

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM CONTEXTO ACADÊMICO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DA FERRAMENTA QUIZLET PARA A SALA DE AULA INVERTIDA

Marceli Cherchiglia AQUINO¹

Paulo Sampaio Xavier de OLIVEIRA²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i1.3402>

Resumo: Discute-se aqui o potencial da abordagem de sala de aula invertida (SAI), mediado por tecnologias digitais, para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Considerando as possibilidades de ensino que envolvam práticas síncronas e assíncronas, a SAI inverte as ações didáticas que ocorrem dentro e fora da sala de aula (Schneiders, 2013). As ferramentas e os ambientes virtuais permitem realizar parte do trabalho didático de maneira assíncrona, possibilitando que nos encontros síncronos (presencial ou *online*) se priorizem o aprofundamento do conteúdo e uma reflexão crítica acerca do processo individual de aprendizagem (Ofugj, 2016). Tendo em vista as possibilidades de participação na pós-pandemia, sugerimos que a ferramenta Quizlet oferece recursos interessantes para o trabalho assíncrono na abordagem SAI.

Palavras-chave: Sala de aula invertida. Tecnologias digitais. Ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Quizlet.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; marceli.c.aquino@usp.br; <http://orcid.org/0000-0003-0518-7639>

2 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; olivp@unicamp.br; <http://orcid.org/0000-0001-6054-9888>

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

LANGUAGE LEARNING IN ACADEMIC CONTEXTS MEDIATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES: LIMITS AND POSSIBILITIES OF THE QUIZLET TOOL FOR THE FLIPPED CLASSROOM

Abstract: This paper discusses the potential of the flipped classroom (FC) approach, mediated by digital technologies, for teaching and learning additional languages. Considering the teaching possibilities that involve synchronous and asynchronous practices, FC consists of the inversion of the didactic actions that take place inside and outside the classroom (Schneiders, 2013). The tools and virtual environments allow part of the didactic work to be carried out asynchronously, allowing synchronous meetings (in person or online) to prioritize the deepening of content and a critical reflection on the individual learning process (Ofugi, 2016). In view of the possibilities of participation in the post-pandemic, we suggest that the Quizlet tool offers interesting resources for asynchronous work in the FC approach.

Keywords: Flipped classroom. Digital technologies. Teaching and learning additional languages. Quizlet.

Introdução

Cabe aqui um breve comentário inicial, para situar o espírito do texto. O presente trabalho tem, assumidamente, traços do gênero ensaio, em que a articulação do pensamento caminha junto com o desdobrar do argumento, ainda que sem pretender inserir-se plenamente nessa tradição, na qual se destaca, dentre outros, o célebre “Ensaio sobre a origem das línguas” de Rousseau (2015 [1749 ou 1754]), e sem desconsiderar os requisitos formais de um artigo científico contemporâneo. Situa-se, portanto, na interface entre a filosofia da linguagem, de longa tradição, e a reflexão sobre uma metodologia de ensino de línguas adicionais (LA³) condizente com as dinâmicas e os desafios do século

3 Optamos pelo termo língua adicional (LA) em detrimento de língua estrangeira (LE), pois, enquanto a designação LE indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, LA refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas – potencializadas pelas mídias digitais (Aquino *et al.*, 2022). Assim, o termo LA refere-se à utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social, de modo que ela deixa de ser uma língua estrangeira, e se torna adicional. Consideramos, assim, que a escolha deste termo favorece a adoção de uma concepção de língua como próxima e acessível, entendida como um instrumento para reconstrução social. De modo semelhante, o conceito de ‘LX’, ainda pouco conhecido no Brasil, é usado para questionar a distinção L1 vs. L2 baseada na cronologia de aprendizagem e propor que os repertórios linguísticos individuais contemplam diferentes níveis de proficiência em distintas ‘línguas nomeadas’: “A ausência da proficiência na definição da usuária da língua significa que as competências em L1 e LX podem situar-se em qualquer ponto do *continuum* entre o mínimo e o máximo, sem que a competência ‘total’ seja uma referência ou um ponto final da aprendizagem da língua, e sem pressupor um domínio ‘perfeito’ no caso de L1 ou impossível no caso de LX” (Dewaele *et al.*, 2022, p. 36, citado em Seidl, 2023, p. 44, tradução própria).

XXI. Nesse sentido, exigirá uma certa “caridade hermenêutica” por parte de leitoras⁴ mais familiarizadas com os formatos alinhados com a compartimentalização (excessiva?) do conhecimento em nossa academia – compartimentalização essa cada vez mais posta sob fogo cruzado por um número não desprezível de autoras.

Sua origem mais imediata é a discussão realizada no Grupo de Trabalho (GT) “Componentes Virtuais” no âmbito do projeto *Zeitgeist*, que visa elaborar materiais didáticos para o ensino de Alemão em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, sob uma perspectiva descolonizada (Oliveira; Ledel, 2021; Aquino; Ferreira, 2023, dentre outros), com uma equipe autoral ancorada em várias IES brasileiras e diálogo com parcerias internacionais. Sua compreensão será facilitada pelo cotejo com dois outros trabalhos oriundos do mesmo GT (Aquino; Oliveira, 2022; Wucherpfennig; Oliveira, 2022). Isso posto, passemos ao cerne do tópico em foco.⁵

O interesse acerca das possibilidades didáticas das tecnologias digitais para o ensino de línguas adicionais (LA) vem crescendo exponencialmente nas pesquisas no campo da Linguística Aplicada (Paiva, 2015; Leffa, 2009; Marques-Schäfer, Rozenfeld, 2018; Aquino, 2021; Arantes, Uphoff, 2022; Aquino, Ferreira, 2023). Entre 2020 e 2021, a pandemia de COVID-19 provocou um grande impacto nessa discussão, introduzindo novas perspectivas com relação às formas de ensinar e aprender em ambientes síncronos e assíncronos com o emprego de novas tecnologias. Além da questão do tempo, síncrono vs. assíncrono (Aquino; Oliveira, 2022), a compreensão acerca dos espaços e das formas de interação virtuais precisou ser drasticamente repensada e adaptada.

Mesmo com inúmeros desafios neste momento de interações a distância, foi possível observar uma mudança de perspectiva com relação às possibilidades que as ferramentas e ambientes virtuais poderiam oferecer para o ensino de línguas em diferentes contextos de aprendizagem. Assim, durante a pandemia e, provavelmente a partir de 2022/2023 na nova condição “pós-pandêmica”, as novas tecnologias de informação ampliaram e ampliarão cada vez mais as oportunidades de refletir sobre as diferentes formas de ensinar e aprender, o que necessariamente interfere na prática docente.

O contexto pandêmico e as novas experiências adquiridas durante o período de afastamento social permitiram, portanto, uma discussão sobre como redefinir a ocupação dos diferentes espaços de atuação (síncrono e/ou assíncrono) e as ferramentas de aprendizagem para o ensino de línguas, levando em conta as necessidades e os

4 Para referências genéricas, usamos o artigo feminino, que engloba aqui também outros gêneros.

5 Agradecemos às pareceristas anônimas por sua leitura atenta, e sobretudo pelas valiosas críticas e sugestões, aqui contempladas na medida em que não alterassem o cerne de nosso argumento.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

interesses de aprendizagem individuais. Por meio da inversão do papel tradicional do ensino, a abordagem da Sala de Aula Invertida (SAI) apresenta uma proposta relevante para essa conjuntura, na qual parte das práticas didáticas é realizada fora da sala de aula e com o apoio de ferramentas digitais. Nesse modelo, as estudantes são expostas a conteúdos e tarefas de forma assíncrona, geralmente por meio da leitura de textos, acompanhamento de vídeos gravados pelas docentes ou abertos na internet, realizando tarefas com ferramentas e ambientes virtuais, entre outros. O tempo dos encontros síncronos (presencial ou *online*) é, então, voltado ao trabalho de discutir, testar e treinar tais conceitos, integrando experiências de aprendizagem ativas, que promovem uma interação colaborativa e reflexiva entre professoras e alunas.

Nesse sentido, o conteúdo a ser aprendido é desenvolvido inicialmente fora da sala de aula por meio de ferramentas virtuais, enquanto as atividades de compreensão e aprofundamento são realizadas com discussões e realizações de tarefas em conjunto com as colegas e a docente no espaço síncrono. Como na abordagem SAI parte do conteúdo é apresentado de forma assíncrona, as ferramentas e os ambientes virtuais têm um papel essencial para o ensino e aprendizagem de LA, sendo os principais meios de apresentação dos temas e da aplicação de tarefas. Consequentemente, a adaptação das formas de ensinar e aprender representa um fator muito importante nesta abordagem, o qual precisa ser levado em consideração na elaboração e aplicação das atividades. Não obstante, destacamos que a aprendizagem por meio da abordagem da SAI permite que as estudantes ganhem um maior protagonismo, já que tais processos demandam uma postura ativa e engajada. No que tange ao trabalho das docentes, exige-se uma adaptação e reflexão com relação ao desenvolvimento e à organização das práticas didáticas, tendo em vista, em especial, os recursos e as possibilidades para as interações síncronas e assíncronas.

Mesmo levando em conta os desafios de tais adaptações, defendemos neste artigo que a abordagem SAI permite um olhar diferenciado para as novas maneiras de ensinar e lidar com as ferramentas digitais em sala de aula. Além de possibilitar uma maior participação e um posicionamento ativo das estudantes, a SAI oportuniza diferentes possibilidades para que as professoras possam adaptar a sua prática didática, de maneira a levar em conta o contexto local de ensino. Assim, nessa abordagem, o uso das tecnologias não acontece em um vácuo didático, ou seja, sem uma conjuntura fundamentada de possibilidades de adaptação e de aplicação durante as interações síncronas e assíncronas – um risco inerente à postura conhecida como *digital bias*, na qual o apelo de ferramentas virtuais não raro mascara visões anacrônicas sobre o funcionamento da linguagem (e da aprendizagem) embutidas na própria estrutura da ferramenta, passando ao largo da

discussão metodológica das últimas décadas. Logo, consideramos que as atividades dentro da SAI podem oferecer sugestões práticas e relevantes para diferentes contextos de ensino de línguas.

Na próxima seção, articulamos uma discussão teórica acerca da abordagem da SAI e a sua relação com propostas de participação síncrona e assíncrona para o ensino e aprendizagem de LA. Na sequência, apresentam-se alguns exemplos práticos com o uso da ferramenta Quizlet, abordando o seu potencial para ensino de alemão como língua adicional. Por fim, tecemos considerações quanto às potencialidades da SAI e tecnologias digitais para o ensino de línguas.

A sala de aula invertida

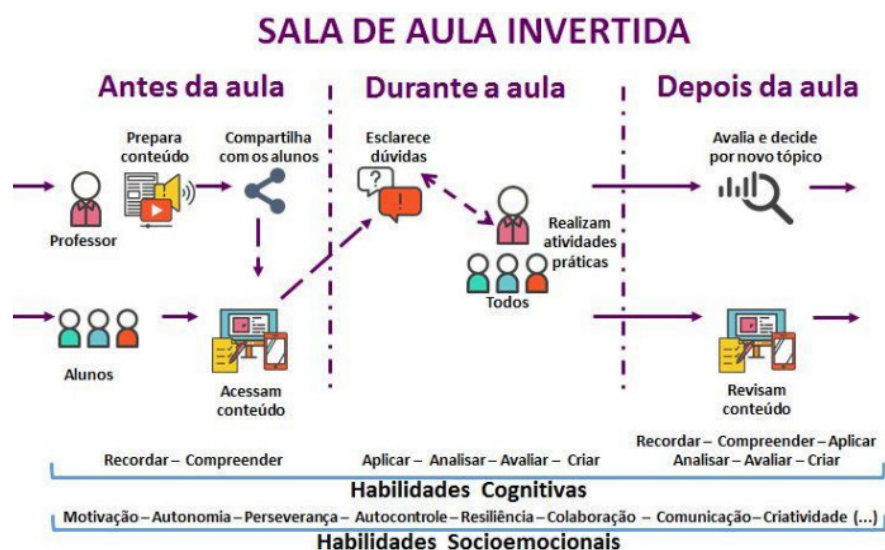
A sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) introduz uma proposta de ensino que se difere da aula tradicional de LA por apresentar uma abordagem em que parte das atividades didáticas são realizadas fora da sala de aula, de maneira assíncrona (Aquino, Oliveira, 2022). Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é necessário adaptar os papéis atrelados às professoras e às estudantes, o que envolve desde a organização das práticas didáticas até uma maior autonomia e participação por parte das alunas. As ferramentas digitais permitem que parte do trabalho didático seja realizado sistematicamente fora da sala de aula, priorizando-se nos encontros síncronos o aprofundamento do conteúdo, a orientação das estudantes, o esclarecimento de dúvidas e a reflexão crítica sobre o processo individual de aprendizagem (Ofugi, 2016, p. 36).

Nesse sentido, podemos dizer que a SAI questiona o foco habitual voltado aos encontros síncronos no ensino, sejam eles presenciais, sejam *online*, preconizando que parte das atividades didáticas ocorram também fora da sala de aula. Destarte, inverte a ordem das ações que acontecem nos diferentes espaços, consagrando um lugar central para as discussões e as participações nas interações síncronas (Schneiders, 2013, p. 2). Os ambientes virtuais (Moodle, Padlet, Blackboard, entre outros) viabilizam às docentes disponibilizar previamente vídeos, textos e tarefas a serem acessadas pelas alunas antes dos encontros síncronos. Assim, uma primeira abordagem do conteúdo e do conhecimento é feita de maneira assíncrona pelas estudantes. O posterior aprofundamento e discussão dos conteúdos é dado sobretudo nas interações síncronas, por meio da reflexão crítica e da prática conjunta e colaborativa entre professoras e aprendizes.

O esquema a seguir apresenta resumidamente os principais processos de ensino-aprendizagem na abordagem SAI nos ambientes síncronos (durante a aula) e assíncronos (antes da aula e depois da aula):

- | Aprendizagem de línguas em contexto académico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

Figura 1. Esquema da sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016)

As atividades antes da aula são indicadas por dois eixos principais, a preparação do conteúdo pela professora e o acompanhamento dos materiais e realização das atividades por parte das alunas. Nos encontros síncronos, de forma conjunta, são esclarecidas dúvidas e realizadas outras atividades voltadas às práticas. Depois da aula, a docente pode avaliar e revisar as atividades para que seja possível elaborar e organizar os próximos encontros. Por fim, Schmitz (2016, p. 67) aponta ainda as implicações cognitivas e socioemocionais do trabalho com a abordagem SAI, como, por exemplo, as habilidades de recordar, compreender, avaliar e criar, assim como a motivação, autonomia, colaboração, comunicação e criatividade. Destacamos, portanto, que a SAI, além de apresentar uma proposta estruturada para o ensino de línguas com o uso de ferramentas digitais, permite o desenvolvimento de autonomia das estudantes, já que a abordagem invertida exige uma participação ativa na preparação das atividades assíncronas, isto é, antes dos encontros em sala de aula. Logo, para que as atividades pedagógicas na SAI sejam bem-sucedidas, professoras e estudantes devem mudar de postura, se afastando de práticas tradicionais para desenvolver interações colaborativas. Consideramos que estes são objetivos essenciais para um processo de aprendizagem crítico e reflexivo, por oposição à compreensão tradicional, ainda fortemente arraigada nas práticas correntes no país, de que a aprendizagem se dá (só) em sala de aula, sobretudo através da exposição dos conteúdos pela professora.

Como mencionamos anteriormente, a abordagem da SAI torna indispensável que a docente repense a elaboração de materiais didáticos e a organização das estratégias

pedagógicas, personalizando as atividades ao contexto, ao interesse e também à disponibilidade de recursos de cada grupo. Já da estudante, espera-se um maior engajamento com seu processo de aprendizagem, no sentido que elas precisam assumir mais decididamente sua corresponsabilidade pela construção de conhecimento. Mesmo com os desafios de uma aprendizagem mais autônoma, na SAI as estudantes têm a possibilidade de, tendo em vista as necessidades e os interesses individuais, adaptar o tempo de estudo e o estilo de aprendizagem, direcionar os esforços para temas específicos, preparar perguntas e temas de discussão, além de solucionar parte das restrições de acesso à internet e/ou mobilidade urbana.

Consequentemente, na proposta da SAI o ensino não se reduz apenas aos encontros síncronos e a modelos e estilos de aprendizagem tradicionais focados na professora, podendo, com o auxílio das ferramentas e dos ambientes virtuais, alcançar um maior potencial didático-pedagógico. Ainda nesse sentido, o trabalho com as tecnologias digitais permite infinitas possibilidades de ensino, tornando o aprendizado mais dinâmico e centrado nas necessidades individuais. As diferentes plataformas podem auxiliar a docente no momento do planejamento das atividades, além de motivar a participação das aprendizes, já que, se bem utilizadas, as tecnologias possibilitam um aumento na motivação e na participação no ensino de línguas.

Finalmente, evidenciamos a importância de proporcionar oportunidades de trabalho prático com recursos tecnológicos relevantes para o ensino de línguas, sendo, portanto, uma experiência fundamental para a formação de professoras e de pesquisadores, especialmente no contexto acadêmico. Além de ter acesso aos formatos e às ferramentas digitais, na abordagem da SAI as alunas podem aprender a manipulá-las e a adaptá-las a diversos campos de atuação e práticas de ensino (Aquino, 2021).

As ferramentas digitais para o ensino de línguas: Quizlet como exemplo

Ferramentas eletrônicas são, em grande medida, variantes digitais de tecnologias já existentes em formato analógico, como bem ilustra a passagem dos discos em vinil para CD e depois para arquivos em mp3. Os recursos disponíveis na plataforma Quizlet não fogem a esta regra, tendo como precursor analógico as tradicionais fichas de vocabulário, nas quais se tem um dado (palavra ou expressão, por exemplo) na frente e a tradução (ou definição) correspondente no verso, usada para a memorização de conteúdo.⁶ Por esse

⁶ O termo “ficha” remete ao “fichário”, tal como usado num escritório analógico para organizar dados de contatos, como pacientes, clientes etc. Em inglês, o termo é *card* (*vocabulary card*), em alemão é *Karteikarte*, sendo *Wortschatzkarteien* a designação para esses produtos, quando de sua confecção em papel pelas editoras de material didático para ensino de LE. Como na tradução em português do Quizlet optou-se por “cartão”, será esse o termo utilizado na discussão mais abaixo.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

motivo, tudo aquilo que pode ser feito com as fichas de vocabulário tradicionais – em papel – deixa-se também fazer no formato eletrônico, que traz, por sua vez, uma ampliação do horizonte de possibilidades, a depender do estágio de desenvolvimento da tecnologia digital disponível. Logo, há todo um universo de possibilidades – e riscos – inerentes ao conceito que embasa as ferramentas usadas, mas também é possível ampliar ou mesmo mudar o uso inicialmente previsto, com um amplo leque de aplicações possíveis e legítimas, naquilo que em alemão é expresso pela palavra composta *Zweckentfremdung*.

Aqui, vale a pena dar um passo atrás, como diante de um quadro que queiramos apreender como um todo, antes de nos aproximarmos dos detalhes. No debate contemporâneo sobre a evolução da linguagem humana, um tópico relevante para a analogia em tela diz respeito a nosso aparelho fonador: ele evoluiu com essa finalidade específica, da comunicação, ou foi um desdobramento de órgão que tinha originalmente outras funções? (Evans, 2014, p. 45). Fato é que temos um aparelho fonador que funciona para a comunicação, independentemente de ter sido essa sua função original, ou não. Mas a forma como o aparelho fonador é constituído tem implicações para o que podemos fazer com ele – inclusive no tocante à comunicação, mas também para a expressão artística, etc. Em termos técnicos da filosofia, na esteira de Kant, dir-se-ia que a constituição física do aparelho fonador é uma “condição de possibilidade” para aquilo que com ele se pode fazer. Possibilidades e limitações, note-se bem.

O mesmo se aplica às tecnologias digitais e ao que podemos fazer com elas. Retomando o exemplo aludido no início desta seção, a técnica de compactação que embasa os arquivos em mp3 foi criada dentro de um projeto de difusão digital de áudio, com uso de linhas telefônicas, sendo os dados compactados para envio em pequenos “pacotes”.⁷ Quase 30 anos mais tarde, os desdobramentos dessa técnica levaram à criação dos tocadores de música portáteis, amplamente difundida no mp3 (e de sua variante mp4, que agrega imagem e som). Tudo isso para dizer que, nas nossas aplicações didáticas, não precisamos nos restringir ao uso original da ferramenta Quizlet, como ficha de vocabulário baseada em traduções ou definições, cabendo também agregar outras variantes que os recursos disponíveis tornem possíveis, a depender do que for de interesse em nosso respectivo contexto de trabalho. É preciso também ter em mente a relação entre a função precípua, original, desse tipo de ferramenta, e a metodologia ensino-aprendizagem que queremos enfatizar nos cursos de LA. Qual é seu grau de compatibilidade? Os exemplos apresentados abaixo inserem-se nesse horizonte, partindo de uma aplicação clássica e sugerindo outros usos. Mas antes de uma exploração mais detalhada via exemplos

⁷ Vide <https://www.mp3-history.com/en/development.html>. Acesso em: 04 abr. 2022.

concretos, cabe caracterizar os recursos disponíveis e fazer uma resenha concisa de algumas experiências anteriores relatadas pela comunidade acadêmica.

A plataforma Quizlet para o ensino de línguas

Sabemos que ensinar uma língua é uma atividade complexa, que pressupõe o envolvimento de vários atores e conhecimentos, construídos por meio de ferramentas e ações metodológicas (Zancanaro; Rozenfeld, 2018, p. 2). Na era digital, é indispensável que professoras e estudantes se interessem pelo uso de novas tecnologias (TDs) aliadas ao processo de ensino e aprendizagem de LA. O leque de possibilidades de escolha de TDs para o ensino de línguas é extenso, exigindo, portanto, a capacidade de seleção e adaptação, levando em consideração o contexto e as necessidades de aprendizagem. Tendo em vista as práticas didáticas de LA em SAI, selecionamos a plataforma Quizlet para a mediação de vocabulário em língua alemã.

A plataforma de estudos Quizlet (<https://quizlet.com>) apresenta diversos benefícios para o ensino de línguas como, por exemplo: estar disponível gratuitamente na *web* e como aplicativo para dispositivos móveis; apresentar diferentes recursos voltados para o ensino; oferecer a possibilidade de inserção de imagens e áudio; permitir a interação entre as estudantes e os conteúdos estudados, por meio dos jogos, gravação de voz e produção escrita; a professora pode customizar atividades prontas disponíveis, ou criar seu *quiz* exclusivo; as estudantes podem criar as suas próprias listas de atividades, desenvolvendo a autonomia e explorando temas de seu interesse. Assim, para o ensino de LA na abordagem SAI, a contribuição da plataforma Quizlet é bastante expressiva, já que permite que a docente disponibilize conteúdos de estudos para uso de forma síncrona e/ou assíncrona.

Pesquisas realizadas na área de ensino e aprendizagem de LA indicam que atividades de ensino com Quizlet, dentro e fora da sala de aula, apresentaram resultados positivos. Montes *et al.* (2017) utilizaram os recursos audiovisuais da ferramenta para trabalhar com unidades fraseológicas em língua espanhola, notando, ao final do estudo, uma evolução da capacidade linguística e verbal das aprendizes. Também no âmbito do ensino de espanhol, Marcos e Lino (2019) escolheram a plataforma para revisar conteúdos aprendidos em sala de aula, especialmente voltados à prática da escrita e da compreensão auditiva. As respostas coletadas em um questionário indicaram que as alunas aprovaram a facilidade de acesso e utilização da plataforma, assim como a utilidade do recurso de áudio para o treinamento de pronúncia.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

Pontes (2017) pesquisou o uso do Quizlet para o ensino de língua inglesa em aulas de revisão de vocabulário. Após o desenvolvimento das atividades, as estudantes aprovaram a facilidade de acesso e a possibilidade de criação de conteúdos próprios. Também para o ensino de inglês como LA, Zancanaro e Rozenfeld (2018) evidenciaram a necessidade da interação professora-conteúdo para a definição dos temas e tarefas a serem disponibilizados pelo aplicativo. As autoras defendem que, para que a interação entre estudante e assunto estudado possa gerar um conhecimento significativo, a forma de utilizar a plataforma deve ser cuidadosamente planejada. Zancanaro e Rozenfeld (2018, p. 12) evidenciam, ainda, a possibilidade de realizar atividades na plataforma de forma assíncrona, isto é, como preparação para as aulas síncronas, indicando a sua relevância para a abordagem SAI.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos de ensino, a fase de planejamento das atividades é essencial e deve levar em conta, dentre outros aspectos, o tempo das tarefas, as necessidades e o contexto de aprendizagem, assim como o acesso à internet. Além disso, a interação pelo Quizlet precisa ser motivadora, especialmente com relação às práticas assíncronas, engajando as estudantes como agentes ativos e críticos do seu aprendizado. Tendo em vista o planejamento e a adequação às necessidades das aprendizes, o Quizlet pode ser uma ferramenta relevante para o processo de ensino de LA, bem como incentivar o uso consciente de TDs. Apresentamos a seguir alguns exemplos de atividades com o uso da plataforma Quizlet para o ensino de vocabulário em turmas iniciais de língua alemã.

Uso clássico: cartões de vocabulário baseados em tradução

O primeiro exemplo mobiliza o léxico do tema “relações de família”, tal como apresentado no livro didático *Blaue Blume: Verwandtschaftsbezeichnungen* (Eichheim *et alii.*, 2011, p. 66). Uma primeira versão dessas fichas – ou cartões, escolha terminológica de Quizlet – já havia sido disponibilizada *online* em 2008, no sítio colaborativo e gratuito WordChamp. Trata-se de um conjunto de 32 termos (conceitos) em alemão, com sua respectiva tradução em português. Como essa lista já estava pronta *offline*, sua disponibilização atual no aplicativo Quizlet deu-se via importação de arquivo texto (separado por tabulações), pelo simples método de recortar e colar. No processo de importação, o próprio programa faz uma leitura do texto escrito e atribui a cada item um arquivo de áudio correspondente – recurso esse que já existia na plataforma WordChamp, mas funcionava de modo ainda muito precário. Existe também a possibilidade de gravação do áudio correspondente, o que certamente será indicado em muitos casos, sobretudo quando houver termos de idiomas diferentes daquele definido para o cartão. Após a elaboração *online* ou a importação dos dados, os cartões resultantes servem de fonte para

as várias ferramentas do Quizlet, acessíveis via *links* que podem ser compartilhados via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como o Moodle, ou enviados diretamente às alunas.

No caso em tela, foram necessários alguns ajustes, levando em conta que o programa trabalha com um pareamento em que um termo ou expressão A (frente nas fichas tradicionais) corresponde a um termo ou expressão B (verso nas fichas tradicionais): excluíram-se variantes de grafia (*Cousine/Kusine*); substituíram-se barras (*ledig* = casado/casada) por vírgulas (casado, casada) e evitaram-se parênteses, pois esses elementos são “verbalizados” pelas ferramentas de áudio do sistema, o que não ocorre com as vírgulas. Um outro problema, operacional, com o uso de variantes, é que agregam a necessidade de reprodução exata, o que pode ser pouco amigável em tarefas com uso de teclado. Nas variantes com uso de *mouse*, tais detalhes não causam maiores transtornos. Do ponto de vista conceitual, é preciso ter um certo cuidado com esse binarismo, para que as aprendizes não pensem que diferentes línguas poderiam ter entre si relações binárias, de um para um, pois isso reforçaria uma visão ingênua de sua natureza (como se cada conceito fosse “colado” a algo no mundo real – a “concepção referencial” de linguagem combatida pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein). Tal visão é muito comum entre as estudantes, cabendo trabalhá-la de modo adequado, sobretudo em cursos de formação de professoras. Retomaremos esse tópico no próximo item. Repassemos antes os recursos disponíveis, ilustrados na Figura 2.

Como se vê na Figura 2 (abaixo), o Quizlet oferece oito recursos, a maioria para uso assíncrono, que permitem o desenvolvimento de atividades distribuídas em dois modos de uso: 1) o modo “estudar”, que se divide em cinco ferramentas; 2) o modo “jogar”, com três formas de *games* (Zancanaro; Rozenfeld, 2018, p. 4), sobre as quais não cabem aqui maiores comentários, por não ser esse o foco do presente trabalho. Importa-nos mais o modo “estudar”, com seus vários recursos. O recurso aprender apresenta a organização dos termos e definições de diferentes maneiras para facilitar a aprendizagem e oferece *feedback* imediato para a usuária, possibilitando a prática do que causou dificuldade. ‘Cartões’ permite o estudo do conteúdo por meio de cartões, que podem introduzir termos ou definições de maneira aleatória. Com o recurso ‘escrever’ é possível praticar a escrita, recebendo um *feedback* imediato. Em ‘soletrar’, a aluna pode praticar a escrita em forma de ditado, no qual o aplicativo realiza a leitura do conteúdo e a aprendiz escreve o que foi lido. O recurso ‘avaliação’, por sua vez, oferece uma avaliação e *feedback* do conteúdo estudado com questões de verdadeiro e falso, escrita, combinação e múltipla escolha.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

Figura 2. Recursos da ferramenta Quizlet



Fonte: <https://bit.ly/2CApSzx>

Tudo isso é gerado de modo automático pelo aplicativo, não havendo necessidade de maiores intervenções por parte da usuária. Daí poder-se afirmar que o Quizlet é uma ferramenta com uma relação custo/benefício muito favorável: precisa-se de relativamente pouco tempo para elaborar tarefas nas quais as aprendizes poderão trabalhar, de forma variada e lúdica, por períodos relativamente longos. Esse critério, da economia, é um clássico na literatura sobre avaliação, mas cabe também aplicá-lo na produção de materiais de uso formativo,⁸ como na aula invertida ou em atividades de sedimentação dos conteúdos aprendidos - as tradicionais 'tarefas de casa', que de modo algum se tornam desnecessárias com a SAI.

Abordagem de ensino-aprendizagem e estrutura interna da ferramenta

Foi dito acima que a ferramenta Quizlet permite deslocar para fases assíncronas parte do trabalho de sistematização feito via técnicas tradicionais em sala de aula, notadamente no tocante a alguns aspectos relegados a um segundo plano no ensino comunicativo, como memorização e automatização. Ora, listas de vocabulário são um recurso de larguíssima tradição, remontando à aprendizagem de línguas clássicas como grego e latim, e continuaram a ser usados na aprendizagem de línguas modernas até o final do século XX ou, mais precisamente, até o momento em que foram substituídos por aplicativos eletrônicos (baseados na mesma filosofia). Nessa tradição, a prática

⁸ O mesmo se aplica aos outros dois critérios fundamentais na avaliação: 'objetividade' (permite, ou não, tarefas com resposta padrão) e 'confiabilidade' (a tarefa proposta avalia, de fato, o conhecimento que se quer aferir?).

de ‘decorar’ (*Vokabel pauken*) não tem a conotação negativa adquirida em abordagens mais recentes. Como integrar essa ideia sem renunciar a uma concepção de ensino-aprendizagem contemporânea? Uma possível resposta seria: reconhecendo que esse é um componente do processo, sem hiper- nem subvalorização, e mobilizá-lo em dinâmicas condizentes com as condições atuais. Para isso, é preciso lidar adequadamente com os aspectos estruturais incompatíveis com as concepções contemporâneas, dando-lhes um tratamento que permita sua incorporação sem que contaminem indevidamente o processo.

O maior problema estrutural do uso de listas de vocabulário com correspondência biunívoca é o risco de reforçar a ideia de que um tal binarismo corresponda, de algum modo, às relações reais entre diferentes idiomas. Sabemos, pelo menos desde a obra monumental de Wilhelm von Humboldt, que tal premissa é fundamentalmente equivocada. Num de seus textos mais concisos sobre o tema, o autor lembra que “as palavras das diferentes línguas não são sinônimos perfeitos, e quem pronuncia ἵππος, *equus* e cavalo não diz total e perfeitamente a mesma coisa” (Humboldt, 2006, p. 17-18).⁹ Embora esse *insight* esteja aparentemente incorporado à nossa compreensão das relações entre as diferentes línguas, o binarismo das listas de vocabulário pode levar à sua desconsideração. Para além da ausência de correspondência biunívoca entre línguas, suas palavras também variam de significado a depender do recorte semântico feito, como ilustra, a partir de nosso exemplo anterior, o cotejo das variações envolvendo o ser humano nos domínios da natureza ou das relações de família, em português e alemão.

9 Humboldt e outros Românticos alemães, como Schleiermacher, foram precursores da tese do ‘relativismo linguístico’, cuja versão hoje mais conhecida nos estudos da linguagem é provavelmente a hipótese de Sapir-Whorf (Oliveira, 2021). Segundo Wilhelm Köller, é válido concluir “que pode haver dissenso sobre o grau dessa força de determinação [da gramática/linguagem] e sobre a possibilidade de seu controle explícito, mas não sobre sua existência” (Köller, 1998, p. 38; traduzido e citado em Oliveira, 2021, p. 110). Para uma discussão mais aprofundada, que contempla um percurso histórico, passa pela hipótese de Sapir-Whorf e considera também autoras mais recentes, vide Rodrigo Gonçalves (2020). No campo da filosofia da linguagem, caberia ainda retomar a ‘virada linguística’ encabeçada por Wittgenstein, com destaque para o ‘perspectivismo’ de sua obra tardia (Oliveira, 2004, dentre outros). Numa área fortemente marcada pela visão computacional de linguagem como ‘código’ e processos de ‘codificação/decodificação’ mecânica, dois cientistas da cognição surpreendem ao apresentar uma perspectiva transdisciplinar com clara inspiração na filosofia da linguagem: “Como no jogo de mímica, a linguagem é continuamente ‘inventada’ a cada momento e ‘reinventada’ toda vez que jogamos. Ludwig Wittgenstein, talvez o filósofo mais influente do século XX, achava que o significado nascia do modo como usamos a linguagem em jogos comunicativos. [...] Para Wittgenstein, não tem sentido perguntar o que significa ‘martelo’ sem levar em conta seu uso num determinado jogo comunicativo. O significado de uma palavra vem de como a usamos numa conversa” (Christiansen; Chater, 2023, p. 11-12). Discutir em detalhe essa visada extrapolaria, em muito, os limites do presente trabalho, mas o trecho citado assinala que tipo de cuidado devemos ter ao usarmos ferramentas binárias.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

Figura 3. Exemplo de associações não binárias e com variação de sentido por campo semântico¹⁰

Natur			Natureza		
Mensch			homem* (= ser humano)		
Mann ¹		Frau ¹	homem ¹		mulher ¹
Kind ¹			criança		
Familie			Família		
Mann ²	↔	Frau ²	marido	↔	mulher ²
Junge →	Kind ²	← Mädchen	menino →	filho(a)	← menina

Fonte: Elaboração própria

Por breve e redutor que seja, o esquema acima já deixa antever o potencial de problemas relacionados a uma compreensão muito rígida das associações binárias expressas em fichas/cartões de vocabulário que demandam, constitutivamente, relações biunívocas. Para contornar o problema, poder-se-ia pensar em agrupamentos que, de algum modo, restrinjam o potencial de confusão, definindo bem os campos semânticos e mobilizando outras formas de aplicação. No exemplo a seguir, o campo semântico mobiliza correspondências entre lugares e ações, e traz embutida a distinção entre o uso espacial dos casos dativo ou acusativo com determinadas preposições em alemão – um tópico clássico na didática dessa língua.¹¹ Por razões de espaço, usamos poucas correspondências e não incluímos uma coluna com imagens, mas isso pode ser útil e é fácil de fazer na ferramenta Quizlet. Alguns termos, como *spielen* e *bleiben*, aparecem mais de uma vez, porém a combinação em cada campo é única, o que torna a referência não ambígua. No Quizlet, pode-se optar por fazer as atividades com uma ‘resposta exata’ ou ‘uma das alternativas’. No caso em tela, é importante selecionar a segunda opção.

¹⁰ Índices numerais marcam variação de sentido para elementos de uma classe, ou campo semântico, i.e., ‘natureza’ vs. ‘família’. O ‘*’ indica repetição relativa ao nome da classe ou campo semântico, por oposição a seus elementos. Poder-se-ia agregar também os termos ‘Junge/Mädchen’ e ‘menino/menina’ ao campo ‘Natur/Natureza’, mas há sutilezas de uso, e isso deixaria a visualização menos ‘limpa’. No campo ‘família’, a estrutura relacional dos termos (↔) é mais evidente. Seja lembrada a expressão: Vos declaro marido e marido’ em casamentos homossexuais de gênero masculino.

¹¹ É importante não utilizar o mesmo termo mais de uma vez, pois isso causará duplicidade de referências. O banco de dados não ‘sabe’ o que está escrito, ele apenas retoma os conteúdos de uma tabela, com base em sua forma (os caracteres que formam as palavras e expressões). Para contornar esse tipo de problema, outra alternativa seria quiçá informar algum dado via destaque em cores ou imagens apropriadas, sendo a funcionalidade dessas soluções paliativas testada caso a caso.

Quadro 1. Exemplos de campos semânticos para usos espaciais nos casos dativo e acusativo

in der Küche	essen, frühstücken, kochen
im Park	laufen, spielen
nach Hause	kommen, fahren
am Computer	arbeiten, spielen
zu Hause	Bleiben
ins Bett	Gehen
im Bett	liegen, bleiben
an der Sonne	Liegen
an den Stand	Fahren

Fonte: Elaboração própria

Mobilizando o Quizlet para a aula invertida

Embora listas de vocabulário – como a apresentada no primeiro exemplo (relações de família) – sejam usualmente mobilizadas para a consolidação de conteúdos após seu tratamento em aula sincrônica, nada impede que esse trabalho seja feito também como preparação, no sentido da SAI. Um antecedente metodológico nesse sentido é o conceito de *vocabulary pre-teaching*, tal como discutido e implementado nos assim chamados cursos ‘instrumentais’ de leitura, com larga tradição no Brasil, apesar de seu uso ser relativamente restrito a algumas IES. Nessa tradição, o preceito teórico básico é que a apresentação e sistematização prévia do vocabulário aumenta sua retenção e facilita a leitura dos textos em tela, ao passo que a leitura desses textos sem sistematização prévia e sistemática do vocabulário mais relevante coloca o foco no desenvolvimento de estratégias de inferência. A opção por esse ou aquele caminho dependerá dos objetivos de aprendizagem mais imediatos, cabendo sempre encontrar o equilíbrio adequado entre eles, com base nos objetivos gerais de cada curso.

Generalizando um pouco mais o que foi dito acima em relação às listas de vocabulário, em versão eletrônica ou seus antecedentes em papel, cabe lembrar que a própria abordagem SAI só é uma novidade por oposição a uma certa tradição, hegemônica, que delega a apresentação dos conteúdos à aula expositiva, no modelo de ensino frontal. Mas há contextos em que isso não é necessariamente o caso. No ensino universitário, sobretudo em nível de pós-graduação (no Brasil), a leitura prévia de textos indicados na bibliografia do curso é um preceito metodológico básico. Mesmo no ensino médio, em contextos menos marcados pela atribuição de autoridade exclusiva à figura

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

da professora, a preparação prévia dos conteúdos não é necessariamente uma novidade. Uma das autoras vivenciou isso na condição de estudante de ensino médio fora do país, muito antes da virada do século e milênio. E toda a tradição do ensino a distância, antes de sua mercantilização nos moldes atuais, tem por base o trabalho autônomo das aprendizes. Tudo isso não torna a SAI menos promissora, pelo contrário. Mas é preciso termos consciência de que não estamos reinventando a roda.

Também listas de relações/associações, como a de nosso segundo exemplo (local vs. atividade), prestam-se tanto à preparação para aulas síncronas quanto à consolidação dos conteúdos a ser feita depois das aulas. A decisão sobre como utilizá-las dependerá, em grande parte, da dinâmica do curso e, de algum modo, das decisões de cada aprendiz, em seu ambiente de trabalho autônomo extraclasse.

A utilização dentro do conceito de SAI exige, de todo modo, um planejamento bem direcionado, posto que sua não realização poderá prejudicar a dinâmica de trabalho da turma toda no momento síncrono, ao passo que a não consolidação dos conteúdos em trabalho após as aulas (as tradicionais tarefas de casa) terá um efeito mais individualizado – perceptível, sobretudo, num horizonte temporal mais dilatado. Tal distinção entre o impacto individual ou coletivo na execução do trabalho extraclasse faz-se mais saliente em disciplinas com caráter prático acentuado, como no caso do ensino-aprendizagem de LA. Por outro lado, se esse trabalho for feito com cuidado por uma parcela expressiva da turma, pode-se ganhar na prática síncrona. Tomemos como exemplo a preparação para atividades de comunicação oral usando dados pessoais. A proposta contempla a redação de uma breve autobiografia para uma entrevista, tendo como insumo um texto referente a um personagem fictício, do qual pudessem ser extraídos dados que respondessem a perguntas como:

Quadro 2. Exemplo de atividade de preparação para comunicação oral

Pergunta	Dados pessoais	Exemplo (campo de imagem)
Wie heißen Sie?; Wie ist Ihr Name?		Ich heiße Alessandra Silva; Alessandra Silva
Woher kommen sie?		Ich komme aus Piracicaba; Piracicaba
Wie alt sind sie?		Ich bin 23 Jahre alt; 23
Was studieren Sie in Brasilien?		Ich studiere Translation; Translation
Warum wollen Sie in Deutschland studieren?		Deutsche Universitäten haben gute Ausbildungsprogramme im Fach Translation.
Können Sie das nicht in Brasilien selbst machen?		„Doch, aber eine Auslandserfahrung ist wichtig für den Beruf.“

Fonte: Elaboração própria

Para possibilitar o uso de alternativas, as variantes foram separadas por ponto-e-vírgula. Já o uso de vírgulas dentro de uma frase pode ser problemático, pois esse é um recurso usado para separar alternativas. Na confecção da tarefa acima, colocou-se entre aspas um trecho mais longo, para que a vírgula não fosse interpretada como separador. No mais, o sistema muda a forma de operar quando as respostas são mais longas, oferecendo a opção de simplesmente mentalizar a resposta e depois confirmar o acerto (virando-se o cartão para conferir – como é feito com as fichas em papel). Note-se também que a sequência das atividades tem início com variantes mais simples (alternativas selecionáveis com *mouse*), passando gradativamente às mais complexas, com uso de teclado. Essas observações sobre os cuidados com detalhes evidenciam a necessidade de repassar a forma como o sistema reage à formulação das perguntas, fazendo a seguir os ajustes necessários, em aspectos como pronúncia, separação dos itens, etc.¹²

Para a continuidade da tarefa como preparatória para uma aula síncrona, dentro do conceito de SAI, cabe então a cada aluna editar o conjunto de cartões com seus próprios dados e estudá-los até que tenha alcançado um nível de automatização que lhe permita interagir fluentemente com as colegas de turma, independentemente de isso ser feito a distância ou de modo presencial. Com isso, cada aluna terá adquirido essa fluência e capacidade de resposta trabalhando em seu próprio ritmo e segundo seu próprio estilo de aprendizagem. O tempo compartilhado na aula síncrona passa então a ser dedicado àquilo que tradicionalmente é chamado de momento de ‘aplicação’ do conhecimento, o que resulta numa valorização desse momento no trabalho conjunto.

Conclusão

Com os recursos digitais alteram-se as práticas didáticas e ampliam-se as possibilidades de ensino, tornando necessário que as estudantes conheçam, ao longo de sua formação, diferentes ferramentas e saibam adaptá-las a diferentes contextos. A abordagem SAI emprega tecnologias no sentido de inverter o papel tradicional do ensino focado na docente, expondo as alunas a conceitos de forma assíncrona. Para o sucesso dessa abordagem, as estudantes devem assumir uma postura ativa e colaborativa no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que a docente precisa estruturar as suas práticas tendo em vista os recursos e as necessidades das estudantes.

Salientamos acima que ferramentas digitais como o Quizlet combinam o potencial de recursos eletrônicos com aspectos conceituais e estruturais inerentes às atividades

¹² Os cartões dessa proposta apresentam um recorte ilustrativo, cabendo formular um número maior de perguntas/respostas para a atividade concreta.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

propostas, isto é, à sua dinâmica interna. No caso dos cartões de vocabulário, é importante não deixar transparecer a ideia de que as diferentes línguas comportariam relações biunívocas (por mais que esse tipo de relação tenha uma função estruturante para o potencial das tarefas propostas), sendo fundamental fazer uma adequação à proposta de ensino-aprendizagem adotada. Esse, aliás, é um diferencial importante de ferramentas como o Quizlet face a aplicativos de uso geral, baseados em listas preexistentes e sem intervenção mais direcionada de profissionais da área de ensino-aprendizagem de LA, como o Duolingo (<https://pt.duolingo.com/>) e alternativas similares, muitas das quais servem de exemplo de como a prioridade dada à exploração dos recursos de informática (*digital bias*) acaba por relegar a discussão metodológica a um segundo plano. Nesses casos, além de não se ter uma definição dos objetivos a serem atingidos por determinado público-alvo, com base no exame criterioso de suas necessidades na LA (um preceito básico da didática contemporânea), o risco de se pensar as relações entre diferentes idiomas em termos de correspondências mecânicas – e por demais esquemáticas – é muito maior, passando-se ao largo da enorme complexidade que envolve a diversidade de línguas e culturas, tais como encontradas no mundo real. Daí a importância de enfatizar que quaisquer recursos tecnológicos a serem mobilizados na aula de LA devem passar pelo crivo de sua adequação à proposta geral de ensino-aprendizagem adotada no respectivo curso.

Referências

AQUINO, M. Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 22-47, 2021.

AQUINO, M.; OLIVEIRA, P. A sala de aula invertida no ensino de alemão como língua adicional em contexto acadêmico. In: ARANTES, P.; UPHOFF, D. (org.). **Ensinar alemão em tempos de (pós-) pandemia: impactos e construção de novos saberes**. Campinas: Mercado das Letras, 2022. v. 1, p. 119-138.

AQUINO, M.; SCHMIDT, C.; FEITOSA, L. Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica: **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, 11-34. 2022.

AQUINO, M.; FERREIRA, M. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, p. e1709, 2023.

ARANTES, P. C. C.; UPHOFF, D. **Ensinar alemão em tempos de (pós) pandemia: impactos e construção de novos saberes.** Campinas: Mercado de Letras, 2022.

CHRISTIANSEN, M. H.; CHATER, N. **O jogo da linguagem. A improvisação que mudou o mundo.** Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DEWAELE, J.-M.; BAK, T. H.; ORTEGA, L. Why the mythical 'native speaker' has mud on its face. *In*: SLAVKOV, N.; MELO-PFEIFER, S.; KERSCHHOFER-PUHALO, N. (ed.). **The Changing Face of the "Native Speaker". Perspectives from Multilingualism and Globalization.** Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 2022. p. 25-45. (Citado em SEIDL 2023)

EICHHEIM, H.; BOVERMANN, M.; TESAŘOVÁ, L.; HOLLERUNG, M. **Blaue Blume.** Campinas: Editora da Unicamp, 2011. (Versão brasileira, 2ª edição. Tradução (enunciados ora em português): Paulo Oliveira e Susana Kampf Lages. Revisão técnica: Klaus Barth. Revisão técnica da 2ª edição: Norma Wucherpfeffnig. Copyright @ 2002: Max Hueber Verlag, München)

EVANS, V. **The Language Myth. Why Language is not an Instinct.** Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

HUMBOLDT, W. v. Sobre a natureza da linguagem em geral. *In*: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. **Humboldt: Linguagem – Literatura – Bildung.** Florianópolis: UFSC, 2006. p. 2-19. (Edição bilíngue Alemão/Português)

LEFFA, V. J. Call as action. *In*: MARRIOTT, R. C. V.; TORRES, P. L. (org.). **E-learning methodologies for language acquisition.** Hershey PA: IGI Global, 2009. p. 39-52.

GONÇALVES, R. T. **Relativismo linguístico ou como a língua influencia o pensamento.** Petrópolis: Editora Vozes, 2020. (Edição do Kindle)

MARCOS, S. C.; LINO, V. Plataforma Quizlet: uma ferramenta tecnológica como recurso metodológico nas aulas de espanhol. **Revista Proficiências**, v. 2, n. 1, 2019.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. de F. **Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

- | Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida

MONTES, A. G.; MIRALLES, A. H.; GARCÍA, L.; MARTÍNEZ, M. **Aplicación de las unidades fraseológicas a la enseñanza de E/LE**. 2017. 9 f. Universidade de Valência. Foro de Profesores de E/LE, número 13. 2017.

OFUGI, M. S. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino**: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, P. Linguagem, Pensamento, Cultura. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; GARCIA, T. S.; D'ORANGE FERREIRA, A. A. G. (org.). **Pesquisas em Linguagem**: diálogos com a contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2021. v. 1, p. 101-122.

OLIVEIRA, P. Implicações do pensamento de Wittgenstein para o ensino de línguas. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas: CLE/Unicamp, s. 3, v. 14, n. 2, p. 335-363, 2004.

OLIVEIRA, P.; LEDEL, L. *Zeitgeist*: Modelando um projeto editorial com interface digital. **Pandaemonium Germanicum**, v. 24, n. 42, p. 217-254, 2021.

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

PONTES, M. A. C. **O uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROUSSEAU, J.-J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. Apresentação: “A força da voz e a violência das coisas”, Bento Prado Jr. 1ª edição, póstuma: 1749 ou 1754)

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Editora da Univates, 2018.

SEIDL, E. Foreign language teaching in translator and interpreter training. New linguistic concepts for changing times. *In*: SEEL, O. I.; ROISS, S.; GONZÁLEZ, P. Z. (ed.). **Instrumentalizing Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training. Methods, goals and perspectives**. Londres e Nova York: John Benjamins, 2023. p. 40-51. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.161.03sei>

WUCHERPFENNIG, N.; OLIVEIRA, P. Moldando o futuro: sugestões para o ensino de línguas pós-pandêmico. *In*: ARANTES, P.; UPHOFF, D. (org.). **Ensinar alemão em tempos de (pós-) pandemia: impactos e construção de novos saberes**. Campinas: Mercado das Letras, 2022. v. 1, p. 371-389.

ZANCANARO, G. S.; ROZENFELD, C. C. de F. Uso assíncrono do aplicativo Quizlet como apoio para a aprendizagem de inglês para estudantes do ensino médio. *In*: **CIET: EnPED**. 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: AQUINO, Marceli Cherchiglia; OLIVEIRA, Paulo Sampaio Xavier de. Aprendizagem de línguas em contexto acadêmico mediado por tecnologias digitais: limites e possibilidades da ferramenta Quizlet para a sala de aula invertida. **Revista do GEL**, v. 20, n. 1, p. 33-53, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 11/04/2022 | Aceito em: 15/08/2023.
