonte: Arquivo pessoal.

Após os estudantes concluírem, em casa, as atividades de hipervídeo 2 e 3 na plataforma do *Edpuzzle*, sobre o vocabulário relacionado à tecnologia, foi realizada, em sala de aula, uma dinâmica, conforme apresentado na figura 22. O jogo consistia em alguns cartões com imagens de objetos e outros cartões com palavras em Inglês. O objetivo do jogo era conseguir relacionar, corretamente, as imagens com as palavras. Os estudantes foram separados em duas equipes, de acordo com a realização ou não das atividades de hipervídeo. A partir dessa dinâmica, buscamos avaliar a influência das atividades de hipervídeo sobre o aprendizado do vocabulário em Inglês relacionado à tecnologia.

Percebemos que os estudantes que haviam realizado as atividades de hipervídeo *Technology I* e *Technology II* tiveram mais facilidade para identificar o vocabulário em Língua Inglesa do que aqueles que não haviam tido a experiência com o hipervídeo; embora alguns dos estudantes tenham conseguido reconhecer as

palavras em Inglês devido a conhecimento prévio ou por se tratar de palavras cognatas, o que tornava mais fácil a sua compreensão. A dinâmica com os jogos afetou positivamente os estudantes que realizaram as atividades do hipervídeo, pois notamos que estavam bastante empolgados e sentiam-se motivados ao lembrar as palavras que haviam observado nos vídeos.

Os resultados sugerem que as atividades de hipervídeo podem ser uma estratégia eficaz para melhorar a compreensão do vocabulário em língua estrangeira. No entanto, é importante destacar que a compreensão do vocabulário em língua estrangeira não dependeu apenas das atividades de hipervídeo, mas também de outros fatores, como o conhecimento prévio do estudante e a semelhança entre as línguas.

As atividades de hipervídeo no *Edpuzzle* permitem que os estudantes aprendam de forma interativa e autônoma. No entanto, é importante aliar essas atividades de casa com outras atividades em sala de aula para obter um melhor resultado no aprendizado. Uma maneira de fazer isso é por meio de atividades em grupo, as quais podem ajudar a reforçar o vocabulário e as habilidades dos estudantes, em Inglês, além de permitir que eles trabalhem em equipe e desenvolvam habilidades sociais e de comunicação.

Outra maneira de aliar as atividades de hipervídeo com outras atividades é por meio da prática de conversação em Inglês. Os estudantes podem utilizar o vocabulário aprendido nos hipervídeos para praticar conversação em sala de aula. Essa prática ajuda a desenvolver a fluência e a confiança em falar em Inglês. Além disso, atividades de leitura e escrita também podem ser usadas em conjunto com as atividades de hipervídeo. Os estudantes podem ser solicitados a ler textos em inglês relacionados ao tema abordado no hipervídeo e, em seguida, escrever respostas ou resumos sobre o que leram. Essa prática ajuda a desenvolver a compreensão de leitura e de escrita na Língua Inglesa.

Por meio da análise dos resultados apresentados nesta seção, concluímos que o hipervídeo, por integrar elementos visuais e sonoros de maneira interativa, apresenta potencialidades para a aprendizagem da Língua Inglesa, em especial, quanto ao vocabulário da língua e desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. É necessário, entretanto, que o professor selecione vídeos que estejam de acordo com o nível de compreensão dos estudantes, mas que sejam desafiadores o suficiente para mantê-los interessados, e que ampliem o seu conhecimento. Além

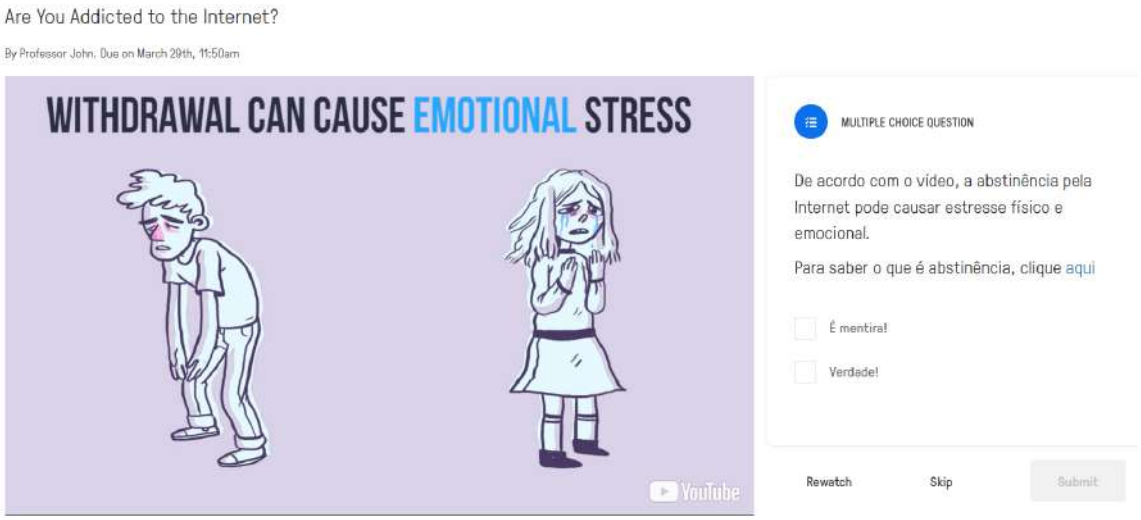
disso, a aliança das atividades de hipervídeo com outras dinâmicas em sala de aula é importante para proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa e eficaz na Língua Inglesa.

4.2.3 Contribuição do hipervídeo para uma educação crítica e reflexiva

As tecnologias digitais podem ser recursos muito úteis para melhorar a educação e promover a aprendizagem crítica e reflexiva. Nesse contexto, o hipervídeo surge como uma tecnologia com grande potencial para apoiar esse processo, pois permite a criação de conteúdos audiovisuais interativos, nos quais os espectadores podem escolher seu próprio caminho e explorar diferentes perspectivas.

O hipervídeo é uma forma de vídeo interativo que permite criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e personalizado, no qual os alunos podem explorar diferentes conceitos e ideias de acordo com suas próprias necessidades e interesses. No que concerne à plataforma digital do *Edpuzzle*, embora a apresentação do vídeo aconteça de maneira linear, o professor pode adicionar *links* que tornam possível que os estudantes façam pesquisas adicionais, conheçam perspectivas diferentes dos apresentados no vídeo, expandindo o conhecimento e visão dos educandos.

Figura 23: Integração de *links* no hipervídeo “Are you Addicted to the Internet?”



Fonte: Arquivo pessoal.

No exemplo apresentado na figura 23, optamos por adicionar um *link* em um determinado momento do hipervídeo 1: "*Are you addicted to the Internet?*" para dar ao estudante a oportunidade de compreender melhor do que trata o termo "abstinência", ou obter mais esclarecimento. Esta decisão se dá pelo reconhecimento do professor de que poderia ser uma palavra desconhecida ao público, o que comprometeria a construção de significados do vídeo.

A adição de um *link* em um momento específico do hipervídeo para esclarecer uma palavra desconhecida é uma estratégia pedagógica que está de acordo com a pedagogia dos multiletramentos. Nessa perspectiva, a compreensão de um texto é vista como um processo complexo que envolve o uso de diferentes linguagens e mídias, além da compreensão do contexto sociocultural em que o texto está inserido.

Dessa forma, é importante que o professor esteja atento às possíveis lacunas de conhecimento dos estudantes e ofereça recursos multimodais que possam ajudá-los a superar essas dificuldades. A estratégia de adicionar um *link* em um determinado momento do hipervídeo demonstra a preocupação em fornecer aos estudantes um ambiente de aprendizagem mais rico, diverso e inclusivo, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa e conectada.

Ao clicar no *link*, que havia sido substituído pela palavra "aqui" na cor azul, conforme observado na figura 23, o participante era direcionado a outra página da Internet, como será apresentado na figura 24.

Figura 24: *Link* para o significado da palavra "abstinência"

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao adicionar *links* nos hipervídeos do *Edpuzzle*, os professores estão oferecendo aos estudantes uma oportunidade de ampliar seu repertório linguístico e multimodal, fornecendo referências adicionais e permitindo que eles explorem tópicos de interesse em profundidade. Isso pode incluir a adição de links para artigos relacionados, infográficos, vídeos explicativos e outros recursos que ajudem a aprofundar o conhecimento e a compreensão do estudante sobre o assunto em questão. Os *links* podem ser adicionados ao hipervídeo com diversos objetivos. Entre eles, podemos elencar:

- **Oferecer informações adicionais:** Ao clicar em um *link* incorporado no hipervídeo, o estudante pode ser direcionado para outras fontes de informação relevantes, como artigos, *sites* ou até mesmo outros vídeos complementares que podem enriquecer a compreensão do tópico em questão, ou trazer explicações sobre palavras e expressões pouco conhecidas;
- **Oferecer outros pontos de vista:** Os *links* podem direcionar os estudantes para conteúdos relacionados que fornecem diferentes abordagens ou opiniões sobre o assunto. Ao ter acesso a diferentes perspectivas, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais completa do tópico. Além disso, ao serem expostos a diferentes perspectivas, os estudantes podem expandir suas ideias e opiniões, o que pode ser especialmente útil em tópicos polêmicos ou complexos. Neste caso, seria recomendável que o professor adicionasse uma pergunta de resposta aberta para que o estudante possa explicar qual o seu ponto de vista, com base nas possibilidades apresentadas.
- **Desenvolver as habilidades de leitura crítica e interpretação do estudante:** A adição de *links* nos hipervídeos pode permitir que os estudantes avaliem as fontes e identifiquem as diferenças e semelhanças entre as informações apresentadas. Essas habilidades são importantes para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que são capazes de analisar e compreender informações em uma variedade de contextos e situações.

Portanto, a adição de links nos hipervídeos do *Edpuzzle* está alinhada com a pedagogia dos multiletramentos, fornecendo uma oportunidade para que os estudantes explorem diferentes formas de linguagem e mídia, desenvolvam suas habilidades de leitura crítica e interpretação e ampliem seu conhecimento em torno de um determinado tópico.

Nas rodas de conversas, buscamos trazer à tona discussões relacionadas às tecnologias digitais. As perguntas foram entregues, de maneira impressa, e em Língua Inglesa, para os estudantes, e eles puderam expressar as suas opiniões acerca dos seguintes questionamentos:

- *Is it easy or difficult to access the Internet where you live? Explain your answer.* (É fácil ou difícil o acesso à Internet onde você mora? Explique a sua resposta.)
- *Do many people in your neighborhood use smartphones? What about tablets and computers?* (Muitas pessoas no seu bairro usam smartphones? E o que dizer de tablets e computadores?)
- *Do most homes in your neighborhood have access to cable TV or to online streaming services?* (Muitas casas no seu bairro têm acesso à TV a cabo ou serviços de streaming on-line?)
- *Would you say that modern technology is part of your life? What do you think of that?* (Você diria que a tecnologia moderna é parte da sua vida? O que você acha disso?)
- *Do you think that future technological innovation will impact life in your community: If so, how? If not, why?* (Você acha que as inovações tecnológicas futuras irão impactar a vida na sua comunidade: se sim, como? Se não, por quê?)

As discussões em sala de aula sobre o acesso à Internet, o uso de tecnologias digitais e a influência da tecnologia na comunidade permitiram que os alunos refletissem sobre questões importantes relacionadas à tecnologia digital e sua relação com a sociedade. Os estudantes participaram ativamente das discussões, trazendo seu ponto de vista e analisando criticamente a desigualdade de acesso à Internet na sociedade. Essas perguntas poderiam ter sido adicionadas na própria atividade do hipervídeo, mas trazer as discussões para o ambiente da sala de aula se mostra ser uma alternativa viável para tornar a sala de aula um

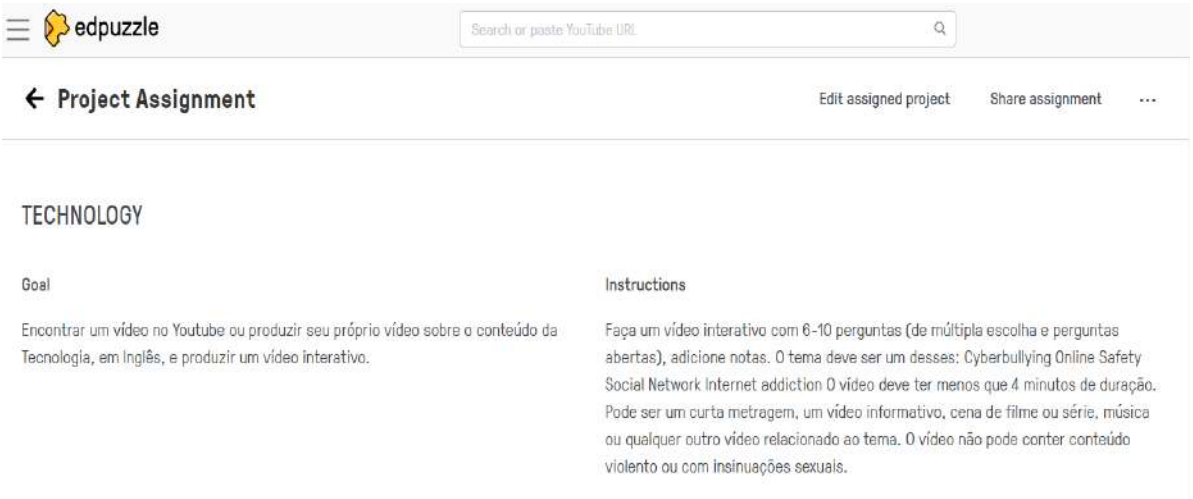
ambiente de discussão crítica. Percebemos que aliar as atividades de hipervídeo do *Edpuzzle* com discussões em sala de aula é uma maneira eficaz de incentivar os estudantes a compartilhar suas opiniões e experiências, tornando o processo de aprendizagem mais participativo e colaborativo.

Ao final do processo das seis atividades com hipervídeos, os participantes foram convidados a produzir, em grupos, vídeos interativos utilizando a plataforma do *Edpuzzle*, visto que consideramos importante que eles não sejam apenas consumidores, mas também produtores do hipervídeo.

A finalidade dessa atividade era que os estudantes utilizassem os conhecimentos construídos ao longo do processo da investigação, tanto quanto nos que diz respeito aos aspectos linguísticos como quanto no que se refere ao desenvolvimento dos multiletramentos. Propusemos que pudessem produzir um vídeo que integrasse imagens, texto, sons, animações e elementos interativos, como anotações e *quizzes*. Buscamos explorar como os alunos podem criar seu próprio conteúdo de hipervídeo para demonstrar sua compreensão e domínio dos conceitos da Língua Inglesa.

A própria plataforma do *Edpuzzle* oferece a oportunidade de os estudantes participarem de projetos colaborativos para criação de vídeos interativos. Eles puderam utilizar tanto um vídeo criado por eles quanto selecionar um já existente em outros repositórios de vídeos. A seguir, apresentamos a orientação que foi dada aos estudantes quanto à produção do hipervídeo, cujo prazo foi de três semanas.

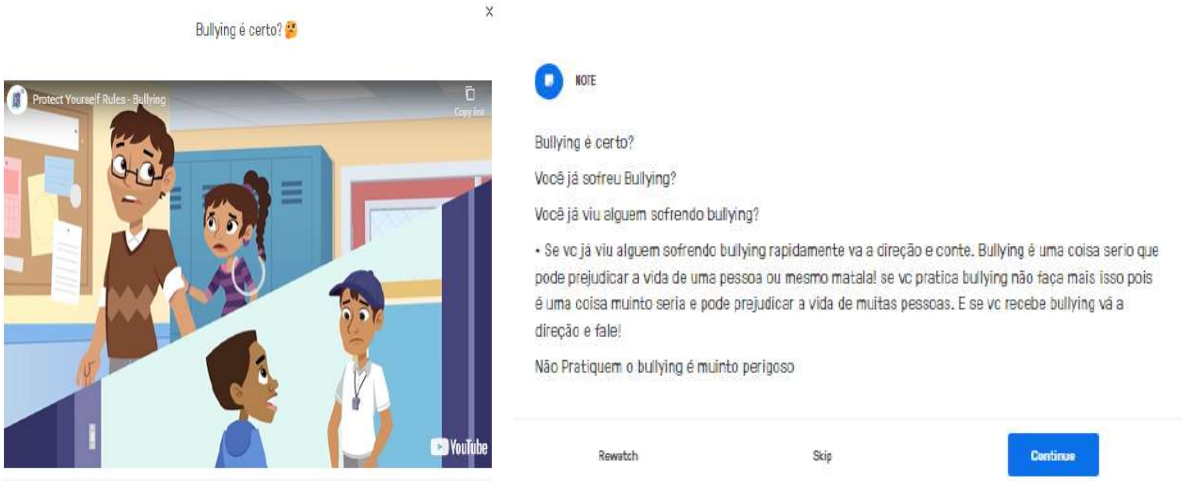
Figura 25: Instruções para os estudantes sobre a produção do hipervídeo no *Edpuzzle*



Fonte: Arquivo pessoal.

Embora tenha sido dada a possibilidade de produzir seu próprio vídeo, como observado na figura 25, todos os participantes optaram por buscar vídeos já existentes no YouTube, e, a partir disso, adicionaram elementos interativos (como anotações e *quizzes*) para a produção do hipervídeo. Analisaremos, a seguir, alguns fragmentos dos hipervídeos criados por três estudantes[53]: Thanos, Mulher Gato e Viúva Negra.

Figura 26: Produção de hipervídeo da estudante Mulher Gato no *Edpuzzle*



Fonte: Arquivo pessoal.

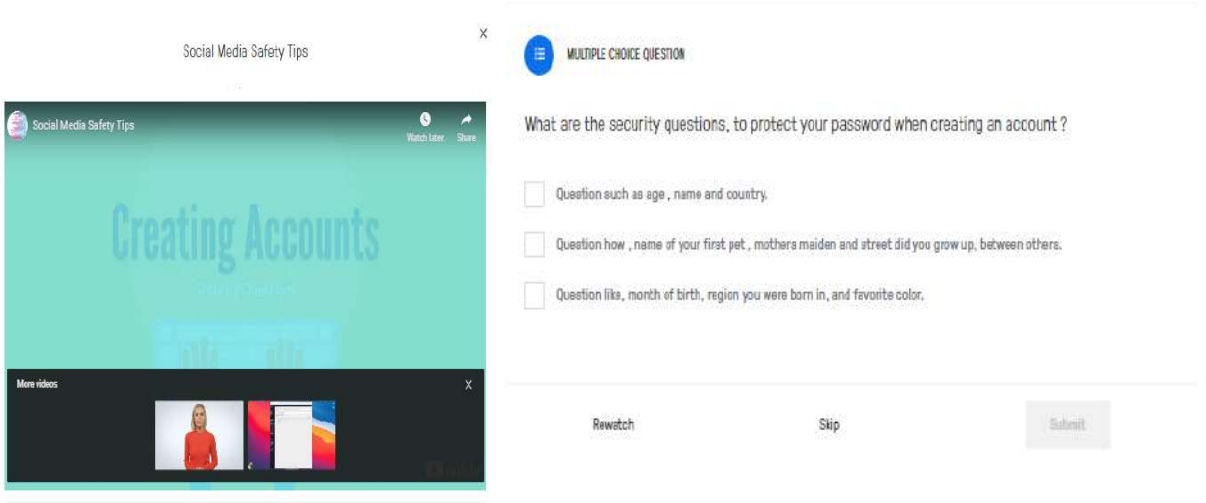
Como observado na figura 26, a estudante Mulher Gato adicionou uma nota, em Português, em determinada parte do vídeo, para acrescentar informações acerca do *bullying*, temática escolhida por ela dentre as opções dadas pelo professor. O texto da estudante revela, pela ortografia (como em “muinto”), concordância (como em “coisa sério”) e pontuação, marcas que denotam dificuldades com a Língua Portuguesa, mesmo estando no 8º ano. Mas, por outro lado, revela também marcas de autoria, autenticidade; não foi uma cópia da Internet. No entanto, seria importante que o professor desse posterior *feedback* para que alterações no texto fossem feitas, o que não aconteceu devido à falta de tempo.

Ainda assim, a mensagem geral da nota é clara: o *bullying* é algo grave que pode causar danos físicos e psicológicos irreparáveis e deve ser denunciado. A estudante incentiva a ação rápida para ajudar as vítimas e exorta aqueles que praticam o *bullying* a pararem imediatamente. É importante que os educadores

[53] Esses vídeos foram selecionados para análise por atenderem a todas as características solicitadas pelo professor e que melhor exemplificam os benefícios da produção de hipervídeo pelos estudantes.

trabalhem com os estudantes para ajudá-los a melhorar sua capacidade de comunicação escrita, mas é igualmente importante valorizar a coragem dos alunos de expressar suas opiniões e preocupações, o principal objetivo da atividade proposta.

Figura 27: Produção de hipervídeo do estudante Thanos no *Edpuzzle*



Fonte: Arquivo pessoal.

Como observado na figura 27, o estudante Thanos optou por incluir informações apenas em Língua Inglesa no seu hipervídeo, cujo título foi "*Social Media Safety Tips*[54]". Embora bastante tímido em sala de aula, Thanos é um estudante que apresenta um bom nível de conhecimento na Língua Inglesa, sempre atento e interessado pela língua. Percebemos alguns equívocos na escrita das frases, mas que são consideradas comuns para aprendizes da Língua Inglesa. Por exemplo, ele escreveu *question* no singular, ao invés de *questions* no plural; Também usou *question how* quando desejava dizer "questões como", pois a palavra *how* pode significar "como" em outros contextos. Na construção das frases, o uso que o estudante fez das palavras *like* e *such as* é aceitável, gramaticalmente.

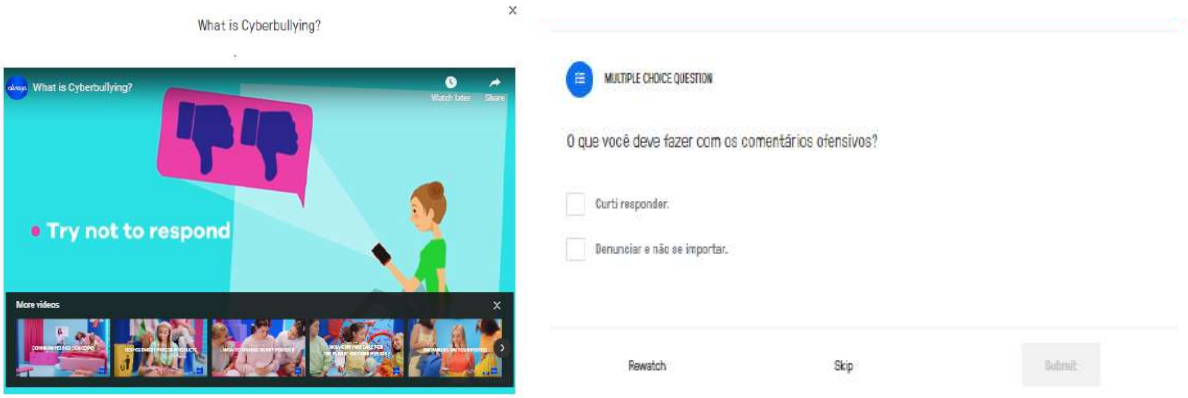
Ao analisar as perguntas criadas pelo estudante no hipervídeo, percebemos que elaborar e adicionar questões ou *quizzes* em um vídeo digital dá ao estudante a possibilidade de usufruir de alguns benefícios quanto à aprendizagem da Língua Inglesa, tais como:

[54] Dicas de segurança para mídias sociais (tradução livre).

- **Promove a compreensão auditiva:** ao criar questões e *quizzes*, o estudante precisa prestar atenção aos detalhes do vídeo e, portanto, melhora sua habilidade de compreensão auditiva;
- **Reforça o vocabulário:** ao criar perguntas, o estudante pode usar e ampliar o seu vocabulário na Língua Inglesa;
- **Aumenta o envolvimento do estudante:** o fato de o estudante ser o responsável por criar os *quizzes* faz com que ele se engane com o processo, já que ele se torna um participante ativo na construção de sua própria aprendizagem;
- **Estimula a criatividade:** ao criar perguntas, o estudante pode ser estimulado a ser criativo e a pensar em maneiras diferentes de abordar o conteúdo do vídeo;
- **Favorece a interação social:** o estudante pode compartilhar os *quizzes* que ele criou com outros estudantes, estimulando a interação social e o trabalho em equipe.
- **Ajuda a identificar lacunas no conhecimento:** ao criar *quizzes*, o estudante pode identificar áreas em que ele ainda tem dificuldades e que precisam de mais atenção;
- **Facilita a revisão:** ao criar perguntas para um vídeo específico, o estudante pode usar esse material para revisar o conteúdo posteriormente;
- **Estimula a autonomia:** o fato de o estudante ser responsável por criar as perguntas e *quizzes* pode ajudá-lo a desenvolver sua autonomia e autoconfiança, já que ele se torna mais independente no processo de aprendizagem.

Para potencializar os benefícios desta atividade, algumas mudanças poderão ser feitas em propostas futuras relacionadas à produção do hipervídeo. Primeiramente, seria preferível que a atividade fosse realizada em sala de aula, sob a supervisão do professor. Para tanto, é necessário que a escola disponha de estrutura adequada, como *tablets* ou computadores e boa qualidade de acesso à Internet. Outra adaptação a ser feita seria possibilitar que os estudantes realizassem o projeto em equipe, o que potencializa a interação social e o compartilhamento de ideias e conhecimentos.

Figura 28: Produção de hipervídeo do estudante Viúva Negra no *Edpuzzle*



Fonte: Arquivo pessoal.

Observamos, na figura 29, que a estudante elaborou a pergunta: “O que você deve fazer com os comentários ofensivos?”, propondo as seguintes alternativas como resposta: “curti responder” e “denunciar e não se importar”. Aqui, mais uma vez, conseguimos identificar alguns indícios de que se trata de um material autoral, criado pela estudante. É importante destacar esse ponto, pois o estudante tem a possibilidade de encontrar hipervídeos já prontos, produzidos por outros professores e usuários, e disponíveis na biblioteca do *Edpuzzle*.

Quando o projeto é desenvolvido em casa, aumenta-se a possibilidade de que o estudante recorra a caminhos como este, perdendo a oportunidade de construir conhecimentos sobre a Língua Inglesa e de desenvolver novas competências e habilidades para uma aprendizagem mais significativa. Por isso, é importante que o professor ajude os estudantes a compreender previamente a importância da atividade e que seja feita por eles mesmos. Isso permitirá que o estudante se sinta livre para criar o seu vídeo interativo, desenvolvendo a sua criatividade.

Quando Viúva Negra escreveu “curti responder”, ao invés de “curtir e responder”, percebemos um possível vestígio de que o texto foi realmente elaborado por ela Podemos inferir que dois pontos ajudaram a estudante na compreensão do vídeo “*What is Cyberbullying?*”: palavras cognatas e os elementos visuais. O conhecimento prévio da estudante pode ter sido acionado ao ver a palavra “*not*” e, possivelmente, associado à palavra “não”; o mesmo pode ter ocorrido com a palavra *respond*, que é semelhante à palavra “responder”, em Português. Além disso, os elementos visuais apresentam os emojis de um dedo polegar direcionado para baixo, em oposição ao emoji do *like* (curtida), representado pelo dedo polegar direcionado para cima. Assim, ao elaborar a questão, a estudante provavelmente

levou em consideração estes elementos visuais, esperando que o telespectador compreendesse que a melhor reação diante de um caso de cyberbullying é tentar não responder.

O material produzido pelos participantes poderá ser utilizado, futuramente, com outras turmas de estudantes, tanto da instituição de ensino, *locus* desta pesquisa, quanto de outras escolas, por outros professores, visto que os hipervídeos produzidos no *Edpuzzle* são compartilhados com comunidades de professores de todo o mundo.

Na última seção, apresentamos as considerações finais sobre esta pesquisa e, reconhecendo suas lacunas, propomos alguns encaminhamentos para pesquisas futuras acerca da relação entre o hipervídeo e os multiletramentos para a aprendizagem da Língua Inglesa, na escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: "[...] NÃO ESTARMOS DEMASIADO CERTOS DE NOSSAS CERTEZAS"[55]

E uma das condições necessárias a pensar certo
é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.
(Paulo Freire)

Durante a jornada desta pesquisa, mergulhamos em um ambiente dinâmico e interativo, onde as fronteiras entre texto, som, imagem e vídeo se dissipam, proporcionando uma experiência imersiva de aprendizado. A análise cuidadosa das informações construídas ao longo da pesquisa, a partir das observações, diário de campo, rodas de conversa, questionários e relatórios analíticos fornecidos pelo *Edpuzzle*, foi orientada pela pergunta de pesquisa: Como o hipervídeo pode potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa, de modo a oferecer a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental público oportunidades para um aprendizado contextualizado e conectado, a partir dos multiletramentos?

Para responder a esta pergunta, trilhamos um caminho teórico-metodológico que nos possibilitasse experienciar as potencialidades e desafios do uso do hipervídeo como recurso pedagógico, buscando compreender suas implicações e benefícios para os estudantes da escola pública no contexto de aprendizagem da Língua Inglesa. Neste capítulo de considerações finais, apresentaremos as principais descobertas e conclusões que emergiram desta pesquisa, no que diz respeito às implicações práticas e teóricas do trabalho com hipervídeos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com base nas informações construídas durante a realização das atividades com hipervídeos, pudemos **discutir sobre os desafios que estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual enfrentam para a realização de atividades de Língua Inglesa mediadas pela tecnologia digital do hipervídeo.** Dentre essas dificuldades, destacamos as seguintes:

- Dificuldades técnicas: os participantes apontaram a obrigatoriedade de baixar e utilizar um aplicativo como um desafio, devido à demanda de memória do celular e à preferência por acessar as atividades diretamente pelo *site*. Essas observações destacam a importância de se considerar as limitações dos

[55] Trata-se de parte de uma citação de Paulo Freire.

aplicativos para dispositivos móveis e fornecer alternativas para o acesso ao conteúdo, visando garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes.

- Falta de cultura de realização de atividades em casa: observou-se que os estudantes, de maneira geral, não possuem uma cultura de realização de atividades de casa, o que pode afetar sua motivação para realizar as atividades de hipervídeo.
- Barreiras socioeconômicas: alguns estudantes enfrentam dificuldades devido à falta de recursos financeiros para adquirir um celular ou ter acesso regular a um dispositivo, precisando usar dispositivos emprestados, como celulares de parentes ou amigos. Isso pode afetar a usabilidade e a experiência de aprendizagem dos alunos, uma vez que diferentes dispositivos possuem telas e configurações variadas. Além disso, problemas familiares e a necessidade de trabalhar no turno oposto podem influenciar na disponibilidade e no ânimo dos estudantes para realizar as atividades.
- Bloqueios emocionais em relação à disciplina de Língua Inglesa: alguns estudantes podem ter desenvolvido bloqueios emocionais em relação à disciplina de Língua Inglesa, considerando-a difícil ou desnecessária. Isso pode afetar sua motivação para realizar as atividades propostas.

Com base nessas inferências, entendemos que é importante considerar estratégias e soluções para tornar o aprendizado mais acessível e efetivo para todos os estudantes, incluindo a disponibilização de recursos tecnológicos na escola, o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o acesso às tecnologias digitais, o suporte emocional e psicológico aos estudantes e a realização de atividades prévias para familiarização com a Língua Inglesa e a superação de bloqueios emocionais.

Ao conhecer e utilizar a plataforma do Edpuzzle com os participantes, também conseguimos **mapear as principais características e funcionalidades do hipervídeo, como tecnologia digital para a aprendizagem da Língua Inglesa, na escola pública:**

- Adição de turmas e estudantes: os professores podem adicionar suas turmas e estudantes ao *Edpuzzle*, importando-os de plataformas como *Google Classroom, Microsoft Teams*, entre outras, ou criando novas turmas diretamente na plataforma. Os estudantes podem acessar a plataforma usando um código de acesso fornecido pelo professor.

- Escolha do vídeo: O professor pode escolher um vídeo a ser utilizado como base para a atividade do hipervídeo, pesquisar na plataforma por vídeos já criados por outros professores ou utilizando vídeos do *YouTube*. A escolha do vídeo precisa levar em consideração o conteúdo da unidade letiva, o nível de proficiência dos estudantes e a necessidade de desenvolver habilidades específicas, como a de compreensão oral.
- Edição do vídeo: O *Edpuzzle* oferece ferramentas para edição do vídeo selecionado. O professor pode cortar trechos do vídeo, adicionar perguntas de múltipla escolha ou abertas em pontos específicos, inserir notas explicativas e até gravar notas de áudio para chamar a atenção dos estudantes. As perguntas e respostas podem receber comentários automáticos do professor, e é possível adicionar imagens e *links*.
- Acompanhamento do progresso: O professor consegue atribuir a atividade aos estudantes, selecionando as turmas e/ou estudantes específicos e definindo prazos. Os estudantes podem realizar a atividade interativa, respondendo às perguntas e interagindo com o vídeo. O professor acompanha o progresso dos estudantes, verifica as respostas e fornece *feedback* personalizado. Também é possível visualizar relatórios de desempenho dos estudantes.

Ao **identificar as possíveis contribuições dos elementos interativos, visuais e sonoros, utilizados nos hipervídeos do *Edpuzzle* para a aprendizagem, conectada e contextualizada, da Língua Inglesa,** concluímos que esses elementos podem proporcionar uma experiência dinâmica e envolvente na aprendizagem do idioma, despertando os sentidos e emoções dos estudantes.

Os elementos interativos presentes nos hipervídeos permitem que os estudantes participem ativamente na construção de sentidos. Através da adição de perguntas, *links* e anotações, os estudantes são incentivados a refletir sobre o conteúdo, aplicar o conhecimento adquirido e desenvolver habilidades linguísticas e multimodais, o que promove uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Ademais, observamos que o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas nos *quizzes* pode contribuir para transformar a atividade de um simples teste de memória para uma real atividade de compreensão oral.

Os elementos visuais dos hipervídeos também desempenham um papel importante na aprendizagem da Língua Inglesa. As imagens, gráficos e outros recursos visuais auxiliam na compreensão do conteúdo, facilitando a interpretação e a visualização das informações. Além disso, o uso da linguagem verbal e não verbal no hipervídeo proporciona uma experiência multimodal, desenvolvendo habilidades de interpretação visual e compreensão auditiva. A aplicação de princípios importantes, como o princípio da Contiguidade Espacial e o princípio da Contiguidade Temporal, pode ajudar o professor a selecionar vídeos que aumentem a compreensão dos estudantes quanto à mensagem apresentada na língua estrangeira.

Este estudo também demonstrou a relevância dos elementos sonoros para a construção do sentido de um hipervídeo, podendo complementar e enriquecer as informações apresentadas visualmente. O uso de músicas e outros recursos sonoros pode propiciar a aprendizagem da Língua Inglesa, especialmente, o vocabulário e o desenvolvimento da habilidade oral. É importante destacar a importância da apresentação de materiais autênticos em Língua Inglesa, como filmes, programas de TV, músicas, podcasts e noticiários televisivos, para que os estudantes sejam familiarizados com a língua em contextos reais, o que ajudará a aprimorar suas habilidades de compreensão oral.

No entanto, ressaltamos que esses elementos interativos, visuais e sonoros por si só não garantem a participação ativa dos estudantes. A eficácia do hipervídeo depende de fatores como a qualidade do conteúdo, a integração dos elementos interativos, a orientação do professor e a motivação dos estudantes. O *design* das atividades com hipervídeo precisa ser cuidadoso, levando em consideração os objetivos pedagógicos, as características e necessidades dos estudantes, além de oferecer um ambiente propício para a exploração crítica e reflexiva das diferentes linguagens envolvidas.

Com base nas informações construídas nesta pesquisa, compreendemos **como o uso do hipervídeo pode afetar a motivação, a participação e a compreensão dos estudantes, em relação aos conteúdos apresentados na Língua Inglesa.** Embora a plataforma do *Edpuzzle* tenha demonstrado ser fácil de usar, com *interface* e funcionalidades intuitivas, inferimos que problemas técnicos ao acessar o hipervídeo pode afetar negativamente a experiência dos usuários e sua motivação e compreensão dos conteúdos.

As atividades mostraram ter sido bem planejadas e atenderam às necessidades dos estudantes, sendo que a natureza interativa e divertida das atividades contribuiu para a motivação e o envolvimento dos estudantes. Além disso, o método utilizado no *Edpuzzle* parece ter sido eficaz para aprimorar o vocabulário dos estudantes, o que ressalta a importância da interatividade dos hipervídeos na aprendizagem da Língua Inglesa.

Ao analisar as possibilidades de conexões entre os hipervídeos educacionais e os multiletramentos, concluímos que esta é uma maneira de utilizar a tecnologia digital para promover a aprendizagem da Língua Inglesa; que os hipervídeos permitem aos espectadores explorar diferentes conceitos e ideias de acordo com suas necessidades e interesses, o que se harmoniza com a ideia de "Prática Situada", proposta na pedagogia dos multiletramentos.

A estratégia de adicionar *links* nos hipervídeos está alinhada com a pedagogia dos multiletramentos, que reconhece a importância de utilizar diferentes linguagens e mídias para a compreensão de um texto. Ao adicionar *links*, os professores podem preencher lacunas de conhecimento dos estudantes, oferecer aos estudantes a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico e multimodal. Além disso, os estudantes podem acessar informações adicionais, diferentes pontos de vista e desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação, criando um ambiente de aprendizagem mais rico, diverso e inclusivo.

Os participantes da pesquisa demonstraram capacidade de estabelecer relações entre os elementos visuais e verbais do hipervídeo, ressaltando a importância de uma abordagem multimodal que englobe diferentes linguagens. Ao incorporar práticas multimodais na sala de aula, com o uso do hipervídeo, os educadores proporcionam aos estudantes a oportunidade de desenvolver competências em diferentes modos de comunicação, explorando a linguagem oral, escrita, visual e sonora.

O uso de perguntas abertas nos *quizzes* do *Edpuzzle* pode contribuir para a "Abordagem Crítica" proposta pela pedagogia dos multiletramentos, uma vez que encoraja os alunos a pensarem de forma mais ampla e a expressarem suas próprias ideias e opiniões, em vez de simplesmente fornecerem respostas curtas e objetivas. Ao responder a perguntas abertas, os estudantes são desafiados a refletir sobre o conteúdo apresentado no vídeo e a formular respostas fundamentadas, que exigem um pensamento crítico e uma análise mais aprofundada. Essas perguntas

incentivam os alunos a conectar o conhecimento apresentado no vídeo com suas próprias experiências, conhecimentos prévios e perspectivas pessoais.

Além disso, as perguntas abertas também permitem aos alunos explorar diferentes pontos de vista, desenvolvendo assim uma visão crítica e mais completa sobre o assunto em questão. Essa abordagem promove a consciência da diversidade de perspectivas e experiências presentes na sociedade, capacitando os estudantes a analisarem criticamente as informações e a formarem suas próprias opiniões embasadas.

Ao integrar as perguntas abertas nos *quizzes* do *Edpuzzle*, os educadores têm a oportunidade de envolver os alunos em um diálogo mais aprofundado, incentivando-os a se tornarem participantes ativos no processo de aprendizagem. Isso vai além da simples memorização de informações e os capacita a desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise e argumentação, fundamentais para uma educação mais abrangente e voltada para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Por fim, a produção de hipervídeos pelos estudantes, utilizando plataformas como o *Edpuzzle*, é uma maneira de promover a “Prática Transformada”, proposta pela pedagogia dos multiletramentos. Ao criar seus próprios vídeos interativos, os estudantes podem integrar imagens, texto, sons, animações e elementos interativos, demonstrando sua compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Isso permite que os estudantes se tornem produtores de conteúdo e desenvolvam habilidades criativas, colaborativas e de comunicação escrita na Língua Inglesa.

Por meio desta pesquisa-ação, **desenvolvemos ações pedagógicas que possibilitaram, de modo concreto, o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem da Língua Inglesa por estudantes de uma escola pública estadual.** O uso do hipervídeo potencializou a aprendizagem do Inglês por incentivar a participação ativa dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e compreensão do idioma. Concluímos que, a partir da perspectiva dos multiletramentos, o uso do hipervídeo ressignifica a forma como os estudantes acessam e constroem significados a partir das informações digitais e que a compreensão de diferentes linguagens, incluindo a Língua Inglesa, é fundamental para a formação de estudantes críticos e competentes em um mundo globalizado e cada vez mais conectado.

Embora os estudantes das escolas públicas brasileiras nem sempre tenham acesso a aparelhos de última geração ou à melhor qualidade de conexão à Internet, em especial em algumas regiões, acreditamos que ignorar as tecnologias digitais, proibi-las ou deixar de incluí-las em propostas de atividades pedagógicas, no ambiente escolar, pode contribuir para um aumento do cenário de exclusão digital dos jovens estudantes da escola pública. No entanto, precisamos continuar a lutar por melhores condições de igualdade e acesso às tecnologias digitais na escola pública.

Ao planejar as atividades com hipervídeo, o professor precisa levar em consideração o contexto da sua sala de aula, conhecer bem os seus estudantes e a sua realidade, visto que a pesquisa que aqui apresentamos envolve uma metodologia e contexto específicos, ajudando a reconhecer as possibilidades de uso das tecnologias digitais na escola pública, mas sem a intenção de propor regras ou generalizações a cada escola pública, em qualquer região do Brasil ou a todo grupo de estudantes. Ainda assim, os resultados desta pesquisa sugerem que, mesmo em contextos de estudantes, em sua maioria, negros e de baixa renda, ainda é possível realizar atividades com o uso de dispositivos móveis.

Embora tenhamos obtido resultados significativos, compreendemos, como dito por Paulo Freire, que a incerteza sobre as nossas certezas é um ponto essencial para a nossa evolução enquanto pesquisadores. Embora o hipervídeo apresente inúmeras oportunidades para aprimorar o aprendizado da Língua Inglesa, no contexto dos multiletramentos, ainda existem lacunas em nossa compreensão de seus potenciais benefícios e limitações.

Uma área importante que pesquisas futuras podem explorar é o efeito do hipervídeo em diferentes grupos de aprendizes da Língua Inglesa. Por exemplo, investigar como o hipervídeo pode ser usado para apoiar o aprendizado de alunos de Inglês como Segunda Língua (ESL) que têm diferentes origens culturais e habilidades linguísticas pode ser benéfico. Além disso, seria valioso examinar os benefícios potenciais do hipervídeo para alunos com diferentes estilos de aprendizagem, preferências e habilidades. Explorar como os estudantes se envolvem e respondem ao conteúdo de hipervídeo que desafia suas crenças, atitudes e suposições pré-existentes também pode ser um caminho útil para pesquisas futuras.

Em adição a isso, seria interessante investigar como diferentes públicos, como crianças, adolescentes e adultos, percebem e utilizam a linguagem visual em hipervídeos. Outra sugestão seria investigar como as características individuais, como idade, gênero e nível socioeconômico, podem influenciar a compreensão de informações em hipervídeos, o que poderia ajudar a desenvolver materiais mais eficazes e adequados para diferentes públicos.

Para pesquisas futuras, sugerimos avaliar como a estratégia de apresentar perguntas antes do vídeo ser reproduzido na plataforma do *Edpuzzle* pode contribuir para a aprendizagem, bem como o uso de materiais autênticos em Língua Inglesa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Há outros aspectos que também convidamos outros pesquisadores a investigar futuramente. Por exemplo, como algumas funcionalidades específicas do *Edpuzzle*, como a possibilidade de não permitir que os estudantes adiante a reprodução do vídeo pode afetar a aprendizagem deles? Nesta pesquisa, as duas últimas atividades de hipervídeo consistiram em vídeo-aulas desenvolvidas pelo próprio professor com a adição de notas e *quizzes,* explicando sobre um conteúdo gramatical. Fomos motivados a nos questionar: como assistir a um hipervídeo em que o seu próprio professor fornece as explicações pode aumentar a motivação dos estudantes? Como a aprendizagem deles acerca dos conteúdos apresentados pode ser afetada?

Além destes encaminhamentos e questionamentos que consideramos importantes para a ampliação da compreensão sobre as potencialidades do hipervídeo, a análise dos resultados obtidos nesse estudo poderá contribuir para o aprimoramento de metodologias de ensino e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes visando à promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras, em contextos multimodais. Esperamos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a utilização do hipervídeo como uma tecnologia digital eficaz para a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública e fomentar discussões mais amplas sobre os multiletramentos como um enfoque pedagógico na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALCICI, S. A. A Escola na Sociedade Moderna. In: ALMEIDA, N. (Coord.)... (et al.) *Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.* São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALLAN, L. *Escola.com: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática.* Barueri, SP: Figurati, 2015.

ANECLETO, U.; SANTANA, N.; SILVA, M. J. Letramento Digital Crítico e Formação do Leitor na Cultura Digital: Algumas Considerações. *Hipertextus Revista Digital,* v. 20, n.01, p. 26-36, 2019.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning.* New York, Grune and Stratton, 1963.

AZMAN, W. A.; MEI, L. L. *Effect of multimedia principle on vocabulary learning among second language learners*. Proceedings of SOCIOINT. 15-2nd International Conference on Education, Social Science and Humanities. Istanbul, Turkey, 2015.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Plano, 2002.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação.* São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BATES, T. *Educar na era digital:* design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida:* uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Org.) Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Em Aberto,* Brasília, v. 28, n. 94, p. 1-240, jul./dez. 2015.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015.

BONILLA, M. H. S.; SOUZA, J. S. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea [online]*. Salvador: EDUFBA, 2011.

BOTTENTUIT JR, J. B.; MONTEIRO, J. C. S.; COSTA, M. J. M. *Edpuzzle:* possibilidades pedagógicas para a sala de aula invertida, ensino híbrido e as metodologias ativas. *Revista Educaonline*, v. 14, n. 1, pp. 119-134, Jan./ Abr. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 23 out. 2020

BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos:* Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.* (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DE CASPER, A. J.; FIFER, W.P. Of human bonding: newborn prefer their mothers' voices. *Science*, v. 208, p. 1174-1176 1980.

DUBOC, A. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D.. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: novos sentidos para sala de aula de línguas. Editora Pontes, 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais.* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDPUZZLE. *Make any video your lesson: Pick a video, add your magical touch and track your students' understanding.* Disponível em: <https://edpuzzle.com/> Acesso em 26 abril 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: *Contexto e Educação*, nº 7, Juí: Inijuí, 1987.

FAVA, R. *Trabalho, educação e inteligência artificial:* a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOMES, R. B. *A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961).* 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

GRAHAM, K. TechMatters: Let's Get Interactive, (Videos That Is), with EdPuzzle and Vialogues. *LOEX Quarterly*, v. 43, n. 1, 2016.

GRAMMONT, G. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). *A formação do leitor*: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 71-73.

GRÉGIS, R. A; CARVALHO, A. P. Using videos for vocabulary improvement in English classes as an additional language. *Revista Prâksis*, vol. 1, pp. 210-225, 2019.

GUO, P. J.; Kim, J.; Rubin, R. *How Video Production Affects Student Engagement:* An Empirical Study of MOOC Videos. In Proceedings of the First ACM Conference on Learning Scale Conference, pp. 41-50. New York, NY: Association for Computing Machinery, 2014.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:* outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016.

KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching.* Rowley: Newburry House Publishers, 1969.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R. *The Action Research Planner:* Doing Critical Participatory Action Research. Singapore: Springer, 2014.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação.* Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. *Preciso "ensinar" o letramento?* Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.* Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

LEVY, M. *Computer-assisted language learning:* context and conceptualization. Oxford: Claredon, 1997.

LÈVY, P. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Literatura, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMOS, A. *Anjos Interativos e Retribalização do Mundo:* sobre interatividade e interfaces digitais. Tendências XXI, Lisboa, 1997. [On-line] Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021

LIMA JR, A. S. de. *Tecnologização do currículo escolar:* um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2003.

LOMBARDI, E.; GITAHY, R. R. C. O Uso de Tecnologias Móveis na Educação: uma experiência com o Edpuzzle. *Colloquium Humanarum*, v. 14, n. especial, jul-dez, p. 590-594, 2017.

LYOTARD, J. F. *A Condição Pós-Moderna.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

MARQUES, M. O. A Educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. *Revista Contexto & Educação*, v*. 15*, n. 59, p. 113–128, jul./set. 2000.

MARQUES, M. O. Os Paradigmas da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MARTINS, V.; SANTOS, E. O Hipervídeo na Educação Online: pensando a autoria de vídeos interativos. In: Ribeiro, A. I.; Barros, D. M. V. (org.) *Pedagogia e didática com as tecnologias digitais no ensino superior*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2019.

MAYER, R. *Multimedia Learning.* New York: Cambridge University Press, 2009.

MEIXNER, B. Hypervideos and interactive multimedia presentations. *ACM Computing Surveys* (CSUR), v. 50, n. 1, 2017.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs) *Língua estrangeira e formação cidadã:* por entre discursos e práticas. Campinas-SP: Pontes, 2013.

MONTE MOR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Rev. Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, 2008.

MORA, F. Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial S. A., 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*: São Paulo, n.2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MORAN, J. M. Educação Híbrida. In: BACICH, L.; NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

MORAN, J; BACICH, L. *Metodologias ativas para uma Educação inovadora:* uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês.* Maceió: EDUFAL, 2001.

NONATO, E.; SALES, M. V. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, O. (Org.) *Educação, (multi)letramentos e tecnologias:* tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

OLIVEIRA, S.; SILVA, O.; SILVA, M. J. Educar na Incerteza e na Urgência: Implicações do Ensino Remoto ao Fazer Docente e a Reinvenção da Sala de Aula. *Revista Interfaces Científicas - Educação*. Aracaju, v.10, n.1, p. 25-40, Número Temático, 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras:* breve retrospectiva histórica. Disponível em: <veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em: 13 jul. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 1-26, 2019.

PALFREY, J.; GASSER, URS. *Born digital:* understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na Era Digital:* a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11–19,

2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555. Acesso em: 28 maio 2022.

PRETTO, N. L. *Educações, culturas e hackers:* escritos e reflexões. EDUFBA: Salvador, 2017.

PRETTO, N. L.; BONILLA. M. H. S.; SENA, I. *Educação em Tempos de Pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19*. Salvador: Edição do autor, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, Feira de Santana, 2022.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens.* São Paulo: Parábola, 2019.

ROWLAND, J. Close-captioned videos and the ESL classroom: a multi-sensory approach. *MPAEA Journal of Adult Education*, v. 36, n. 2, 2007.

SALES, M. V. S. Tecnologias no contexto educativo: perspectivas de inovação e de transformação. In: SALES, M. V. S. (Org.) *Tecnologias digitais, redes e educação* : perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTAELLA, L. Da Cultura das Mídias à Cibercultura: O Advento do Pós-humano. *Revista FAMECOS,* n. 22, pp. 23-32. Porto Alegre: RS, 2003.

SANTOS, L.; MOTTA, N. *Como uma onda.* Warner Music Group: 1983.

SAULI, F.; CATTANEO, A.; VAN DER MEIJ, H. Hypervideo for educational purposes: A literature review on a multifaceted technological tool. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 27, n. 1, p. 115–134, 2018.

SCHWAN, S.; RIEMPP, R. The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, n.14, p. 293–305, 2004.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: the essential guide to English language teaching.* Macmillan Education, 2011.

SELBER, S. *Multiliteracies for a digital age.* Southern Illinois University Press, 2004.

SILVA, M. *"Vivemos em um cenário midiático muito favorável à educação cidadã"*. Entrevista a Carla Viana Coscareli e Ana Elisa Ribeiro. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 18, n. 106, pp. 01-11, 2012.

SILVA, M. *Sala de aula interativa.* Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, O. *Ascom entrevista: Obdália Ferraz (Geplet/UNEB) "A educação não será mais a mesma depois da pandemia. E é bom que não seja."* [Entrevista concedida a Wânia Dias] 30 out. 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/10/30/ascom-entrevista-obdalia-ferraz-geplet-uneb-a-educacao-nao-sera-mais-a-mesma-depois-da-pandemia-e-e-bom-que-nao-seja/> Acesso em: 22 jun. 2021

SIQUEIRA, Domingos Sálvio; BARROS, Kelly Santos. *Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca* (For an intercultural teaching of English as a lingua franca). Estudos Linguísticos e Literários, p. 5-39, n. 48, jul-dez., 2013.

STREET, B. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

WADSWORTH, B. J. *Piaget's theory of cognitive and affective development.* New York, Longman, 1989.

WHITE, D. S.; LE COMU, A. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, *16*(9), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171> Acesso em: 14 abr. 2022.

WOLL, R.; BUSCHBECK, S.; STEFFENS, T.; BERRANG, P.; LOVISCACH, J. A platform that integrates quizzes into videos. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, p. 155–159, 2014.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim.* Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Eu aceito participar da pesquisa TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

- Sim, aceito.
- Não aceito.

2. Nome completo: _____

3. Série:

- 8o ano

4. Turma:

- A
- B
- C
- D
- E
- F

5. Idade:

- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

6. Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você?

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais

7. Qual é a renda salarial média da sua família (valor total)?

- Abaixo de um salário mínimo (menos de R$ 1212)
- Um salário mínimo (R$ 1212)
- Dois salários mínimos (R$ 2424)
- Três salários mínimos (R$ 3636)
- Acima de três salários mínimos (mais de R$ 3636)

8. Quantos aparelhos celulares há em sua casa, no total?

- Nenhum 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

9. Sobre o uso de celular:

- Tenho o meu próprio celular
- Não tenho o meu próprio celular

10. Qual é o valor médio do aparelho celular que você usa?

- Menos do que R$ 400
- Entre R$ 401 e R$ 600
- Entre R$ 601 e 800
- Entre R$ 801 e R$ 1000
- Entre R$ 1001 e R$ 1400
- Entre R$ 1401 e R$ 1600
- Entre R$ 1601 e R$ 2000
- Acima de R$ 2001

11. Qual é o modelo do seu *smartphone*? _____

12. Sobre a internet sem fio:

- Tenho wi-fi em minha casa
- Não tenho wi-fi em minha casa

13. Qual é a velocidade da internet da sua casa? Se não souber, pode deixar em branco ou você pode usar esse link para testar a velocidade da sua Internet: https://fast.com

_____

14. Você conseguiria realizar atividades de Inglês em um aparelho celular com internet?

- Sim
- Não

15. Você possui algum dos transtornos de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento abaixo? (comprovado e acompanhado por um médico ou psicopedagogo) Pode marcar mais de uma opção. Se não souber, pergunte aos seus pais para que ajudem a responder a essa pergunta. Marque todas que se aplicam.

- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
- Dislexia
- Discalculia
- Disgrafia
- Deficiência intelectual
- Transtorno do Espectro Autista
- Transtornos da Comunicação
- Nenhum
- Não sei dizer
- Outro:

16. Você já foi reprovado/conservado (perdeu de ano na escola) alguma vez?

- Marcar apenas uma oval.
- Sim, um ano
- Sim, dois anos
- Sim, três anos
- Sim, quatro anos
- Sim, cinco anos
- Nunca foi reprovado

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO FINAL

Você realizou as atividades no Edpuzzle? *

- ◯ Sim, todas
- ◯ Sim, algumas
- ◯ Não, não fiz nenhuma

Onde você realizou as atividades?

- ◯ No meu celular
- ◯ No celular de um parente
- ◯ No celular de um amigo
- ◯ No computador
- ◯ No notebook

Caso não tenha realizado as atividades, explique o motivo abaixo. Escreva o máximo que puder para que eu possa entender as suas dificuldades.

_____

_____

_____

_____

_____

Caso tenha realizado as atividades, quais foram as principais dificuldades que você encontrou? Explique com detalhes.

_____

_____

_____

_____

_____

Quais os motivos que fizeram você não realizar as atividades do Edpuzzle?

- [ ] Falta de celular
- [ ] Falta de memória no celular
- [ ] Falta de internet
- [ ] Problemas de saúde
- [ ] Problemas familiares
- [ ] Não tive interesse
- [ ] Outro: _____

Qual foi o nível de dificuldade dos vídeos, na sua opinião?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Extremamente fácil	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Extremamente difícil

O que te ajudou a compreender os vídeos em língua inglesa?

- [ ] As imagens
- [ ] Os sons
- [ ] As animações
- [ ] As palavras que apareciam em inglês
- [ ] As falas em inglês

O que você achou da duração e conteúdo dos vídeos?

- [ ] Os vídeos eram muito longos
- [ ] Os vídeos tiveram uma duração boa
- [ ] Os vídeos não foram cansativos
- [ ] Os vídeos foram interessantes
- [ ] Os vídeos foram muito chatos

O que você achou do aplicativo do Edpuzzle?

- [ ] Fácil de instalar
- [ ] Difícil de instalar
- [ ] Fácil de usar
- [ ] Difícil de usar

Você acredita que os vídeos interativos no Edpuzzle ajudaram você a aprender palavras em inglês?

- ( ) Sim
- ( ) Não

Você acredita que as videoaulas no Edpuzzle explicando sobre o Futuro Simples em inglês foram fáceis de compreender? Dê uma nota aos vídeos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Excelente

Qual foi o seu vídeo interativo favorito?

- [ ] Are you addicted to the internet?
- [ ] Technology I - vocabulary
- [ ] Technology II - vocabulary
- [ ] Why you could be addicted to the internet
- [ ] will x going to (parte 1)
- [ ] will x going to (parte 2)

Escreva aqui todas as coisas que você **gostou** nas atividades de vídeo no *Edpuzzle*. Escreva um texto.

Escreva aqui todas as coisas que você **NÃO gostou** nas atividades de vídeo no *Edpuzzle*. Escreva um texto com as suas críticas.

Nas próximas semanas, teremos as duas últimas atividades do *Edpuzzle*. Escreva abaixo as suas **sugestões** para os próximos vídeos. O que você gostaria que tivesse? Escreva com detalhes.

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME ■ RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento:___/_____/_____
Nome do responsável legal:_____
Documento de Identidade n.: _____
Endereço: _____Complemento:_____
Bairro: _____ Cidade: ____ CEP: _____
Telefone: (__) _____/ (__) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** João Luiz Pereira da Costa Ferreira
Cargo/Função: Professor efetivo de Língua Inglesa (Secretaria da Educação do Estado da Bahia, NTE-19)

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a), seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, de responsabilidade do pesquisador João Luiz Pereira da Costa Ferreira, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta pesquisa está associada ao projeto de mestrado que tem como objetivo compreender como o uso do hipervídeo com a tecnologia digital do *Edpuzzle* pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública, no modelo da sala de aula invertida. A realização desta pesquisa poderá ajudar os participantes a melhorar sua aprendizagem da Língua Inglesa e a desenvolver letramentos digitais, e poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas da Bahia, de modo que, o conhecimento gerado possa ajudar a coletividade. Caso o(a) senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a), ele(a) será entrevistado e estas entrevistas serão gravadas em vídeo e/ou áudio, responderá a questionários, realizará atividades na plataforma digital do *Edpuzzle* e seu desempenho será avaliado e coletado, será fotografado em sala de aula e a sua participação nas aulas serão gravadas em vídeo e/ou áudio, pelo professor de Língua Inglesa João Luiz Pereira da Costa Ferreira, discente do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade e responsável por esta pesquisa. Devido à coleta de informações, a pesquisa poderá tomar parte do tempo do seu filho ao responder aos questionários e

participar das rodas de conversa, sua rotina poderá ser alterada, e ele(a) poderá vir a sentir cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; poderá sentir desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as rodas de conversa, gravações de áudio e vídeo, e/ou ao ser fotografado. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. O pesquisador será o único a ter acesso aos dados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, porém serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente, desta forma, a imagem de seu filho será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso ele(a) seja prejudicado(a) por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: João Luiz Pereira da Costa Ferreira

Endereço: Avenida Jorge Bastos Leal, 300, Elegance Residence, casa B16, bairro Registro, Feira de Santana, Bahia. CEP: 44073-590. **Telefone:** (75) 998849675, **E-mail:** costaluizjoao@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. **Tel**.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 **e-mail**: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -**End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Feira de Santana, _____ de _____ de 20____.

_____ _____

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME

- **RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber de que maneira tecnologias digitais, como vídeos interativos, podem contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa com a implementação do ensino híbrido na escola pública. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será observado, entrevistado, responderá a questionários, terá sua participação nas aulas gravada em vídeo e/ou áudio, e será fotografado. É possível que a pesquisa tome parte do seu tempo ao responder aos questionários, ser entrevistado e participar das rodas de conversa; sua rotina poderá ser alterada, e você poderá vir a sentir cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; poderá sentir desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as rodas de conversa, gravações de áudio e vídeo, e/ou ao ser fotografado. Caso você queira, poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a melhorar a sua aprendizagem da Língua Inglesa, desenvolver letramentos digitais no ensino híbrido, e poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas da Bahia, de modo que, o conhecimento gerado possa ajudar a coletividade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para tirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: <u>João Luiz Pereira da Costa Ferreira</u>

Endereço: Avenida Jorge Bastos Leal, 300, Elegance Residence, casa B16, bairro Registro, Feira de Santana, Bahia. CEP: 44073-590. **Telefone:** (75) 998849675, **E-mail:** costaluizjoao@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-

BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu, _____, aceito participar da pesquisa TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, _____ de _____ de 20__

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO 1

Gabinete da Reitoria UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	DEDC PPGEduC

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 23 de dezembro de 2021

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Obdália Santana Ferraz Silva	Obdália Santana Ferraz Silva
João Luiz Pereira da Costa Ferreira	João Luiz Pereira da Costa Ferreira

ANEXO 2

Gabinete da Reitoria UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	DEDC PPGEduC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador João Luiz Pereira da Costa Ferreira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 30 de novembro de 2021

Profª. Ma. Adelaide Rocha Badaró
Diretora Pró-Tempore do DEDC I/UNEB
Port. nº 220/2020-D.O.E 17/06/2020
Mat.: 74001110-3

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO 3

Gabinete da Reitoria UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	DEDC PPGEduC

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 23 de dezembro de 2021

Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO 4

Gabinete da Reitoria UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	COLÉGIO ESTADUAL EDITH MACHADO BOAVENTURA EMB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a João Luiz Pereira da Costa Ferreira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Feira de Santana, 20 de dezembro de 2021

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Col. Est. Edith Machado Boaventura
Rosiene Figueredo Rodrigues
Diretora - Aut. 19:033/19

COLÉGIO ESTADUAL EDITH MACHADO BOAVENTURA EMB

f 1

20/12/2021 16:40

ANEXO 5

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: O POTENCIAL DO HIPERVÍDEO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

Pesquisador: JOÃO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55262722.2.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.261.400

Apresentação do Projeto:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis. O cronograma de atividades está atualizado. Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa. A metodologia de trabalho está adequada, inclusive prevendo medidas que serão adotadas, caso necessário, para evitar o contágio dos participantes com a covid-19. São informados os riscos e os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Não está anexado ao projeto o Termo de autorização para uso de imagem e áudio. Contudo, a informação está presente no Termo de consentimento livre e esclarecido e no Termo de assentimento do menor.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis.

Objetivo primário:

1. Compreender como o uso do hipervídeo pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública, sob a perspectiva dos multiletramentos.

Objetivos secundários:

1. Discutir os problemas que estudantes da rede pública enfrentam para o aprendizado da Língua Inglesa com o uso de tecnologias digitais.

2. Identificar as contribuições que o uso de vídeos interativos na plataforma do Edpuzzle poderão trazer para a aprendizagem da Língua Inglesa no modelo da sala de aula invertida;
3. Analisar quais letramentos digitais podem ser desenvolvidos a partir do uso do hipervídeo nas aulas de Língua Inglesa;
4. Construir uma proposta didático-pedagógica que envolva o uso da plataforma Edpuzzle na aprendizagem da Língua Inglesa no contexto das tecnologias digitais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos e benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A realização da pesquisa poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas da Bahia, levando os educandos a desenvolverem letramentos digitais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Folha de rosto;
4. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
5. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
6. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
7. Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e responsáveis;
8. Termo de assentimento do menor.

Recomendações:
Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.
Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisado

responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1881192.pdf	24/01/2022 16:20:45		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidade.pdf	24/01/2022 16:20:14	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	24/01/2022 11:20:21	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Outros	lattes.pdf	23/01/2022	JOAO LUIZ	Aceito

		10:28:52	PEREIRA DA COSTA FERREIRA	
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaoinstitucionaldecoparticipante.pdf	23/01/2022 10:26:27	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaoinstitucionaldaproponente.pdf	23/01/2022 10:18:02	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/01/2022 10:17:37	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de	Termodeassentimentodomenor.pdf	23/01/2022	JOAO LUIZ	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentodomenor.pdf	10:13:41	DA COSTA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEreponsavelpelomenor.pdf	23/01/2022 10:13:31	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentodoprojetodepesquisa.pdf	23/01/2022 10:13:09	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisador.pdf	23/01/2022 10:12:57	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/01/2022 10:10:24	JOAO LUIZ PEREIRA DA COSTA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 24 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))