



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**AMPLIANDO CONHECIMENTOS SOBRE A SALA DE AULA INVERTIDA NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
AMBIENTES REMOTOS**

DILMA PRATA CONSERVA

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa

CAMPINA GRANDE -2021

DILMA PRATA CONSERVA

**AMPLIANDO CONHECIMENTOS SOBRE A SALA DE AULA INVERTIDA NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
AMBIENTES REMOTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa

CAMPINA GRANDE -2021

C755a

Conserva, Dilma Prata.

Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos / Dilma Prata Conserva. – Campina Grande, 2021.

150 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa”.

Referências.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Sala de Aula Invertida. 3. Processos de Conhecimento. 4. Multiletramentos. 5. Ensino Remoto Emergencial. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 811.111(07)(043)

DILMA PRATA CONSERVA

**AMPLIANDO CONHECIMENTOS SOBRE A SALA DE AULA INVERTIDA NO  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
AMBIENTES REMOTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 01/10/2021

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa  
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco  
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)  
(Examinadora interna)

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva  
Universidade Federal de Sergipe -UFS  
(Examinador externo)

**Suplente:**

---

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)  
(Examinador interno)

**CAMPINA GRANDE -2021**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

## REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **299** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Dilma Prata Conserva**.

1. Aos 01 dias do mês de outubro do ano de 2021, às 14:30 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Marco Antônio Margarido Costa, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Sinara de Oliveira Branco,(UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Paulo Roberto Boa Sorte Silva, (UFS), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Dilma Prata Conserva**, intitulada: "**Ampliando Conhecimentos Sobre a Sala de Aula Invertida no Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira em Ambientes Remotos**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retrisassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,5 (nove e meio)** correspondente ao conceito **APROVADO COM DISTINÇÃO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 05/10/2021, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCO ANTONIO MARGARIDO COSTA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/10/2021, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Roberto Boa Sorte Silva, Usuário Externo**, em 05/10/2021, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Prata Conserva, Usuário Externo**, em 05/10/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **SINARA DE OLIVEIRA BRANCO, PROFESSOR 3 GRAU**, em 06/10/2021, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1777134** e o código CRC **AFD5FB91**.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, meu porto seguro e exemplos de força e fé.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta dimensão demanda esforço, dedicação, empenho, perseverança, partilha e colaboração. Por essa razão, agradeço:

A **Deus**, pelo Seu amor, proteção e cuidado constantes. Por caminhar ao meu lado, me dar forças, sabedoria, e por conceder-me a graça de realizar este sonho. “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre.”

Ao **meu esposo** e à **minha filha** pela compreensão, apoio e amor a mim dedicados durante todo este processo. Obrigada por acreditarem em mim e por estarem sempre ao meu lado, sonhamos juntos, realizamos juntos. Amo vocês!

Ao **meu irmão**, às **minhas irmãs**, **sobrinhas**, **cunhadas** e **cunhados** pelas orações constantes e por estarem comigo em todos os momentos. O apoio de vocês foi essencial. Sou abençoada por tê-los ao meu lado.

À **direção da escola** de idiomas, onde a pesquisa foi desenvolvida, pela confiança para a realização deste trabalho e pela colaboração com a ciência. Aos **alunos participantes**, pela dedicação, responsabilidade e contribuição com a pesquisa científica. Sem vocês esse trabalho não teria acontecido. Aprendemos juntos!

Ao professor **Dr. Marco Antônio Margarido Costa**, meu orientador! Obrigada por aceitar caminhar ao meu lado durante esta investigação, pela paciência, por se preocupar comigo, por estar sempre pronto a me ouvir e pelos conhecimentos compartilhados ainda quando fui sua aluna especial na disciplina “Formação de professores de línguas”. Eu o admiro pela sua integridade, compromisso, coerência, empatia e dedicação.

Aos membros da banca examinadora, professora **Dra. Sinara Branco**, pelas contribuições ainda na entrevista durante o processo seletivo e pelas ponderações durante a qualificação. Seu respeito e cuidado com o outro evidenciam que és uma grande mestra. Ao professor **Dr. Paulo Boa Sorte**, por cada observação feita ao meu trabalho. Agradeço os questionamentos e provocações durante a qualificação, certamente foi uma forma de dizer-me que eu era capaz de ir mais além. Serei sempre grata! Ao professor **Dr. Manassés Xavier**, por aceitar ser um dos meus arguidores e pela leitura criteriosa desse trabalho investigativo.

À professora **Dra. Williany Miranda**, pelos questionamentos e observações feitas ainda no Fórum de Pesquisa.

À professora **Dra. Elizabeth Maria da Silva**, pela dedicação e preocupação conosco, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões e provocações durante as aulas. A senhora é, sem dúvida, uma inspiração!

À professora **Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo**, e ao professor **Dr. Herbertt Neves**, pelas reflexões ao longo das suas respectivas disciplinas. Certamente, as discussões durante as aulas colaboraram para que eu desenvolvesse um olhar ainda mais crítico a respeito do ser professora pesquisadora.

Ao **PPGLE/UFCG**, pela oportunidade de crescimento como profissional, como pesquisadora e como pessoa.

Aos meus amigos de mestrado, **Beatriz, Paulo, Thamires e Lucas**, pelas discussões, partilha, risadas, brincadeiras e companheirismo. Em especial a **Gabriel Cordeiro**, por me ouvir independente do dia e da hora, por se alegrar com as minhas conquistas, por se preocupar comigo, me apoiar e me motivar em todo o tempo. Vocês fizeram com que esse período de aprendizado fosse ainda mais prazeroso.

À minha amiga **Rosangela Medeiros**, pela parceria, pelos conhecimentos compartilhados, por me ouvir, me incentivar e se preocupar comigo. Você é a irmã que a vida me deu!

A **Francisco Anderson**, pelo apoio incondicional, pelos tutoriais e por ser um amigo de todas as horas.

A **Rickison**, por me motivar a fazer a seleção de mestrado e a **Mike**, pelo apoio e orientações logo quando ingressei no programa.

À minha amiga **Etiene**, por me incentivar a participar da seleção como aluna especial, e por juntamente com seu esposo, prof. **Dr. Helder Pinheiro**, e seu filho **Davi**, me acolherem em sua casa durante o período em que fui aluna especial. Serei eternamente grata!

Ao meu primo **José Salvador** e à **Vera Salvador** por me receberem em seu lar durante o processo seletivo. Momentos dessa natureza revelam os verdadeiros amigos.

A todos que oraram, torceram por mim, me motivaram e me apoiaram durante os mais diferentes momentos desta trajetória e hoje celebram a minha vitória.

**MUITO OBRIGADA!**



Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, p.2)

## RESUMO

As Tecnologias Digitais (TD) vêm alterando o cenário do ensino de inglês, nossa língua de interesse. Os recursos digitais e a lógica que permeiam essa inserção no universo pedagógico, especificamente neste campo referido, podem contribuir para inovar e dinamizar o ensino de inglês como língua estrangeira, proporcionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para a construção do conhecimento. Com as novas possibilidades oferecidas pelas TD, outros caminhos pedagógicos são propostos, como a sala de aula invertida, um modelo híbrido de ensino, que pode implicar em condições inovadoras de estruturação do ensino de inglês e é o enfoque do nosso trabalho. Recentemente, com a adoção do Ensino Remoto Emergencial-ERE, modelo de ensino utilizado por inúmeras instituições educacionais durante o contexto pandêmico provocado pela COVID-19, o papel de professores e alunos foi redimensionado e, conseqüentemente, trouxe novas demandas para os profissionais da educação. Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino remoto de língua inglesa de uma escola de idiomas. Decorrente deste, dois objetivos específicos são propostos: 1. identificar processos de construção de conhecimento para o ensino de língua inglesa por meio da inserção da metodologia de sala de aula invertida em ambientes remotos; 2. analisar como as diretrizes metodológicas que embasam o conceito de sala de aula invertida se manifestam na prática docente no contexto investigado. O nosso trabalho é uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa-interpretativista e foi desenvolvida em uma escola de línguas, na cidade de Patos-PB, onde atuamos. A pesquisa teve como participantes 15 alunos iniciantes das turmas do *Basic 1* e *Express 1*. Nosso *corpus* é construído pelas notas de campo feitas pela professora-pesquisadora, pelo questionário, pelas mensagens nos grupos de *WhatsApp* das respectivas turmas, pelas gravações das aulas e entrevista. Os dados gerados foram observados, triangulados e constituídos em duas categorias de análise: 1) construção de conhecimento do aluno; 2) metodologias norteadoras das ações da professora pesquisadora. As discussões estão fundamentadas nas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, concebida pelo Grupo de Nova Londres (1996), nos processos de construção de conhecimento com base em Kalantzis e Cope (2005; 2008), nas concepções de Kumaravadivelu (1994; 2003; 2012) e de Prabhu (1990), sobre o ensino de línguas. Bem como, nos conceitos de Bergmann e Sams (2016) sobre a sala de aula invertida, além de outros. Os resultados mostram que os processos de conhecimento se manifestaram de modos diferentes, e possibilitaram a identificação de traços de protagonismo dos alunos. Constatamos também, que o conhecimento pode ser construído e compartilhado em qualquer lugar e por diversos agentes.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa; Sala de aula invertida; Processos de conhecimento; Multiletramentos; Ensino remoto emergencial.

## ABSTRACT

Digital Technologies (DT) have been changing the English teaching scenery, our language of interest. The digital resources and the logic that permeates this insertion in the pedagogical universe, specifically in this referred field, can contribute to innovate and dynamize the English teaching as a foreign language, providing the development of pedagogical practices that contribute to the knowledge construction. With the new possibilities offered by DT, other pedagogical paths are proposed, such as the flipped classroom, a hybrid teaching model, which may imply in innovative conditions for structuring English teaching and it is the focus of our work. Recently, with the adoption of Emergency Remote Teaching-ERT, a teaching model used by innumerable educational institutions during the pandemic context caused by COVID-19, the role of teachers and students was redefined and consequently brought new demands to education professionals. Therefore, the general objective of this research is to investigate the epistemological and methodological implications arising from the flipped classroom for the remote English language teaching process of a language school. As a result of this, three specific objectives are proposed: 1. to identify knowledge construction processes for the English language teaching through the insertion of the flipped classroom methodology in remote environments; 2. analyze how the methodological guidelines that support the concept of flipped classroom are manifested in teaching practice in the investigated context. Our work is an action research with a qualitative-interpretative approach and it was carried out in a language school, in the city of Patos-PB, where we work. The research had as participants 15 beginner students from Basic 1 and Express 1 classes. Our corpus is built by field notes made by the teacher-researcher, by the questionnaire, by the messages in the WhatsApp groups of the respective classes, by the recordings of the classes and by the interview. The generated data were observed, triangulated and constituted in two categories of analysis: 1) student's knowledge construction; 2) guiding methodologies of the researcher teacher's actions. The discussions are based on the contributions of the Pedagogy of the Multiliteracies conceived by the New London Group (1996), on the knowledge construction processes of Kalantzis and Cope (2005; 2008), in Kumaravadivelu (1994; 2003; 2012) and Prabhu (1990) conceptions on language teaching. As well, as on Bergmann and Sams (2016) conceptions about the flipped classroom, among others. The results show that the knowledge processes were manifested in different ways which enabled the identification of traits of students' protagonism. We also found that knowledge can be built and shared anywhere and by different agents.

**Keywords:** English language teaching; Flipped classroom; Knowledge processes; Multiliteracies; Emergency Remote Teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Perfil dos participantes da pesquisa .....	53
Quadro 2-Cronograma das aulas síncronas .....	60
Quadro 3-Cronograma das aulas invertidas no ensino presencial e remoto.....	60
Quadro 4-Ferramentas digitais utilizadas .....	62

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Processos de conhecimento da Aprendizagem por Design .....	24
Figura 2 - Macroestratégias para o ensino de línguas .....	30
Figura 3- Parâmetros pedagógicos .....	31
Figura 4- Módulos .....	33
Figura 5-Modelos de ensino híbrido.....	39
Figura 6- Sala de aula invertida.....	44
Figura 7- Sala de aula invertida no ensino remoto .....	47
Figura 8-Concepções acerca da Pesquisa-ação .....	50
Figura 9-Sala de aula do Basic 1 no GC.....	56
Figura 10-Sala de aula do Express 1 no GC.....	56
Figura 11-Postagem das aulas gravadas do Basic 1 .....	57
Figura 12-Postagem das aulas gravadas do Express 1 .....	57
Figura 13-Envio de vídeos no grupo de WhatsApp do Express 1 .....	58
Figura 14-Envio de vídeos no grupo de WhatsApp do Basic 1.....	58
Figura 15- Instrumentos de geração de dados .....	66
Figura 16-Procedimentos de análise e categorização dos dados .....	69
Figura 17-Aspectos de observação .....	70
Figura 18-Categorias de análise .....	71
Figura 19-Texto produzido por André.....	74
Figura 20-Texto produzido por Daniel.....	74
Figura 21-Trabalhando palavras de ligação.....	75
Figura 22-Produção textual .....	78
Figura 23-Produção oral .....	80
Figura 24-Conversa no grupo de WhatsApp .....	83
Figura 25-Sala de aula invertida e construção do conhecimento .....	84
Figura 26-Vídeo explicativo da forma afirmativa do presente simple.....	86
Figura 27-Vídeo explicativo da forma negativa do presente simple .....	87
Figura 28-Simple present tense .....	87
Figura 29-Question words .....	89
Figura 30-Yes/no questions e Wh-questions .....	90
Figura 31-yes/no questions and wh-questions.....	91
Figura 32-sala de aula invertida e a autonomia do aluno .....	93
Figura 33-Uso de love, hate, like e mind.....	99
Figura 34-Frequência a que os vídeos eram assistidos.....	102
Figura 35-Registro do momento de estudo.....	102
Figura 36- What time is it? .....	105
Figura 37-What time is it? .....	106
Figura 38-Explicando as horas-atividade diagnóstico.....	106
Figura 39-Praticando as horas .....	109
Figura 40-Atividade oral .....	110
Figura 41-Game report .....	112
Figura 42-Individual report .....	113
Figura 43-Ajuda e conclusão do quiz.....	113

## **LISTA DE SIGLAS**

**ERE-** Ensino Remoto Emergencial

**ERT-** Emergency Remote Teaching

**GC** – Google Classroom

**NLG** – New London Group

**OMS-** Organização Mundial de Saúde

**PPGLE** – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

**SAI-** Sala de Aula Invertida

**TD** – Tecnologias digitais

**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande

**VR** – Virtual Reality

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>22</b>
<b>1 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO .....</b>	<b>22</b>
<b>2 ERA DO PÓS-MÉTODO E DAS METODOLOGIAS ATIVAS .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Ensino híbrido: concepções e modelos .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 <i>Flipped classroom</i> ou Sala de aula invertida.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 2 - SALA DE AULA INVERTIDA E O ENSINO REMOTO: PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 Participantes da pesquisa .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4 Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>54</b>
<b>2.5 Instrumentos para a geração de dados .....</b>	<b>66</b>
<b>2.6 Procedimentos de construção do <i>corpus</i> analítico.....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 3 - SALA DE AULA INVERTIDA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO REMOTO .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Construção de conhecimento do aluno .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Prática docente da professora pesquisadora e metodologias norteadoras .....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, econômicas, culturais e epistemológicas ocorridas no mundo contemporâneo têm resultado em uma pluralidade de conceitos a fim de denominar a sociedade atual. Segundo Werthein (2000, p. 71), a sociedade da informação passou a ser assim chamada no final do século XX, em substituição ao conceito de sociedade pós-industrial com o intuito de transmitir o “novo paradigma técnico econômico”.

No entanto, Alarcão (2011) esclarece que não demorou muito para que a sociedade da informação passasse a ser chamada de sociedade da informação e do conhecimento, sendo recentemente denominada de sociedade da aprendizagem. A atribuição desse termo se deu após reconhecer-se que o conhecimento não é construído se não houver aprendizagem. Pozo (2002, 2004) também a define como sociedade da aprendizagem, embora a denomine de sociedade do conhecimento. Ele afirma que as tecnologias da informação têm proporcionado novas formas de conhecimento e que a nova cultura da aprendizagem criada pelas tecnologias é algo que não pode ser ignorado pela escola.

O autor destaca que, para suprir as exigências da sociedade da aprendizagem, a educação deve ter como uma de suas metas a fomentação nos estudantes da capacidade de gerir o conhecimento. Atualmente, a informação está disponível na palma da mão por meio dos dispositivos digitais móveis em velocidade e quantidade inimagináveis, exigindo sujeitos autocríticos, reflexivos, aprendentes e aptos para interagirem em diferentes situações e contextos. Nesse mesmo sentido, Alarcão (2011) argumenta que, no atual contexto social, professores não têm todo o saber e os estudantes são responsáveis por gerir as informações a fim de transformar o conhecimento em saber.

As Tecnologias Digitais (TD) têm contribuído para que tais transformações sociais aconteçam. As TD compreendem recursos como mídias, lousas interativas, iPhones, smartphones, aplicativos, computadores, *notebooks*, *tablets*, dentre outros dispositivos móveis e recursos que viabilizam a comunicação, a interação, gravações e edições de vídeos, compartilhamento de imagens, arquivos nos mais variados formatos, entre outros. Ribeiro (verbete, 2014) define tecnologia digital<sup>1</sup> como “um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros

---

<sup>1</sup> Cramer (2015) problematiza o termo digital ao afirmar que é possível haver algo digital, mas não eletrônico e que não envolvam zeros e binarismos. O autor esclarece que ser digital não implica necessariamente estar relacionado à computadores eletrônicos, do mesmo modo que ser analógico não implica ser não computacional ou pré-computacional. Embora existam outras formas de abordar o digital, esclarecemos que não aprofundaremos a temática pelo fato de este não ser o foco do nosso trabalho.



e uns (0 e 1).” Mill (2018) autor do “Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância”, explica, que é por meio dessa linguagem e do computador que ocorre a estruturação, o armazenamento a manipulação e a transmissão das produções e tecnologias midiáticas e da comunicação. Ele esclarece que essa nova gramática viabiliza a reescrita de todos os tipos de informações que são transmitidas de formas diversas em uma única linguagem, processo esse denominado de digitalização e virtualização.

De acordo com o autor supracitado, até o momento, esse processo não acarretou na eliminação de outras formas de armazenar e apresentar a informação e o conhecimento. Esse por sua vez, potencializou novas formas de letramento e educação com alunos mais autônomos, proporcionou a modificação de imagens estáticas a animações, modificou o cenário educacional com o ensino presencial e à distância, fez com que a construção do conhecimento deixasse de ocorrer de forma solitária e passasse a acontecer de maneira mais interativa e colaborativa, e fomentou a inteligência individual à coletiva.

Todos esses avanços trouxeram novas possibilidades e melhorias de ensino, beneficiando o âmbito educacional, especificamente o ensino de línguas. As Tecnologias Digitais vêm alterando significativamente o cenário do ensino de inglês, nossa língua de interesse. Essas modificações têm acontecido tanto no uso de uma variedade de *softwares*, plataformas digitais, jornais e revistas eletrônicas facilmente acessadas, quanto na estruturação de ambientes de interação e comunicação on-line entre nativos e aprendizes da língua-alvo.

As tecnologias digitais e a lógica que permeia essa inserção no universo pedagógico, especificamente neste campo referido, podem contribuir para inovar e dinamizar o ensino de inglês, proporcionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente contribuem para a construção do conhecimento. Nesse contexto de ruptura de paradigmas e de novas possibilidades oferecidas pelas TD, outros caminhos pedagógicos são propostos, como o ensino híbrido, que pode implicar em condições inovadoras de estruturação do ensino de inglês.

Horn e Staker (2015) definem o ensino híbrido como qualquer programa de educação formal, que combina atividades presenciais com atividades on-line controladas pelos estudantes. Ainda nesse mesmo sentido, Carliner e Shank (2008) definem essa abordagem como a combinação de momentos presenciais e elementos digitais. É fundamental destacar que essa abordagem não anula o professor, este continua exercendo o seu papel de orientador, incentivador e prestador de auxílio necessário para os alunos, inclusive dando o *feedback* referente ao desempenho, de um modo geral e/ou relacionado a algum conteúdo específico da disciplina. Já o estudante tem a oportunidade de interagir com a língua-alvo e é envolvido no

processo de aprendizagem, deixando de ser sujeito passivo que depende exclusivamente do professor.

A sala de aula invertida ou *flipped classroom* é um modelo híbrido de ensino e será o enfoque do nosso trabalho. Em 2007, com o objetivo de auxiliar seus alunos, os professores de química Jonathan Bergmann e Aron Sams decidiram inverter os conteúdos de suas aulas gravando-os em vídeos. Nesse modelo, a dinâmica da aula acontece de maneira inversa, ou seja, o estudante estuda o conteúdo antecipadamente e as atividades de casa são desenvolvidas em sala. Hoje esse modelo híbrido de ensino que tem sido inserido em muitos contextos educacionais e em diversas disciplinas. (BERGMANN; SAMS, 2016).

No modelo de sala de aula invertida, o professor é livre para escolher quando e qual conteúdo irá inverter. Egbert, Herman e Lee (2015) argumentam que, com a *flipped classroom*, os alunos podem explorar o assunto que está sendo estudado em um maior espaço de tempo.

É importante que a educação dialogue com a realidade dos aprendizes e agregue esses novos paradigmas de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo bem como para a aprendizagem da língua inglesa. Com esse entendimento, ressalta-se a relevância de agregar às epistemologias padrões e convencionais, metodologias mais inovadoras e mais próximas da realidade do aluno. As transformações ocorridas na sociedade refletem em nossas práticas docentes, levando-nos a reinventar as formas de ensinar e revisitar as metodologias utilizadas e assim nos adequarmos ao contexto pós-moderno e suas diferentes formas de letramento.

Por muito tempo, compreendeu-se letramento como a habilidade de entender a língua escrita, ler e escrever (MONTE MÓR, 2009) com o intuito de interagir e comunicar-se. Todavia a maneira de perceber o letramento no mundo contemporâneo ultrapassa essa visão e nos põem frente a outras formas de letramento ou multiletramentos, como o digital. Para o *New London Group -NLG* (1996), a atual sociedade é composta por uma diversidade de mídias, pluralidade de culturas e o uso da linguagem se dá das mais diferentes maneiras, essas mudanças que fizeram surgir a teoria dos multiletramentos. Mudaram-se as formas de interação e novos valores foram constituídos, são esses motivos que fazem com que uma relação dialógica entre sociedade e educação seja salutar e relevante.

No final do ano de 2019, toda população mundial foi surpreendida pela propagação do SARS-CoV-2, resultando assim em uma pandemia, denominada de Covid-19. A situação impôs uma transformação no processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, assim como nos demais países afetados pela situação pandêmica, os governos e educadores tiveram de repensar o cenário educacional em todas as esferas de ensino e as aulas passaram a ser ministradas de forma remota em várias instituições. Com isso, o sistema de ensino adotado por muitas

instituições foi o Ensino Remoto Emergencial-ERE. Esse contexto totalmente novo para muitos educadores, trouxe também muitas preocupações e questionamentos, os professores e alunos estavam diante de um novo modo de ensinar e aprender.

Ressaltamos que o ERE não é ensino híbrido. Embora ambas propostas de ensino envolvam ensino on-line permeado pela tecnologia, o ensino híbrido como explicado anteriormente, combina dois momentos, um acontece em uma sala de aula e o outro on-line. Ressaltamos que a aula ministrada com alguns alunos assistindo presencialmente e os demais assistindo a mesma aula por meio de transmissão não se caracteriza como ensino híbrido. As ações desenvolvidas no modelo híbrido têm o foco no compartilhamento de saberes, na colaboração, na autonomia e no protagonismo do aluno, entre outros. Na nossa concepção, desenvolver a proposta de ensino híbrido no contexto remoto é um tanto complexo. Contudo, algumas práticas são possíveis de acontecer dentre as quais destacamos a metodologia de sala de aula invertida que, diante das mudanças ocasionadas pelo contexto pandêmico também passou por uma ressignificação tendo que se adequar ao ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas.

Deste modo, surge o interesse em entender como uma metodologia que nasceu em um ambiente tão distinto do contexto de ensino de línguas pode influenciar na construção do conhecimento sobre o ensino de inglês de maneira remota. Esclarecemos que estamos entendendo epistemologia no sentido trazido por Santos e Meneses (2009), e por Lopes (2013), como construção de conhecimento. E metodologia, com base em Kumaravadivelu (1994; 2003; 2012), como prática pedagógica que surge em decorrência das novas formas de construir conhecimento. Sendo assim, esse interesse se materializa na seguinte questão norteadora deste trabalho: quais são as implicações epistemológicas e metodológicas da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa em contextos remotos? Para responder a essa pergunta, propõe-se como objetivo geral de pesquisa: Investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino remoto de língua inglesa de uma escola de idiomas. Decorrente deste, dois objetivos específicos são propostos: 1. identificar processos de construção de conhecimento para o ensino de língua inglesa por meio da inserção da metodologia de sala de aula invertida em ambientes remotos; 2. analisar como as diretrizes metodológicas que embasam o conceito de sala de aula invertida se manifestam na prática docente no contexto investigado.

A escolha desse objeto de estudo deu-se, inicialmente, após a verificação, enquanto professora de inglês, de que a utilização de ferramentas digitais em sala de aula modifica tanto as práticas pedagógicas quanto a interação e a motivação dos estudantes. Outro fator que nos

direcionou para essa investigação foi em virtude de leituras relacionadas à metodologia de sala de aula invertida, despertando, assim, o interesse da pesquisadora em investigar a respeito da temática. Esses fatores motivaram a investigação da utilização dos recursos digitais para além das formas já exploradas, agora estruturada e pensada de forma híbrida em uma sala de aula invertida, viabilizando o processo de ensino remoto e os diferentes estilos e padrões de aprendizagem.

Evidenciamos também que, após a realização de um levantamento de pesquisas entre os meses de agosto e setembro de 2019, na plataforma do Scielo, no banco de teses e dissertações da Capes e no Google Acadêmico, acerca da metodologia de sala de aula invertida, foi possível identificar que uma grande parte dos trabalhos encontrados envolvendo a referida temática são desenvolvidos em maior concentração nas áreas das ciências exatas, em diversos contextos e níveis, e em língua inglesa, mais especificamente no ensino superior. Observamos ainda que o objeto de estudo de pesquisas como a de Ofugi (2016), Rebecca (2017), Pletsch (2018) e Finardi; Prebianca; Schmitt (2018), embora seja sobre a metodologia de sala de aula invertida e a língua inglesa, diferem-se do nosso que é o ensino de língua inglesa permeado pela metodologia de sala de aula invertida em escola de idiomas. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande - PPGLE/UFCG, programa ao qual nossa pesquisa está vinculada, não encontramos dissertações defendidas que abordam a temática de sala de aula invertida nos contextos presencial ou remoto.

Importa ressaltar que, embora os cursos de licenciaturas deem uma maior ênfase à formação de professores para a educação básica, e o processo de ensino e aprendizagem em escolas regulares e em escolas de idiomas sejam distintos, o ensino de inglês em escolas de línguas também precisa ser investigado uma vez que cada contexto tem suas especificidades e necessidades.

Todos esses fatores justificam o desenvolvimento do nosso trabalho não apenas pela relevância da temática, mas também pela carência de estudos na área. Esta pesquisa recebeu parecer<sup>2</sup> favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, e respalda-se em dois eixos teóricos. O primeiro deles trata a respeito da construção do conhecimento no ensino de língua inglesa com base nos processos de conhecimento e encontra respaldo teórico em Kalantzis e Cope (2005, 2008). No segundo, apresentam-se as concepções acerca da era do pós-método, das metodologias ativas

---

<sup>2</sup> Parecer n. 3.854.304

(ensino híbrido, sala de aula invertida) e apresentamos também algumas concepções acerca do ensino remoto.

Sendo assim, a fim de alcançar os objetivos propostos, essa dissertação de mestrado está organizada em três capítulos, além da presente Introdução e das Considerações finais. A temática pesquisada está ancorada em estudos de vários autores, no Capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa investigação. Inicialmente, tratamos acerca da pedagogia dos multiletramentos e sobre o processo de construção de conhecimento. Na sequência, discorremos sobre a era do Pós-método; discorremos sobre as questões relacionadas ao ensino híbrido; e apresentamos um panorama da metodologia de sala de aula invertida e seus fundamentos teóricos. Por fim, trazemos uma breve discussão concernente ao Ensino Remoto Emergencial- ERE.

No Capítulo 2, descrevemos os aspectos metodológicos da nossa investigação. Inicialmente, apresentamos a caracterização da pesquisa. Na sequência, especificamos o universo em que esta foi construída, em uma escola de idiomas. Em seguida, descrevemos respectivamente os participantes, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de geração de dados. Por fim, abordamos acerca dos procedimentos de construção do *Corpus* analítico. No Capítulo 3, analisamos os dados organizados em duas categorias: 1) construção de conhecimento do aluno; 2) Metodologias norteadoras das ações da professora pesquisadora.

## CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, refletiremos sobre a pedagogia dos multiletramentos, a construção de conhecimento no ensino de língua inglesa com base nos processos de conhecimento e sobre o modelo de sala de aula invertida, uma metodologia ativa de aprendizagem, que ocorre de forma remota. Essa reflexão pedagógica será discutida a partir das premissas de Bergmann; Sams (2016), Kalantzis; Cope (2005, 2008, 2009), Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006, 2012), *New London Group* (1996), Moran (2018), Prabhu (1990), entre outros autores.

### 1 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO

Em setembro de 1994, o *New London Group – NLG*,<sup>3</sup> reuniu-se em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, com o objetivo de discutir os propósitos da educação. Como resultado desse encontro, o *NLG* publicou um manifesto no qual procuraram responder às perguntas, por que (*why*) as práxis educativas precisavam mudar, o quê (*what*) os alunos precisavam aprender e como (*how*) esse processo de aprendizagem deveria acontecer nas escolas. (*NLG*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009).

Para justificar o porquê a educação precisava passar por transformações, o *NLG* levantou discussões concernentes às variações culturais e às rápidas mudanças ocorridas nas mídias de comunicação. Os autores esclarecem que embora o ensino da gramática seja relevante, não consegue abranger todas as mudanças ocorridas em todas as esferas sociais, inclusive as tecnológicas. Sendo assim, os referidos autores ressaltam que os aspectos semióticos dos textos, os meios de circulação e as formas de produção destes não podem ser excluídos das práticas de letramento.

A fim de respaldar tal alegação, o *NLG* se amparou em dois argumentos: o primeiro deles foi que a crescente pluralidade de canais e de meios de comunicação, bem como os modos de construção de significados do texto estão incorporados aos recursos visuais, auditivos, espaciais, etc. Sendo assim, essa nova forma de comunicação estava transformando o uso da língua. O segundo argumento evidenciou a relação entre o local e o global assim como as

---

<sup>3</sup> Grupo de dez autores de nacionalidades distintas, são eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Guther Kress, Allan Luke, Carmem Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas para as vidas profissional, cívica e privada. Na concepção dos autores, a interação efetiva utilizando as múltiplas linguagens e padrões de comunicação era necessária. Ou seja, o modo de viver, de se comunicar, de se relacionar, tudo estava se modificando, portanto, eles entendiam que a escola também precisava mudar. Sendo assim, essas concepções deram origem ao termo “Pedagogia dos Multiletramentos” que considera os modos de representação e a linguagem como meios dinâmicos de transformação e não de reprodução, influenciados pela cultura, pelo contexto e reconstruídos frequentemente pelos seus usuários (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009).

Buscando responder ao “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos, eles apresentam o conceito de *Design*. Este ocorre pela correlação de três componentes: *Available designs* (*Designs* disponíveis), *Designing* e o *Redesigned*. Nos *Designs* disponíveis, utilizamos as nossas vivências e os recursos disponíveis naquele contexto a fim de construir algo novo atribuindo novos sentidos. O *Designing* corresponde ao processo de releitura, do replanejamento crítico daquilo que foi construído. Ou seja, há uma transformação dos recursos que tínhamos disponíveis. Cope e Kalantzis (2009) esclarecem que o uso desses recursos não significa que estes serão simplesmente replicados, o que ocorre é a criação de algo novo. Nesse momento são atribuídos novos sentidos, novos significados ao conhecimento construído, e esse processo é chamado de o *Redesigned*, que no entendimento de Cope e Kalantzis (2009), é o cerne da aprendizagem, ou seja, é quando ocorre a transformação de si mesmo e de mundo.

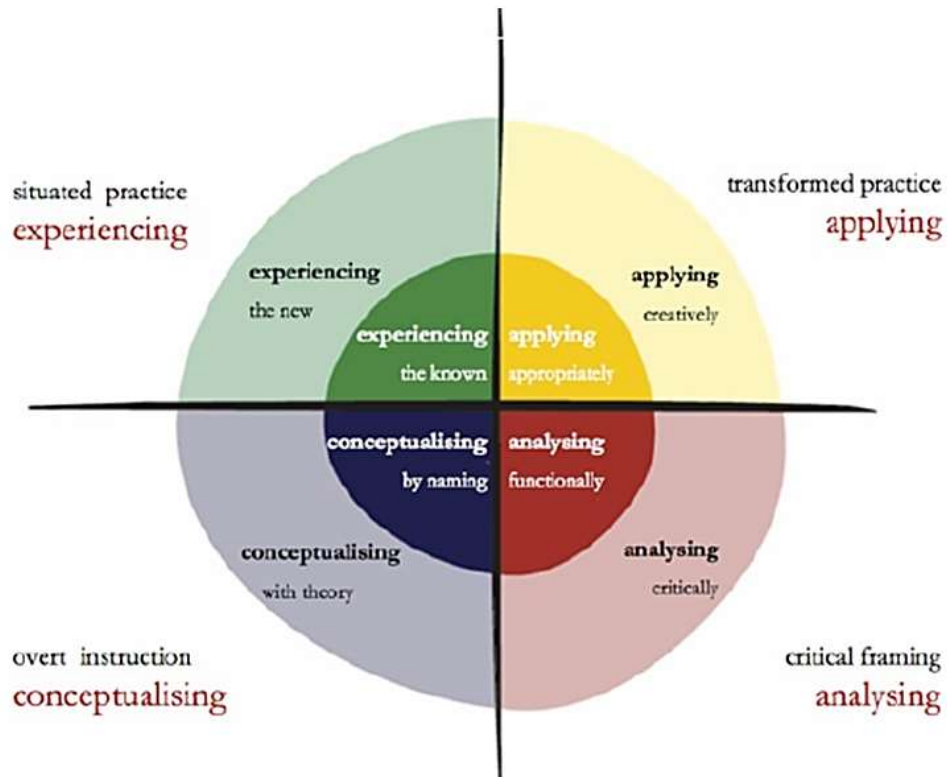
Para responder ao “como” (*How*), as escolas poderiam proceder com o processo de ensino e aprendizagem foram sugeridos quatro aspectos, são eles: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada<sup>4</sup>. O NLG (1996) explicita que a Prática situada é a imersão nas experiências da vida real e utilizamos os discursos disponíveis, inclusive aqueles do contexto dos alunos, bem como as simulações de relacionamento que se processam em ambientes de trabalho e públicos. A Instrução aberta não é uma transmissão de conteúdos, uma mera reprodução automática, são as intervenções feitas pelo professor com o intuito de proporcionar meios de o aluno realizar as atividades propostas, envolvendo o esforço de ambos. É uma compreensão sistematizada, consciente e analítica do que está sendo aprendido. O Enquadramento Crítico é a interpretação do contexto social e cultural. Ou seja, o aluno se distancia do que foi aprendido a fim de analisá-lo criticamente em relação ao seu contexto. Por fim, a Prática transformada, envolve a recriação do que foi aprendido para que possa ser utilizado em novos contextos.

---

<sup>4</sup> Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing and Transformed Practice.

Anos mais tarde, Kalantzis e Cope (2005) repensaram esses aspectos e os denominaram de processos de conhecimento<sup>5</sup>: experienciando, conceituando, analisando e aplicando, que juntos constituem a Aprendizagem por *Design*, como demonstrado na Fig.1.

Figura 1- Processos de conhecimento da Aprendizagem por Design



Fonte: [https://newlearningonline.com/\\_uploads/knowledge\\_processes.pdf](https://newlearningonline.com/_uploads/knowledge_processes.pdf) (2021).

No processo experienciando, a aprendizagem acontece ao imergir nas situações diárias do mundo, ou seja, envolve experiências pessoais, o envolvimento e a exposição aos fatos e dados que estão disponíveis. Esse processo ocorre naturalmente e a aprendizagem, que é consequência deste, tende a ocorrer de modo inconsciente, casual e implícito. Este movimento é dividido em experienciando o conhecido e, o novo. Experienciando o conhecido se processa por meio da experimentação de coisas que já sabemos, por meio de nossas experiências diárias e por coisas novas. O aluno leva as suas vivências, os seus próprios interesses e motivações para o espaço de aprendizagem. Deste modo, ao usar esse processo de conhecimento, os alunos são instigados a trazer para o ambiente de aprendizagem suas experiências, interesses e

<sup>5</sup> Adotamos as nomenclaturas utilizadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).



conhecimentos que eles já construíram. Eles refletem sobre a origem do seu conhecimento e sobre os interesses que o motivam, consideram o que já sabem, suas habilidades de conhecimento e o que pode ser feito para que esse conhecimento seja ampliado. Experienciando o novo significa imergir em novas informações e experiências. Os autores esclarecem que chegamos a saber, ao experimentar o novo, novos objetos ou aspectos não observados anteriormente naquilo que nos era conhecido, e por meio de situações e fatos desconhecidos que parecem verdadeiros. (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE, 2005; 2008).

O segundo processo, Conceitualizando, compreende a capacidade de conceitualizar por meio de abstrações e generalizações e a habilidade de sintetização desses conceitos. Esse movimento está relacionado à pedagogia tradicional, ou seja, ao ensino gramatical, e ocorre de duas maneiras: conceituando ao nomear e, ao teorizar. Conceituar ao nomear abrange distinguir as similaridades e diferenças por meio da categorização e da nomeação, é o processo no qual o aprendiz nomeia e atribui conceitos às coisas. Conceituar ao teorizar se dá ao usarmos generalizações de conceitos, ao fazermos interpretações. Teorizar envolve uma compreensão implícita, analítica, consciente, sistemática e explícita. Nesse momento, o aluno constrói modelos mentais, quadros abstratos e esquemas para proceder com a teorização (COPE; KALANTZIS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE, 2005).

Os autores também apresentam o terceiro processo, o Analisando. Analisar implica na observação da causa e efeito, da estrutura e função, de como os elementos se relacionam e envolve também a capacidade crítica. A análise se dá de duas maneiras: analisando funcionalmente ocorre ao examinarmos a função do conhecimento, ações ou significados. Inclui raciocínio, inferência, análise, e conexão lógica. Enquanto analisando criticamente é um processo de conhecimento fundamental em que os aprendizes questionam os interesses e intenções subjacentes à ação.

Por fim, eles apresentam o quarto processo denominado Aplicando, o qual ocorre quando os alunos interferem no cotidiano e aprendem por meio da aplicação experiencial, conceitual ou do conhecimento crítico. Essa ação acontece com base em saber algo do mundo, e aprender algo novo com a experiência de atuação. Os autores explicam que estamos sempre fazendo coisas e aprendendo ao fazer. Assim como os demais, esse processo ocorre de duas formas: aplicando adequadamente acontece quando o aprendiz age em situações diárias aplicando corretamente o conhecimento construído; e aplicando criativamente envolve a aplicação inovadora do conhecimento construído em outros contextos e situações novas. (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE, 2005).

Na aprendizagem por *Design*, os processos de conhecimento transformam-se em movimentos, não seguem uma sequência fixa e todos não acontecerão, necessariamente, durante uma atividade, como argumentam Kalantzis e Cope (2005). Os autores esclarecem que esses movimentos são dinâmicos e se apresentam de diferentes maneiras: (a) são ativos, explícitos, no mínimo conscientes e de certo modo planejados; (b) não são estagnados e claramente definidos; (c) cada movimento possui um dinamismo próprio.

Salientamos que os processos de conhecimento não são um método, ou mesmo um modelo de ensino. Na nossa concepção, eles são uma forma de auxiliar o professor a interpretar o que está acontecendo na sua sala de aula, ou seja, entender como o conhecimento está sendo construído. Esse entendimento nos auxiliou nas escolhas das atividades, e estas, por sua vez, foram bem diversificadas a fim de que pudessem atender às individualidades e possibilitassem a transição dos alunos entre os processos de conhecimento.

As questões levantadas pelo *NLG* (1996), bem como aquelas apresentadas por Kalantzis e Cope (2005) levam-nos a refletir a respeito de como o conhecimento está sendo construído atualmente e remete-nos ao atual contexto mundial que tem sido transformado rapidamente pelas inovações tecnológicas. Hoje vivenciamos o que por muito tempo existiu apenas nas telas de cinema, como por exemplo os hologramas, que já não estão presentes apenas nos filmes de ficção científica. Outro exemplo são os óculos de realidade virtual que também constituem o contexto de muitos e até mesmo de algumas escolas. Esses são alguns dos inúmeros avanços tecnológicos que já fazem parte de muitas realidades. Vivemos a cultura do volátil, do rápido, do imediato. Lankshear e Knobel (2003) ressaltam que a digitalização facilitou a movimentação em ciberespaços, o desenvolvimento de multitarefas, e a localização de informações que respondem aos nossos questionamentos.

O acesso à informação deixou de ser um empecilho, pois com a velocidade e a facilidade com que esta circula nas mídias digitais mudaram radicalmente o estilo de vida de muitas pessoas. Tudo acontece em tempo real, as informações podem ser facilmente acessadas e as mesmas pessoas que têm acesso a essas informações também são responsáveis por disseminá-las em uma velocidade inimaginável.

Mudaram-se as formas de nos comunicarmos, de nos locomovermos e, conseqüentemente, mudaram-se as formas de construirmos o conhecimento que agora é construído por diversos agentes. Desse modo, o papel do professor e do aluno foi modificado. O professor assume um papel de organizador, orientador, e não pode ser mais visto como o único detentor do conhecimento. O aluno, por sua vez, adentra nas salas de aula trazendo uma gama de conhecimentos, construídos em diversos contextos e este também é responsável por

compartilhá-los. Nesse novo cenário, não tem como afirmar quem possui mais conhecimento, ou seja, o saber é colaborativo.

Tais constatações vão ao encontro das concepções de Lankshear e Knobel (2003), quando enfatizam que não apenas as formas de letramento foram impactadas pela revolução tecnológica, mas também toda a base epistemológica, na qual as abordagens escolares para o conhecimento e aprendizagem estão fundamentadas. O impacto da digitalização trouxe mudanças no mundo, nas concepções acerca do conhecimento, na maneira em que os conhecedores são constituídos e trouxe ainda o entendimento de que o conhecimento é adquirido de diferentes formas e modos. Os autores também argumentam que o conhecimento perdeu seu valor de uso e passou a ter o valor de troca.

Essas transformações requerem um posicionamento crítico-reflexivo em relação à forma fácil e ágil com que a informação tem sido acessada e à maneira que o conhecimento tem sido construído. Nesse sentido, Fava (2018) argumenta que “o acesso ao conteúdo não é mais obstáculo, as escolas devem ensinar seus estudantes a processar, a discernir e a escolher corretamente a informação, transformando-a em conhecimento.” (FAVA, 2018, p.131). São mudanças que de certo modo exigem adaptações na educação, reformulações das práticas pedagógicas levando-nos a revisitar teorias e a refletir sobre a possibilidade de um novo fazer docente, com uma educação centralizada nos estudantes e voltada às necessidades e realidade deles.

Isso posto, surgem alguns questionamentos a respeito de como se processa a construção do conhecimento no ensino de inglês. Que fatores podem contribuir para que a aprendizagem seja transformada em conhecimento? Kalantzis e Cope (2008) argumentam que nossas memórias e pensamentos, bem como nosso conhecimento social e de mundo se conectam de modo que se pode afirmar que o conhecimento está em toda parte. Para os autores, só conhecemos aquilo que nosso modo de conhecer nos permite e só aprendemos o que a nossa maneira de aprender nos permite aprender. Tudo que sabemos é relativo à nossa maneira de conhecer. Para eles, o conhecimento pode variar dependendo da cultura, localidade, bem como de pessoa para pessoa.

Portanto, Kalantzis e Cope (2005) argumentam que a prática pedagógica eficaz utiliza meios para aproximar o conhecedor do conhecível, além de buscar diminuir a distância entre o conhecimento de mundo do aprendiz e as possibilidades de transformação do que ainda será conhecido, sendo assim a pedagogia é um processo de conhecimento. Moran (2012, p. 23) ressalta que “[...] o conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma em algum momento.”

Todavia, não basta ter conhecimento se este não for gerido de forma construtiva, não resultará em saber. Sem dúvida, as Tecnologias Digitais (TD) proporcionaram inúmeras mudanças sociais. Com elas, surgem várias possibilidades de relacionamentos, maneiras diferentes de demonstrar sentimentos, de acessar à informação e múltiplas formas de construir o conhecimento e de ensinar. Com as TD, fronteiras são rompidas, distâncias encurtadas, espaços físicos são substituídos por ambientes virtuais que muitas vezes se misturam, dando um caráter híbrido ao nosso estilo de vida. Uma hibridização que alcança os ambientes de aprendizagem de línguas e proporciona melhores condições de partilha, de interação e de construção do conhecimento. O atual modelo de sociedade e o novo perfil de aprendentes que adentram em nossas salas de aula exigem, de certo modo, que nós, professores de inglês, repensemos nossas práxis. Esse tempo pós-moderno traz com ele a cobrança de um saber docente capaz de se transformar diante das exigências de um mundo tão volúvel e veloz.

Na próxima seção, abordaremos as concepções concernentes ao pós-método, às metodologias ativas e as modificações ocasionadas no contexto do ensino de inglês.

## **2 ERA DO PÓS-MÉTODO E DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

A busca pelo método ideal marcou o ensino de línguas ao longo dos anos, e os métodos existentes, a exemplo do Método de Gramática e Tradução, o Método Direto, o Audiolingual bem como os métodos comunicativos da década de 1970, considerados inovadores, não foram capazes de responder totalmente às questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. As críticas foram inevitáveis, pois, apesar de suas relevantes concepções e contribuições para as práticas pedagógicas, percebeu-se que nenhum método, sozinho, era capaz de responder a todas as questões inerentes ao ensino e aprendizagem de línguas.

Conforme Kumaravadivelu (1994), algumas críticas também se deram devido ao fato de os métodos, de certo modo, ditarem o quê e como se deve ensinar. Em trabalho posterior, Kumaravadivelu (2001) esclarece que foi a insatisfação com a noção de método como princípio organizador do ensino e formação de professores de línguas que contribuiu para o surgimento do pós-método<sup>6</sup>. No nosso entendimento, a ideia de um método perfeito é completamente

---

<sup>6</sup> Em 1991, Dick Allwright deu uma palestra intitulada "A morte do método" em uma conferência na Carleton University em Ottawa, Canadá. Na ocasião o linguista chamou de "título deliberadamente controverso", visando enfatizar a inutilidade da existência de 'métodos' (Allwright, 1991, p.1 *apud* Kumaravadivelu, 2006). As reflexões de Allwright (1991) geraram as concepções de Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2006) acerca dos métodos.

utópica, entendemos que estes se complementam e devem ser adaptados ao contexto de ensino. Prabhu (1990) argumenta que não tem como escolher um método que abranja todas as pessoas, tampouco eleger um método como o melhor, uma vez que, os contextos de ensino variam influenciando assim na escolha do que é melhor para aquela realidade. Infere-se, portanto, que o melhor método é aquele que atende às individualidades e necessidades dos estudantes.

Prabhu (1990) ainda afirma que não é o simples fato de saber escolher que método utilizar, e sim a práxis consciente que fará a diferença. Para ele, é necessário que o professor avalie suas práticas pedagógicas e reflita sobre como utilizar as metodologias de ensino de modo que estas propiciem o aprendizado. É essa pedagogia intuitiva de como a aprendizagem se dá e das contribuições do ensino que o autor denomina de Senso de Plausibilidade - *Sense of plausibility*. Prabhu (1990) também ressalta que quando o senso de plausibilidade está inserido no processo de ensino, significa que o professor está realmente envolvido e que o ensino não está acontecendo mecanicamente. Ele ainda enfatiza que, quando o senso de plausibilidade está inserido nas práticas pedagógicas, o processo de ensino trará resultados e acarretará um maior envolvimento dos estudantes bem como uma melhor interação entre professor e aluno.

Diante do exposto, inferimos que, para ensinar línguas, não há uma receita pronta, cada realidade nos levará a agir de diferentes maneiras, é uma ação criteriosamente planejada e reflexiva. Cada contexto trará suas particularidades, cada grupo de alunos terá suas necessidades e individualidades, logo, torna-se impossível a existência de um modelo de ensino único e absoluto. É importante estarmos conscientes sobre o que fazer e como fazer, entender como o processo de ensino acontece é fundamental. Sendo assim, não há como desvincular nossas práticas pedagógicas das concepções teóricas acerca do ensino de línguas. É o conhecimento teórico que nos possibilita desenvolver nossa pedagogia e nos direciona a avaliar nossos procedimentos metodológicos.

Kumaravadivelu (1994; 2003) propõe uma estrutura macroestratégica para o ensino de línguas que consiste em macroestratégias e microestratégias. O autor esclarece que as macroestratégias são orientações decorrentes do conhecimento teórico, empírico e de experiências concernentes ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira e as microestratégias são técnicas de sala de aula. As 10 macroestratégias propostas pelo autor estão demonstradas na Fig.2.

Figura 2 - Macroestratégias para o ensino de línguas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Kumaravadivelu (1994).

Enxergamos as macroestratégias como uma proposição e não uma imposição que devam ser rigorosamente seguidas. Kumaravadivelu (1994) explica que essas macroestratégias servem de base para que os professores, considerando o seu contexto de ensino e as especificidades deste, elaborem as suas próprias microestratégias. O autor acrescenta que as macroestratégias e microestratégias podem auxiliar o professor, ao passo que ele concebe seu próprio repertório teórico tendo como base a sua prática. Na concepção de Kumaravadivelu (2003), as macroestratégias podem ser consideradas neutras, ou seja, não estão presas a nenhum método ou teoria. Ainda nesse sentido, ele esclarece que essa neutralidade ocorre pelo fato de a estrutura macroestratégica não se restringir às concepções de uma teoria ou outra. O autor explana que método neutro não quer dizer que não existam métodos, mas sim que a estrutura não está vinculada a um determinado método e segue rigorosamente os procedimentos deste.

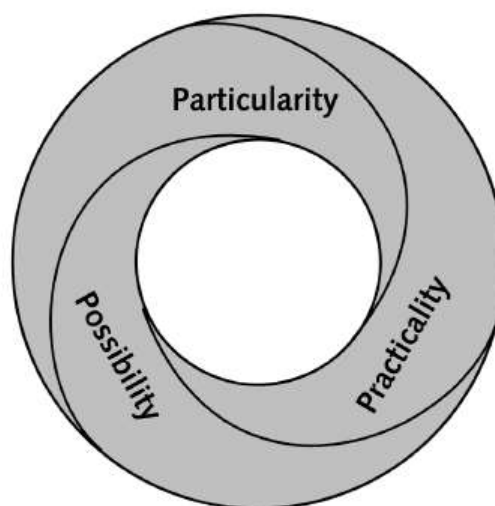
Depreendemos que as contribuições apresentadas por Kumaravadivelu (1994) são direcionamentos para o desenvolvimento de um processo de ensino bem planejado e que proporcione uma boa aprendizagem. O discurso sobre considerar o contexto e as necessidades dos alunos é algo que também é proposto na abordagem comunicativa. No entanto, ainda nos

deparamos com professores presos a um determinado método ou outro. Na nossa concepção, tal postura não é benéfica, pois essa dependência metodológica pode gerar uma prática mecanicista e dificultar a observação do que está acontecendo no ambiente de ensino e aprendizagem. Outro ponto a ser ressaltado é que nem sempre o professor tem a liberdade para criar ou modificar a sua metodologia, algumas instituições, principalmente alguns cursos de línguas não permitem tais mudanças. Reconhecemos que a elaboração de sua própria metodologia é algo que exige muito do professor, requer um vasto conhecimento teórico e uma conscientização concernente à natureza dos métodos. Contudo, enxergamos essa liberdade de escolha metodológica do professor importante, pois pode proporcionar resultados ainda mais positivos.

Vivenciamos um período de reflexão e de questionamentos na tentativa de entender a natureza dos métodos e, de acordo com Kumaravadivelu (1994), é esse momento de consciência e de reflexão que caracteriza o pós-método e que o autor denomina de Condição Pós-método. Essa condição, no entendimento do autor, empodera os seus praticantes para desenvolverem práticas orientadas de sala de aula.

A pedagogia pós-método é visualizada por Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012) como um sistema tridimensional composto por três parâmetros pedagógicos, demonstrados na Fig.4 e descritos na sequência.

Figura 3- Parâmetros pedagógicos



Fonte: Kumaravadivelu (2003).

a. O **princípio<sup>7</sup> da particularidade**, que entende que a pedagogia da linguagem é significativa quando esta é sensível às particularidades de um determinado grupo de professores que ensinam a um determinado grupo de alunos que buscam objetivos específicos dentro de um contexto institucional particular embutido em um meio sociocultural particular. É dada ênfase às necessidades locais e experiências vividas.

b. O **princípio da praticidade**: relaciona-se amplamente à relação entre teoria e prática e estritamente à habilidade dos professores em monitorar seus próprios efeitos de ensino. Kumaravadivelu (2012) explicita que esse parâmetro se concentra na reflexão e ação dos professores que de igual modo são baseadas nas suas intuições. Ou seja, é unindo as experiências anteriores e atuais que o professor se conscientiza a respeito de como um ensino de qualidade é constituído, essa consciência adquirida pelo professor é relacionada pelo autor ao que Prabhu (1990) denominou de senso de plausibilidade.

c. O **princípio da possibilidade**: segue os pressupostos teóricos da pedagogia crítica freiriana que entendia que a realidade de sala de aula é construída socialmente e determinada historicamente. O autor enfatiza que esse princípio também diz respeito às experiências adquiridas nas aulas de línguas e essas contribuem para a formação identitária dos estudantes.

O autor frisa que os princípios de particularidade, praticidade e possibilidade são princípios operacionais necessários que compõem a construção desse programa. São esses princípios que nortearam a elaboração de um programa de formação coerente e de natureza transformadora. São esses princípios também que de certo modo nos forçarão a rever e revisar a formação de professores de línguas. Compartilhamos com a posição do autor ao que critica o modelo de formação docente predominante na maioria das instituições, um modelo que se concentra em abordagens tradicionais.

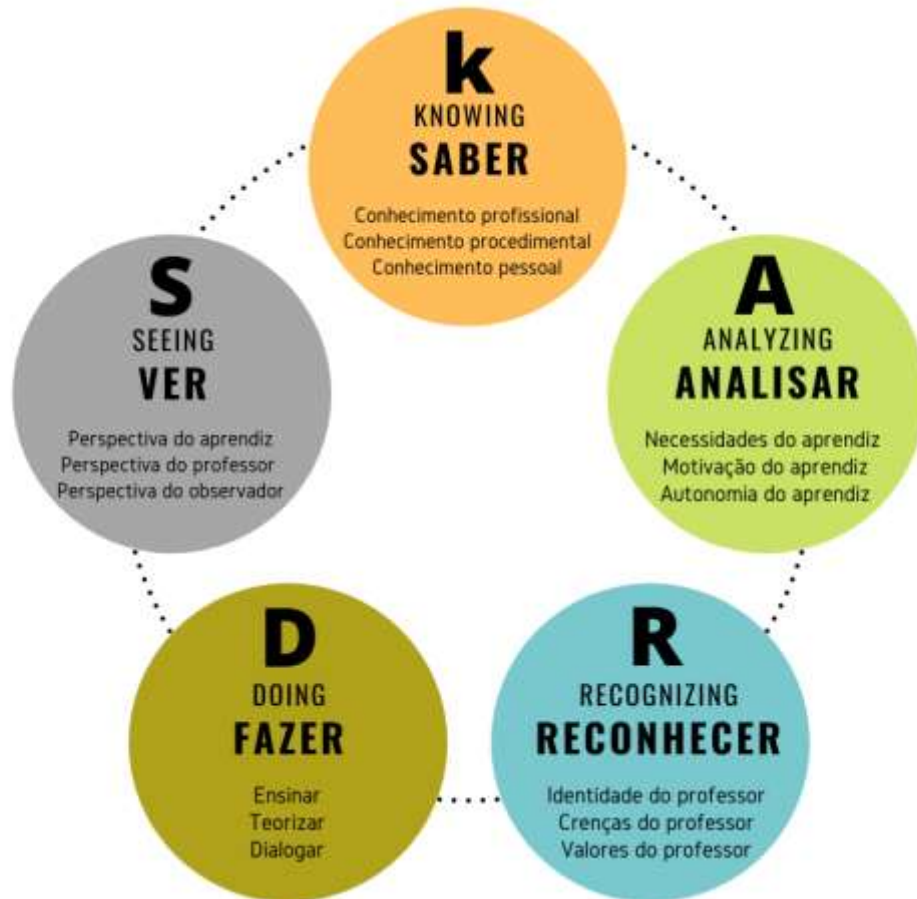
Kumaravadivelu (2012) propõe um sistema modular para a formação docente constituído por cinco módulos que são *Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing (KARDS)*, demonstrado na Fig.4, a seguir.

---

<sup>7</sup> Em suas obras “*Beyond methods: macrostrategies for language teaching*” (2003) e *Understanding language teaching: from method to postmethod* (2006), Kumaravadivelu denomina de “parâmetro da particularidade, parâmetro da praticidade e parâmetro da possibilidade”, entretanto, posteriormente em seu trabalho, *Language teacher education for a global society* (2012), ele os denomina de “princípio”, nomenclatura que adotaremos em nosso trabalho.



Figura 4- Módulos



Fonte: Traduzido e elaborado pela pesquisadora com base em Kumaravadivelu (2012).

O modelo de *KARDS* proposto por Kumaravadivelu (2012) tenta abolir o modelo linear, discreto, aditivo e compartimentalizado de formação docente. Esse sistema modular proposto pelo autor objetiva oferecer um ambiente cíclico, integrado, interativo com foco multidirecional e multidimensional.

O autor lembra que, para se tornarem indivíduos autodeterminantes e autotransformadores, os professores precisam desenvolver a base de suas habilidades profissionais, processuais e conhecimento pessoal; analisar a motivação, autonomia e as necessidades dos aprendizes; reconhecer suas próprias identidades, crenças e valores; desenvolver um ensino teórico e dialógico e ainda monitorar seus próprios atos de ensino. Sendo assim, ressalta o autor, é fundamental que os cursos de formação docente ajudem os professores a desenvolver uma compreensão holística do contexto de sala de aula bem como ofereçam as condições necessárias para que eles tenham a capacidade de conhecer, analisar, reconhecer, fazer e ver.

Kumaravadivelu (2003) estabelece três premissas da condição pós-método. A primeira delas é a busca por uma alternativa de método ao invés da busca por um método alternativo; a segunda está relacionada à autonomia docente e a terceira é o princípio do pragmatismo, cuja preocupação principal é saber como a aprendizagem pode ser modelada e remodelada pelo professor, resultando assim em uma autorreflexão, autoanálise e autoavaliação.

O pós-método é uma opção para o método, e não um método. Este surgiu como um parâmetro problematizador das metodologias já existentes. Podemos respaldar essa afirmação com Oliveira (2014, p. 205), ao argumentar que “a era pós-método não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma nova forma.”

Para Khatib e Fat’hi (2012), a pedagogia do pós-método deixa os argumentos metodológicos para descobrir estratégias eficazes e mais apropriadas, considerando as visões e os papéis do praticante na preparação e no ensino de materiais linguísticos. Os autores também destacam que, nos dias atuais, o que o professor de línguas deve fazer é encontrar estratégias e técnicas mais eficazes para melhorar suas práticas pedagógicas em vez de tentar encontrar o melhor método a seguir.

Uma característica da pedagogia do pós-método é a priorização das individualidades de cada contexto de ensino e da realidade vivenciada por cada professor, uma vez que estas são consideradas únicas. Outra característica do pós-método é a autonomia dada ao professor que é estimulado a observar, analisar e refletir sobre sua práxis e tem a liberdade de transformar suas metodologias e assim adaptá-las a fim de que estas se adequem à sua realidade de sala de aula. Para o autor, essa autonomia é tão central que pode ser vista como o coração dessa pedagogia. (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001).

As reflexões trazidas por Kumaravadivelu (1994; 2003; 2006; 2012) a respeito dos métodos têm um caráter problematizador. Na nossa concepção, a pedagogia pós-método contribui para que desenvolvamos um olhar mais crítico em relação aos métodos. O problema não está em usar um método ou outro, o problema está em não avaliar o contexto e adotar um método por imposição e/ou pelo fato de este estar sendo utilizado em outras regiões ou em outros países. Comungamos com o pensamento de Larsen-Freeman (2000), ao argumentar que a implementação de um método será afetada dependendo de quem seja professor e alunos e pela razão pela qual estes alunos estão estudando a língua inglesa. A autora acrescenta que as crenças dos professores, as necessidades dos alunos, as questões institucionais, as exigências cotidianas da sala de aula, o contexto social, político, histórico e cultural também traz implicações para a implementação de um método.

Sendo assim, inferimos que não podemos considerar que os métodos sejam universais. Entendemos que eles são importantes e que as suas contribuições precisam ser consideradas. Não é salutar enxergar um único método como sendo capaz de solucionar as questões inerentes ao ensino de línguas, ou mesmo acreditar que determinado método sobrepõe outro, tal atitude é ilusória. É importante que o professor tenha condições de avaliar o seu contexto de ensino e assim escolher os métodos que melhor atendam às particularidades daquele contexto. Precisamos enxergar as contribuições trazidas por cada método com um olhar mais crítico para assim adaptá-las quando for necessário.

As concepções acerca do ensino não se esgotam, de certo modo, elas se entrelaçam, avançam, se modificam, o que consideramos positivo, uma vez que é preciso acompanhar as mudanças que, naturalmente, acontecem em todas as sociedades. Não tem como ficarmos estagnados, atrelados a um único modo de ensinar, é preciso inovar para transformar. Uma educação transformadora é aquela que valoriza as individualidades, considera as questões de identidade, enxerga e respeita o contexto social, cultural, político e econômico dos seus participantes. De igual modo, é importante termos ambientes de ensino que condicionem o protagonismo do aluno, ele também é responsável pela sua aprendizagem. A preocupação em proporcionar um ensino que tenha o aluno como protagonista, atuando de forma mais ativa tem crescido ao longo dos anos e tem colocado ainda mais em evidência as metodologias ativas. A problematização trazida pelo pós-método abre espaço para as questões levantadas nas metodologias ativas a respeito do ensino e aprendizagem. Mas o que são metodologias ativas?

As metodologias ativas são entendidas por Filatro e Cavalcanti (2018, p.12) como “estratégias, técnicas abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas.” Moran (2018, p. 4) conceitua as metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.”

Valente (2018, p. 27) argumenta que “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.” No modelo ativo, os estudantes têm a oportunidade de interagir, desenvolver atividades que auxiliam o processo criativo e são levados a refletir, questionar, avaliar e participar da construção de conhecimento e o professor assume um papel de tutor, orientador do processo de ensino. Na concepção de Valente (2018, p. 27), “essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica tradicional centrada no professor, que é quem transmite a informação

aos alunos.” O autor argumenta que nas metodologias ativas as práticas desenvolvidas em sala de aula envolvem os alunos em atividades práticas colocando-os como protagonistas da sua aprendizagem, eles são envolvidos em situações de aprendizagem nas quais são levados a pensar, criar, conceituar e isso os faz construir conhecimento, desenvolver a capacidade crítica e aprender a interagir com o professor e colegas.

Entendemos que as metodologias ativas estimulam as mais variadas maneiras de aprendizagem, colocam o aluno em evidência e auxiliam o desenvolvimento da autonomia uma vez que o aluno assume a responsabilidade pelo seu aprendizado, participa de discussões, pesquisa, cria hipóteses, resolve problemas, compartilha vivências e saberes. É essa postura ativa e proativa que é esperada do aluno. Todavia, essa mudança de papel não anula a figura docente, este por sua vez assume o papel de tutor, mediador, elabora atividades que propiciem a atitude ativa do aluno, dialoga, acompanha, contextualiza conceitos e motiva, ou seja, o professor continua exercendo uma postura ativa e fundamental nesse processo. É um trabalho conjunto em que cada um, exercendo o seu papel, contribui para a construção de conhecimentos.

Na nossa visão, para haver aprendizagem o aluno precisa estar envolvido ativamente. Entretanto, essa modificação de papéis pode, a princípio, proporcionar uma certa resistência por parte de alguns alunos que estão habituados ao papel de receptores passivos. Toda mudança gera impactos, traz desafios, mas proporciona resultados. Não estamos afirmando que as metodologias ativas resolverão todos os problemas inerentes ao ensino e aprendizagem, mesmo porque estes são inúmeros e envolvem questões diversas, mas certamente os resultados poderão ser mais positivos.

Vivemos em uma sociedade híbrida, veloz e completamente ativa. Esse novo perfil social faz surgir novos caminhos para serem trilhados. Porém, é importante conhecer os percursos e só assim poderemos avaliar, questionar, modificar o que for preciso, aproximando assim os ambientes de ensino da atual realidade social. Moran (2015, p. 18) argumenta que “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para progredir para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.”

A verdade é que ultrapassando as paredes da escola os alunos se deparam com uma realidade que muitas vezes não vivenciam dentro das instituições de ensino. Os modelos tradicionais e analógicos, embora sejam importantes, distanciam-se bastante da realidade de muitos da geração atual. Não estamos negando as contribuições das metodologias formais, mas

o nosso entendimento é o de que uma diversificação de métodos e hibridização do ensino é salutar e benéfica. Moran (2018) argumenta que

a **diversidade de técnicas** pode ser útil, se bem equilibrada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem – problemas, projetos, design, jogos, narrativas - tem importância, mas não pode ser superdimensionada como única. A analogia de um cardápio alimentar pode ser ilustrativa. Uma alimentação saudável pode ser conseguida a partir de uma receita básica única. Porém, se todos os dias repetimos o mesmo menu, torna-se insuportável. A variedade e combinação dos ingredientes são componentes fundamentais do sucesso de um bom projeto alimentar, assim como do educacional [...]. (MORAN, 2018, p.12-13, grifos do autor).

As concepções abordadas nessa seção levam-nos a pensar em outras possibilidades para dinamizar nossas práticas docentes. É sobre essa reestruturação das salas de aula que abordaremos na próxima subseção discutindo acerca da hibridização dos métodos de sala de aula além de uma breve discussão a respeito do ensino remoto.

## 2.1 Ensino híbrido: concepções e modelos

Os desafios para aprender uma língua estrangeira não se apresentam de modo homogêneo para todas as pessoas. Razões diversas conduzem os indivíduos a se interessarem em aprender outro idioma e as individualidades e contextos locais têm um papel relevante nesse processo de ensino da língua-alvo. Por isso, várias abordagens, metodologias e ferramentas têm sido utilizadas em sala de aula como forma de proporcionar ao estudante um ambiente de aprendizagem mais adequado e significativo.

As transformações proporcionadas pelas TD ocorreram em todo âmbito educacional atingindo também o ensino de línguas, propiciando mudanças inclusive na estruturação de cursos em diferentes modalidades de ensino. Com o auxílio das tecnologias digitais atividades à distância são desenvolvidas com o propósito de complementar as presenciais caracterizando assim o ensino híbrido ou *blended learning*.

A definição dada ao *blended learning* por Horn e Staker (2015) é que este é um programa de educação formal no qual um estudante aprende parte por meio do ensino on-line, e parte em sala de aula interagindo com professor e estudantes. Nesse mesmo prisma, Carliner e Shank (2008) definem essa abordagem como a combinação do ensino presencial e elementos digitais. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 31) esclarecem que “o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem.” Entretanto, essa

fusão de aulas presenciais e on-line não significa que um momento substitui o outro, pelo contrário, eles se complementam.

Ressaltamos que o papel do professor no ensino híbrido é primordial, visto que é ele quem organiza o processo e planeja atividades que supram as necessidades dos alunos e que propiciem a colaboração, o compartilhamento de saberes, experiências e favoreçam a construção de conhecimento. Nessa abordagem o aluno deixa a postura de sujeito passivo, que depende do professor, e assume uma postura ativa, participando de resolução de problemas, discussões, pesquisas, entre outros, ou seja, atua como protagonista. Nessa proposta de ensino as ações desempenhadas transformam o papel do professor e do aluno.

Horn e Staker (2015) apontam quatro modelos de ensino híbrido:

1) **Rotação** - nesse modelo, há uma alternância de modalidades de aprendizagem que seguem um cronograma fixo ou a critério do professor. No entanto, pelo menos uma dessas atividades terá que ser on-line. As demais podem variar entre tutorias individuais, exercícios escritos, realização de projetos que são desenvolvidos com toda a sala ou em grupos coordenados pelo professor. Porém, os alunos só poderão mudar de atividade, ao comando do professor. Esse modelo é subdividido em mais quatro propostas que são:

a. **Rotação por estações** - a rotação ocorre em uma ou mais sala de aula e essa alternância se dá durante todas as estações e não seguindo aquelas estabelecidas em seus cronogramas individuais como acontece no modelo de rotação individual.

b. **Laboratório rotacional** - assemelha-se ao modelo rotação por estações, porém, além das atividades desenvolvidas em sala, os alunos se dirigem ao laboratório de informática, onde as atividades on-line são desenvolvidas e supervisionadas por monitores. O objetivo é utilizar ambientes e instrutores diferentes e assim liberar os professores de seu tempo em sala de aula. Desse modo, eles estarão livres para se concentrarem nas habilidades de ampliação dos conceitos e do pensamento crítico dos aprendizes.

c. **Sala de Aula Invertida** - recebe esse nome porque há uma inversão entre as atividades de casa e de sala de aula. Esse é o terceiro modelo de rotação e será melhor detalhado na seção 2.4 por ser o enfoque do nosso trabalho.

d. **Rotação individual** - como o próprio nome sugere, nesse modelo, os alunos estudam individualmente por meio de um cronograma estabelecido por um *software* ou professor. As rotações acontecem por estações ou modalidades, porém sempre respeitando as necessidades individuais dos alunos.

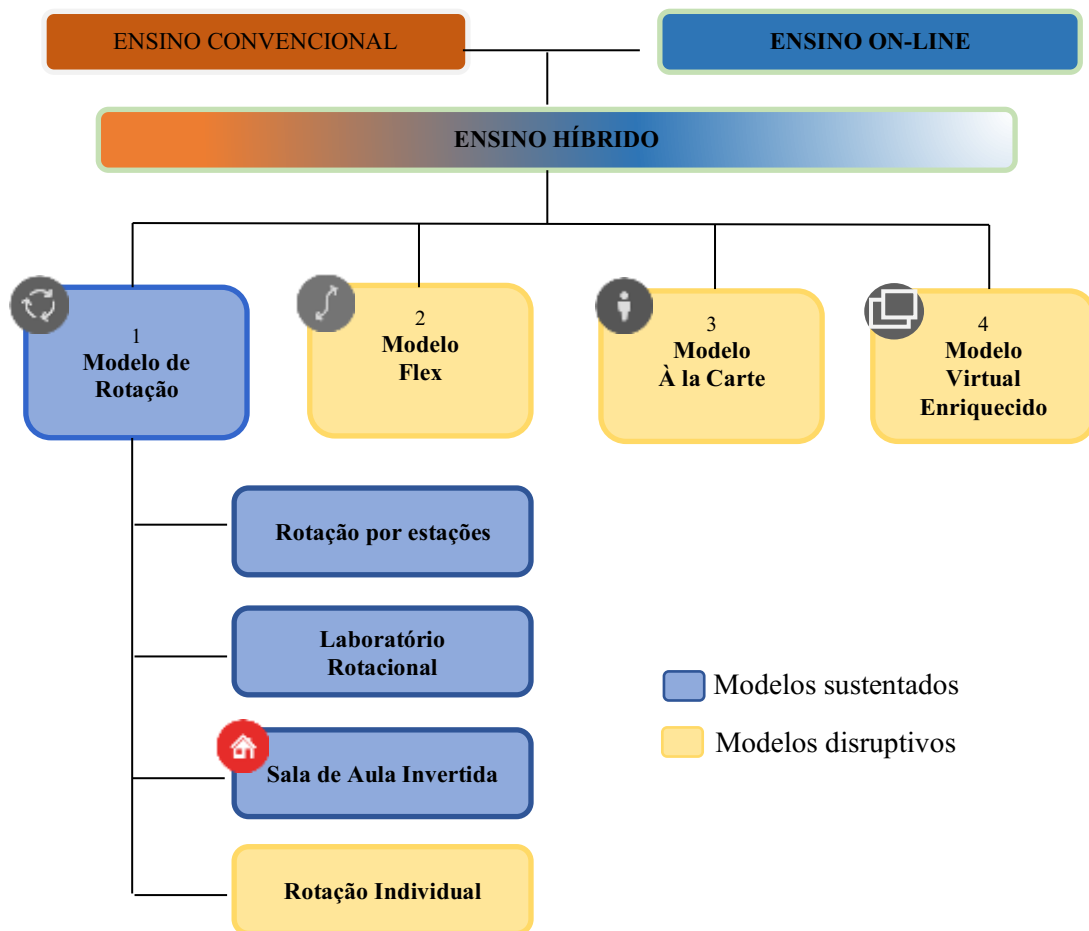
2) **O Modelo Flex** - refere-se a cursos ou disciplinas que têm o ensino on-line como a base da aprendizagem, embora, em alguns momentos, os estudantes desenvolvam atividades

presenciais, para isso, contam com o auxílio de um professor no ambiente físico de ensino. Eles estudam por um cronograma flexível e personalizado individualmente.

**3 O Modelo À La Carte** - corresponde a qualquer curso ou matéria totalmente on-line e simultaneamente o estudante frequenta a escola tradicional. Por exemplo, o aluno deseja fazer um curso de línguas e a escola que ele frequenta não oferece essa possibilidade, então ele poderá cursá-lo on-line. A diferença entre este modelo e o Flex é que no À La Carte o auxílio do professor tutor ocorre on-line e no Flex o professor tutor atua presencialmente.

**4 O Modelo Virtual Enriquecido** – se refere a cursos em que algumas sessões são presenciais e o restante é desempenhado on-line em qualquer lugar da preferência do estudante. Os encontros semanais com o professor são alternados entre encontros presenciais e trabalhos online e estes, não acontecem obrigatoriamente de maneira sequencial, ou seja, todos os dias. Todavia, se o aluno demonstrar algum problema de desempenho e não estiver acompanhando o curso de maneira satisfatória, ele terá de participar de aulas presenciais com uma frequência maior. Os referidos modelos de ensino híbrido estão organizados na Fig. 5.

Figura 5-Modelos de ensino híbrido



Fonte: Adaptado de Horn e Staker (2015).

Horn e Staker (2015) esclarecem que os modelos sustentados são aqueles que combinam atividades on-line com os benefícios da metodologia tradicional, ou seja, eles proporcionam melhoria, mas não uma ruptura. Os modelos disruptivos são aqueles que modificam completamente as salas de aula tradicionais.

Um modelo híbrido que vem sendo bastante utilizado para o ensino de várias disciplinas tais como, química, matemática, física e também no ensino de inglês é o modelo de sala de aula invertida, tema que será abordado e discutido na próxima subseção.

## **2.2 Flipped classroom ou Sala de aula invertida**

A Sala de aula Invertida – SAI ou *Flipped Classroom -FC* tem modificado o ensino e a educação em geral. No entanto, essa proposta de ensino não é algo recente. Nos estudos de um grupo de professores da Miami University (Oxford, Ohio) essa abordagem é chamada de *inverted classroom* (LAGE, et al. 2000), Baker (2000) a denominou de *the classroom flip* e mais recentemente foi chamada por Bergmann e Sams (2016) de *flipped classroom*, nomenclatura que adotaremos no nosso trabalho. Contudo, embora pesquisas mostrem que outros pesquisadores já haviam utilizado a SAI, esta tem recebido uma maior atenção ao longo dos últimos anos. Em 2007, os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2016) começaram a gravar vídeos e disponibilizá-los on-line para seus estudantes. Eles utilizaram um software que gravava apresentações de *powerpoint* incluindo voz e anotações o que rapidamente transformou a maneira de ensinar e aprender, modificou as práticas pedagógicas deles e de outros professores.

Como o próprio nome sugere, a dinâmica de sala de aula realmente acontece de maneira inversa do ensino tradicional, quando normalmente os estudantes estudam por meio de aulas expositivas, longas palestras e só depois, com a atividade de casa, praticam aquele conteúdo estudado. No modelo invertido, os estudantes têm acesso antecipadamente ao conteúdo que será trabalhado e em sala de aula desenvolvem as atividades que normalmente seriam feitas em casa. Esse acesso antecipado ao conteúdo pode ser por meio de vídeos que tomam o lugar da exposição do conteúdo que normalmente seria feita em classe.

Bergmann, Overmyer e Willie (2011) esclarecem que a *flipped classroom* não significa nem tampouco se limita a vídeos on-line que substituem o professor, não é um curso on-line, nem mesmo significa que os estudantes trabalham isoladamente, sem estrutura ou mesmo passam horas em frente de um computador. Bergmann e Sams (2016) explicam que os vídeos devem ser curtos, disponibilizados antecipadamente e estar em uma versão de fácil acesso para



os estudantes e as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula precisam ser planejadas, direcionadas aos conteúdos dos vídeos. Caso contrário, a aprendizagem poderá não acontecer e o tempo em sala não será aproveitado. Os vídeos precisam ser de qualidade, ser criados pelo próprio professor ou selecionados por outros profissionais. Se selecionar um vídeo disponibilizado por outro profissional, é importante assegurar que este realmente expõe o conteúdo de forma que seus objetivos sejam alcançados.

A proposta de sala de aula invertida pode ser de forma contínua e/ou quando o docente julgar necessário. É relevante entender que se adotar essa prática o professor não está obrigado a utilizá-la cotidianamente, este é livre e deve ser capaz de avaliar a sua realidade e a frequência em que utilizará o modelo invertido. É certo que alguns conteúdos e/ou determinadas explicações não funcionarão de modo eficaz se forem feitos por meio dessa abordagem. (BERGMANN; SAMS, 2016). O professor precisa traçar seus objetivos com clareza, para definir quais habilidades e conceitos os estudantes precisam alcançar, além de considerar e respeitar o nível e necessidades da turma.

Dentre as vantagens dessa abordagem, destacamos que o acesso ao conteúdo por meio de vídeos oferece ao aluno a possibilidade de acessá-los de qualquer lugar, a qualquer hora e quantas vezes achar necessário; o aluno também pode pausar, avançar, e/ou repetir caso julgue necessário, fazer anotações, além de iniciar pesquisas sobre o assunto estudado, caso tenha interesse (EVSEEVA; SOLOZHENZKO, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016). Outras vantagens dizem respeito à otimização do tempo em sala de aula; há abertura de espaço para maior interação entre professor-estudante e estudante-estudante, melhores condições para desenvolvimento da autonomia, ensino descentralizado da figura docente e o envolvimento do discente no seu próprio aprendizado atuando como disseminador do conhecimento (BERGMANN; SAMS, 2016). Na nossa concepção, essa flexibilização deu aos alunos participantes da pesquisa a autonomia para gerenciar o seu estudo respeitando seu ritmo de aprendizagem. O tempo em sala de aula foi utilizado para praticar, retirar as dúvidas e debater o que foi antecipadamente estudado.

A SAI permite que os alunos trabalhem e aprendam de maneira autônoma uma vez que estes, assumem um controle maior do que está sendo estudado, além de atribuir a responsabilidade de vir para a sala de aula com o conteúdo já estudado. (SILVA, on-line, 2015; STANNARD, 2015). Ainda nesse sentido, Evseeva e Solozhenzko (2015) argumentam que o modelo invertido faz com que a responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem aumente, eles tornam-se mais motivados são responsáveis por tomar decisões sozinhos e organizar seus estudos.

Contudo, toda essa reconfiguração do contexto de ensino e aprendizagem não anula a figura do professor, muito pelo contrário ele continua sendo fundamental nesse processo. O que ocorre é uma reconfiguração de papéis o professor não é mais aquele que transmite informação e sim um guia, um orientador enquanto os alunos se tornam mais independentes. Para Evseeva e Solozhenzko (2015), os alunos passam a ser participantes ativos do processo educacional e o professor deixa de entregar o conhecimento pronto para os alunos e assume uma postura de facilitador.

Ressaltamos que no caso do ensino de língua inglesa e dependendo do nível da turma, as possibilidades de inversão são inúmeras. Sendo assim, os conteúdos invertidos não precisam, necessariamente, ser um conteúdo gramatical. Por exemplo, em uma turma de nível intermediário ou mais avançado, é possível enviar vídeos abordando uma temática específica, solicitar que os alunos assistam a uma reportagem ou documentário, caso não sejam muito longo, trazer uma pergunta problematizadora, e, em sala, levantar discussões acerca do que foi assistido, pedir que os alunos encontrem a solução para um determinado problema, enfim, as possibilidades são diversas e cabe a cada professor avaliar o grupo com o qual está trabalhando e assim encontrar meios de desenvolver atividades mais adequadas.

Na nossa concepção, inverter a maneira de ensinar não se limita a assistir vídeos com antecedência. Comungamos com a visão de Moran (2018, p.13) ao argumentar que “a aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão.”

A aula invertida se dá de diversas maneiras, como essa inversão acontecerá fica a critério do professor. Moran (2018, p.14) esclarece que “pode-se começar por projetos, pesquisa, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor.” Nesse mesmo sentido, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 34) explicam que é possível aprimorar a SAI “envolvendo a descoberta e a experimentação como proposta inicial para os estudantes, ou seja, oferecer possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria (que pode acontecer em vídeos, leituras, etc.).”

O importante é que ao ler um texto, assistir a um vídeo, etc., em casa, o aluno desempenhe alguma atividade como: responder perguntas propostas, anotar questões sobre o assunto estudado, entre outras possibilidades. Em sala, o professor acompanha, analisa, avalia o que foi aprendido, o que precisa ser aprofundado, ou seja, a aula invertida vai muito além do acesso antecipado e de resolução de exercícios em sala de aula.

As atividades desenvolvidas em sala podem variar entre aquelas propostas pelo professor e/ou atividades lideradas, desenvolvidas e criadas pelo aprendiz por meio de

resolução de problemas, questionamentos feitos em pequenos grupos, etc. O importante é que as atividades estejam sempre relacionadas ao conteúdo estudado previamente. Enquanto o professor trabalha essas dúvidas, responde aos questionamentos e ajuda os estudantes a encontrarem a melhor maneira de saná-las atuando assim como orientador.

O acesso antecipado às informações oferece meios para que os estudantes estejam aptos a explorarem com mais propriedade o conteúdo estimulando a interação de maneira a trabalhar com mais eficácia suas necessidades individuais das mais diferentes formas e por meio de caminhos diversos. O currículo é trabalhado sempre com a assistência de um professor-orientador, sem sacrificar o tempo direcionado à explanação do conteúdo. Egbert, Herman e Lee (2015) argumentam que, com a *flipped classroom*, os estudantes podem explorar o conteúdo em um maior espaço de tempo.

Bergmann e Sams (2016) propõem também o modelo invertido de aprendizagem para o domínio, nesta forma de aprendizagem os alunos estudam e aprendem seguindo seu próprio ritmo até dominar todo o conteúdo. À medida que o conteúdo foi assimilado eles avançam com seus estudos. O aluno pode estudar individualmente ou em grupo, o professor por sua vez, acompanha todo o processo, retirando dúvidas, avaliando e orientando o aluno. Na Fig. 6, ilustramos sinteticamente as concepções apresentadas nessa seção acerca da SAI.

Figura 6- Sala de aula invertida



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

As contribuições da sala de aula invertida para o processo de ensino e aprendizagem são muitas, entretanto, destacamos alguns aspectos que necessitam ser observados a respeito da SAI. Na nossa concepção, vídeos longos demais podem ser tão entediante quanto uma aula totalmente expositiva, por isso é importante estar atento a essa questão e caso seja necessário, dividir o conteúdo em vários vídeos curtos. Isso posto, destacamos que é preciso ter cautela a respeito da quantidade de conteúdo que está sendo invertido. Um grande número de assuntos e atividades podem sobrecarregar o aluno e assim desmotivá-lo.

Embora não tenha ocorrido nas turmas participantes da nossa pesquisa, outra questão concernente a SAI que precisa ser considerada é a respeito da possibilidade de algum aluno não se sentir confortável com a metodologia. Fazemos tal colocação a fim de ressaltar que as inversões não precisam necessariamente acontecer em todas as aulas. Salientamos que não existe uma fórmula, um modelo pronto para que as inversões aconteçam. É possível também que um determinado conteúdo proporcione resultados mais positivos se explicado presencialmente. Cabe ao professor avaliar o que será invertido, quando e como as inversões dos conteúdos irão ocorrer. De igual modo chamamos a atenção quanto à inversão de assuntos

gramaticais. Entendemos que gravar um vídeo apenas com a explicação da gramática sem que tenha ocorrido a contextualização daquele determinado tópico pode não ser o ideal. Uma possibilidade de solucionar essa questão é o aluno desenvolver alguma atividade contextualizando o assunto e só então assistir ao vídeo com a explicação do conteúdo gramatical.

Sabemos que as questões e discussões que permeiam o contexto de ensino de línguas estão longe de serem esgotadas. Sempre surgirão novos paradigmas, novos questionamentos, novas possibilidades, a saber, o atual contexto vivenciado, o ensino remoto, que tem sido a realidade de muitas instituições de ensino em todo território nacional, e, sobre o qual discutiremos na próxima seção.

### **2.3 Ensino remoto**

No final de 2019, a população mundial foi surpreendida com a pandemia da COVID-19, uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que iniciou na China e se alastrou em diversos países. No Brasil, o impacto dessa doença aconteceu em março de 2020, e, como forma de evitar a propagação do vírus, todo o país seguiu as recomendações da Organização Mundial de Saúde - OMS, entre as quais está o isolamento social. Com o isolamento social veio a determinação do fechamento de instituições religiosas, bares, restaurantes, repartições públicas, instituições de ensino, entre outros.

O fechamento das escolas ocasionou uma reformulação das aulas e elas passaram a ser ministradas remotamente, de modo síncrono e assíncrono. Aulas síncronas são aquelas em que o professor e o aluno interagem no mesmo espaço físico, tudo acontece em tempo real. Enquanto as aulas assíncronas são aquelas que o professor e o aluno ocupam ambientes distintos, ou seja, os alunos estudam em qualquer lugar e no seu tempo. Sendo assim, a interação entre professor e aluno não acontece em tempo real.

Hodges, et al., (2020, on-line) definem o *Emergency Remote Teaching – ERT* ou Ensino Remoto Emergencial – ERE, como uma mudança temporária do modo de ensinar, devido a circunstâncias emergenciais. É quando o ensino que antes acontecia de modo presencial ou híbrido, passa a ser ministrado remotamente apenas durante o período de crise. Eles explicam que o objetivo principal é proporcionar o acesso à informação de modo rápido e confiável enquanto a situação perdurar. Ainda nesse sentido, Sagar (2020, on-line) explana que no ensino remoto a instrução acontece fora da sala de aula, onde alunos e professores estão separados no tempo e distância. O autor também esclarece que essa modalidade de ensino ocorre de duas

formas: os professores ministram o conteúdo por meio de *lives*/palestras ou por gravações que serão assistidas pelos alunos, em algum momento *a posteriori*. Para ele, o ERE precisa ser bem coordenado, visão da qual comungamos.

Na nossa concepção é importante que as aulas sejam (re)planejadas, considerando o contexto e a necessidade dos alunos, mas sobretudo é fundamental desenvolver atividades que estimulem a criatividade, a participação destes. Mas, como manter o aluno engajado, participativo e comprometido? Dentre as muitas possibilidades estão: a realização de atividades de pesquisa, projetos, utilização de *games*, *quizzes*, atividades colaborativas síncronas e assíncronas, fóruns de participação, criação de vídeos, participação por meio de *podcasts*, entre outros. O importante é conhecer a sua realidade de ensino e assim encontrar meios de fazer com que o aluno se engaje, interaja e assuma a responsabilidade como agente da construção de conhecimento.

Como inverter a aula em um contexto remoto? Com o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, o modelo de sala de aula invertida também sofreu modificações, e passou a ser ministrado remotamente, com aulas síncronas e assíncronas. Desse modo, consideramos os momentos síncronos realizados pelo *Google Meet* como o sendo o nosso encontro presencial, pois embora estes tenham ocorrido em um ambiente virtual, naquele momento professora e alunos estavam juntos em um mesmo espaço de ensino e aprendizagem.

Além das contribuições já mencionadas acerca das aulas em ambientes remotos, acrescentamos que é essencial não replicar as práticas pedagógicas realizadas no ensino presencial para o ERE, uma vez que as demandas são outras, o contexto é totalmente diferente. Essa foi a postura adotada por nós. As atividades assíncronas, precisam ser observadas, acompanhadas pelo professor. Embora os alunos as desenvolvam sem a presença do professor, as produções escritas necessitam ser corrigidas, as discussões nos fóruns acompanhadas, as dúvidas esclarecidas e as mensagens respondidas.

Outro aspecto bastante importante é o contato, mesmo que virtual, entre alunos e professores. Os momentos síncronos foram essenciais haja vista que estes ofereceram a possibilidade de um melhor acompanhamento da aprendizagem do aluno além de proporcionarem a interação entre nós e os alunos, bem como entre os alunos, fator que consideramos fundamental.

Na nossa concepção os momentos síncronos devem ser explorados a fim de que possam proporcionar um ambiente ativo e colaborativo. É nesse momento que os alunos esclarecerão as suas dúvidas, praticarão o conteúdo por meio de jogos, práticas de conversação, apresentação de trabalhos, resolução de exercícios em que os alunos sejam desafiados, enfim as

possibilidades são inúmeras, o importante é envolvê-los de forma a alcançar os objetivos estabelecidos. Na Fig. 7, demonstramos como entendemos que a SAI pode ser melhor desenvolvida em um ambiente remoto.

Figura 7- Sala de aula invertida no ensino remoto



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

No nosso entendimento, se o momento síncrono for bem explorado, minimizará os impactos dessa mudança disruptiva do modo de ensinar e aprender e os resultados poderão ser bastante positivos. Esse encontro virtual é uma oportunidade de ouvir os alunos, entender as suas necessidades e isso certamente ajudará no planejamento das aulas. No próximo capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, descreveremos como procedemos com o modelo invertido no ensino remoto.

## **CAPÍTULO 2 - SALA DE AULA INVERTIDA E O ENSINO REMOTO: PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento da pesquisa realizada. Para tal, inicialmente, trazemos a sua caracterização e explicamos acerca dos procedimentos metodológicos; em seguida, descrevemos o espaço da pesquisa; o perfil dos participantes; relatamos os instrumentos de geração dos dados e, por fim, os procedimentos de construção do *corpus* analítico.

### **2.1 Caracterização da pesquisa**

Uma pesquisa interpretativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), procura entender os inúmeros significados existentes na realidade, uma vez que não há como mensurá-los. A autora ressalta que, na concepção deste paradigma, é impossível observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. E o pesquisador, que é um relator ativo, interpreta os fatos observados e atribui-lhes significados. Nesse mesmo sentido, Moita Lopes (1994, p. 331) elucida que “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” Ele também explicita que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretações” (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

A pesquisa de abordagem qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO 2008, p. 34). De acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 47), “[...] na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” Desta forma, as pesquisas de abordagem qualitativas buscam encontrar significados, consideram as relações sociais, os contextos e todos aqueles envolvidos neles. Cada realidade e cada sujeito tem suas especificidades assim dados dessa natureza não são medíveis, não podem ser tabulados, mas sim, interpretados.

Nesta perspectiva, esta pesquisa é, portanto, de abordagem qualitativa-interpretativista, uma vez que procuramos compreender, refletir, e explicar os fatos observados bem como os dados gerados durante a nossa vivência com a metodologia de sala de aula invertida em um ambiente remoto. Outro aspecto importante é que os participantes da nossa pesquisa, as suas ações e as suas individualidades também serão observadas e consideradas, aspectos esses que não podem ser quantificados, portanto não são mensuráveis.



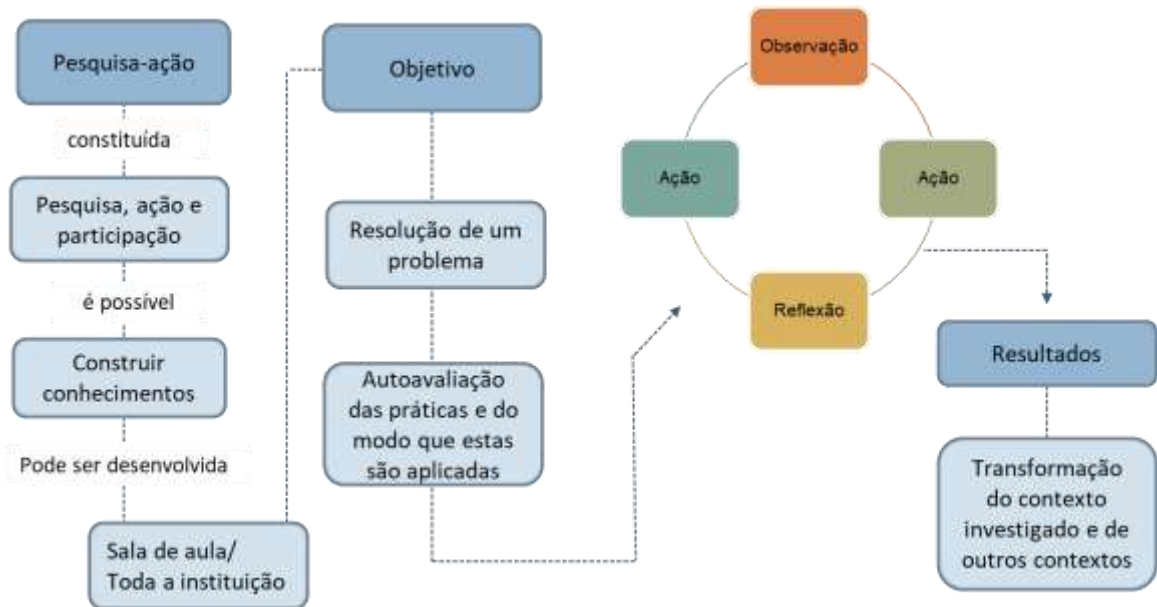
Concernente aos procedimentos metodológicos, consideramos que esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, pois refletimos sobre a nossa prática pedagógica e conseqüentemente abrimos espaços para alterações nas nossas ações cotidianas por meio do desenvolvimento de modelos de atividades de sala de aula invertida, construindo, assim, um cenário em que a pesquisa e a ação estão juntas. Conforme Thiollent (2011, p. 28), “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.” Nesse mesmo sentido, Paiva (2019) argumenta que essa tipologia de pesquisa visa a produção de novos conhecimentos, todavia o objetivo é solucionar problemas, renovar ou gerar novos procedimentos.

A pesquisa-ação envolve dois tipos de atividades: a ação e a pesquisa, como argumenta Burns (2009). Ela explica que a ação está inserida em contextos sociais específicos que podem ser salas de aula, a própria instituição de ensino ou até mesmo organizações como um todo. E as intervenções desenvolvidas durante o processo de pesquisa visam trazer melhorias e ocasionar mudanças. Em relação à pesquisa, a autora explana que esta observa e analisa sistematicamente os desenvolvimentos e as transformações visando identificar os pressupostos para a ação e conseqüentemente trazer as transformações necessárias com base nos resultados encontrados. Para Burns (2015), o que diferencia a pesquisa-ação dos demais tipos de pesquisa que seguem procedimentos mais previsíveis e previamente estabelecidos, é que esta é uma atividade flexível, dinâmica, de intercambiabilidade e reiteração.

Conforme a interpretação de Kemmis (2009), da qual compartilhamos, a pesquisa-ação tem o objetivo de mudar três aspectos: a práxis, a forma que os profissionais compreendem suas práticas bem como a maneira que estas práticas são aplicadas. É um processo crítico que possibilita o pesquisador se autoavaliar e essa autoavaliação tem como objetivo proporcionar mudanças ocasionadas tanto pelas ações individuais quanto pelas ações coletivas.

A fim de esquematizar as concepções acerca da pesquisa-ação aqui abordadas, elaboramos a Fig. 8, apresentada a seguir:

Figura 8-Concepções acerca da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela própria autora embasada nas concepções de: Burns, 2008, 2015; Kemmis, 2009; Paiva, 2019; Thiollent, 2011. (2021).

Thiollent (2011, p. 22) afirma que, em termos gerais, “a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”, mas estão preocupados com a participação ativa de todos os integrantes da pesquisa, ou seja, o objetivo não é um simples levantamento de dados que serão arquivados, e sim, uma participação ativa na própria realidade dos fatos observados. O autor também ressalta que é fundamental definir “[...] de um lado qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT 2011, p. 22).

Assim sendo, inferimos que a pesquisa-ação compreende uma ação participativa de todos aqueles inseridos na pesquisa. Nesta pesquisa, buscamos investigar a nossa dinâmica de sala de aula, pois entendemos também que esta investigação poderá contribuir para uma atitude ainda mais reflexiva em relação à nossa práxis e nos possibilitará encontrar novos caminhos para a nossa construção do conhecimento em língua inglesa bem como de outros profissionais. De igual modo, entendemos que a participação do aluno nesse processo investigativo será crucial para, possivelmente, encontrarmos respostas para o nosso problema de pesquisa.

## 2.2 Espaço da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em dois ambientes bastante distintos durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020 (março a julho). A princípio, o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa era a escola onde lecionamos. A instituição é a maior e mais bem-conceituada escola de línguas da cidade de Patos-PB e recebe alunos oriundos da referida cidade bem como de cidades circunvizinhas, tanto do estado da Paraíba como de outros estados.

A escola dispõe de 9 salas de aula, todas com sistema de climatização, *e-board*, sistema de som e as carteiras são arrumadas em forma de U. A escola possui rede *wi-fi* disponível para todos os alunos e funcionários, óculos *VR* (*virtual reality* – realidade virtual), um salão de jogos, uma sala de direção, uma sala de setor financeiro, uma secretaria, uma cantina com uma área coberta onde são disponibilizadas mesas e cadeiras utilizadas pelos alunos tanto para suas refeições como para se socializarem antes e/ou depois das aulas. Há também uma pequena sala de espera, utilizada para conversas com alunos e/ ou com pais de alunos, quatro banheiros, sendo um masculino, um feminino, um unissex e o outro apenas para funcionários. Tem uma sala de multimídia aberta para o uso dos alunos que também é utilizada para ministração de aulas, nessa mesma sala há uma pequena biblioteca com livros de literatura estrangeira que podem ser utilizados pelos alunos, e há ainda uma sala de professores, um banheiro, mesa e cadeiras além de 2 computadores e material de apoio (*resource books*), para a preparação de aulas.

As aulas têm duração de 1 hora e quinze minutos e acontecem duas vezes por semana, por exemplo, às segundas-feiras e quartas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras ou apenas às sextas-feiras ou sábados. Por acontecer apenas uma vez por semana, as aulas das turmas da sexta-feira e do sábado têm duração de 2 horas e 30 minutos, ou seja, são duas aulas de 1 hora e 15 minutos cada, com um intervalo de 15 minutos entre elas.

Entretanto, por causa do isolamento social ocasionado pela situação mundial da Pandemia da COVID-19, após uma semana de iniciação da pesquisa todo esse contexto foi redesenhado. Portanto, por estarmos impossibilitados de frequentar a escola, ministramos as aulas de forma remota, sendo assim, os ambientes virtuais passaram a constituir o cenário da nossa pesquisa.

### 2.3 Participantes da pesquisa

A escola recebe alunos de todas as faixas etárias, ou seja, crianças (a partir dos 3 anos de idade), adolescentes, jovens e adultos que são provenientes de escolas e universidades públicas e privadas, havendo ainda aqueles que já concluíram suas atividades escolares e/ou acadêmicas e já ingressaram na vida profissional.

Os participantes da nossa pesquisa foram duas turmas do nível elementar. Optamos por trabalhar com uma turma da sexta-feira o *Basic 1* e uma do sábado, o *Express 1*, uma vez que nesses dias o quantitativo de alunos é maior e mais diversificado.

O público do *Basic 1* era composto por alunos iniciantes e por aqueles que já estudavam na escola e estavam avançando de nível. Era uma turma calma e muito participativa, principalmente quando se tratava de jogos e outras atividades utilizando a tecnologia. No início do semestre, ou seja, antes da pandemia, a turma do *Basic 1*, era composta por 12 alunos na faixa etária de 9 a 13 anos, provenientes da cidade de Patos e de cidades circunvizinhas bem como dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte. Diante da situação pandêmica, houve algumas desistências e permaneceram nesse grupo um total de 5 alunos, o que mudou o contexto da nossa pesquisa.

A turma do sábado, *Express 1*, era formada por 12 alunos *zero beginners*<sup>8</sup>, provenientes da cidade de Patos e cidades circunvizinhas bem como de outros estados como Pernambuco e Rio Grande do Norte. Estes estavam entre a faixa etária de 11 a 38 anos de idade. Os alunos adolescentes cursavam a educação básica (nível fundamental e médio), alguns adultos estavam na graduação enquanto outros já haviam terminado seus estudos.

Entretanto, assim como aconteceu com a turma da sexta-feira, houve também um número considerável de desistências, por causa da instabilidade e incertezas causadas pela pandemia da COVID-19, permanecendo então, um total de 5 alunos. Com a reformulação das aulas presenciais para aulas remotas, 4 alunos provenientes de outras turmas ingressaram na nossa turma, sendo que um deles decidiu mudar de turma porque desejava participar da pesquisa, totalizando 9 alunos. Tivemos também, a participação de uma aluna que fazia parte de outra turma, mas que participou em algumas das nossas aulas.

Deste modo, a nossa pesquisa teve a participação de 15 alunos. No Quadro 2, demonstramos, de maneira mais detalhada, o perfil dos participantes.

---

<sup>8</sup> Termo utilizado para alunos que são totalmente iniciantes.

Quadro 1-Perfil dos participantes<sup>9</sup> da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Lugar de origem	Escolaridade
<b>Sávio</b>	11	M	Patos - PB	Cursando o Ensino Fundamental II.
<b>André</b>	11	M	Parelhas - RN	Cursando o Ensino Fundamental II.
<b>Henrique</b>	11	M	Imaculada - PB	Cursando o Ensino Fundamental II.
<b>Sandra</b>	11	F	Patos - PB	Cursando o Ensino Fundamental II.
<b>Milton</b>	12	M	Patos -PB	Cursando o Ensino Fundamental II.
<b>Daniel</b>	13	M	Patos - PB	Cursando o Ensino Fundamental II.
<b>Lisa</b>	17	F	São José do Sabugi - PB	Cursando o Ensino Médio
<b>Vinícius</b>	22	M	São José do Sabugi - PB	Nível Superior completo
<b>Manuela</b>	22	F	Tabira - PE	Cursando o Ensino Superior
<b>Célia</b>	23	F	Cacimbas - PB	Nível Superior completo
<b>Gabriela</b>	24	F	Patos - PB	Cursando o Ensino Superior
<b>Lina</b>	29	F	Monteiro - PB	Nível Superior completo
<b>Messias</b>	31	M	Soledade -PB	Pós-graduado ( <i>Lato Sensu</i> )
<b>Jonas</b>	38	M	Soledade -PB	Nível Superior completo
<b>Ana<sup>10</sup></b>	24	F	Patos-PB	Nível Superior incompleto

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ambas as turmas eram participativas e demonstravam bastante interesse em aprender a língua inglesa. Interesses esses, motivados por diferentes razões, tais como: afinidade com a língua, viagens para o exterior, interação com pessoas de outros países, ascensão profissional e melhor desempenho acadêmico.

<sup>9</sup> Foram utilizados nomes fictícios para preservar as identidades dos alunos

<sup>10</sup> Ana estudava em outra turma do *Express 1*, com outro professor. A sua participação nas nossas aulas aconteceu porque a política da escola é que, os alunos que perderem alguma aula, podem assisti-la em outra turma, do mesmo nível, a fim de que não sejam prejudicados.

## 2.4 Procedimentos metodológicos

No início do semestre 2020.1, procuramos a direção da escola para falarmos a respeito da nossa intenção em desenvolver a pesquisa naquela instituição. Na ocasião, foi apresentada a proposta investigativa e, após a devida autorização da diretoria, procedemos com a escolha das turmas já referenciadas no tópico 3.3. Posteriormente, a nossa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande no dia 29 de janeiro de 2020 e recebeu parecer<sup>11</sup> favorável em 21 de fevereiro de 2020 (cf. ANEXO I).

Após percorrido um mês de aula<sup>12</sup>, demos início a nossa pesquisa na turma do *Basic 1*, no dia 6 de março de 2020, quando explicamos para eles a respeito da metodologia de sala de aula invertida, da tipologia da pesquisa e verificamos a pretensão de participarem do estudo. Demos prosseguimento com as assinaturas do Termo de Assentimento e enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (cf. APÊNDICE I; II), para ser assinado pelo responsável. Foi enviada também uma carta apresentando a metodologia de sala de aula invertida (cf. APÊNDICE III), embora tenhamos conversado pessoalmente com alguns pais na escola. Os responsáveis se mostraram receptivos e interessados em conhecer a proposta da sala de aula invertida e em contribuir com a pesquisa. Dois dos pais dos alunos do *Basic 1*, já conheciam a metodologia de sala de aula invertida, ambos são professores, sendo um da educação básica no Rio Grande do Norte e o outro do ensino superior, no estado da Paraíba.

Ainda nesse contato inicial, esclarecemos como todos deveriam proceder, ou seja, assistir antecipadamente aos vídeos com as explicações dos conteúdos, fazer anotações e, caso existisse alguma dúvida, as esclareceríamos em sala, na aula seguinte. Decidimos, conjuntamente, que os conteúdos dos vídeos iriam variar entre dicas de inglês sobre algum aspecto relevante para a contribuição da aprendizagem ou sobre os assuntos gramaticais propostos no livro didático adotado no ano da realização da pesquisa, qual seja o *Portal to English 1* da *MM Publications*. Entretanto, a turma optou por não termos a sala virtual no *Google Classroom*<sup>13</sup> -GC, como havíamos planejado e decidimos que estes vídeos seriam enviados no grupo do *WhatsApp*.

---

<sup>11</sup> Parecer n. 3.854.304

<sup>12</sup> O semestre letivo teve início em 01 de fevereiro de 2020.

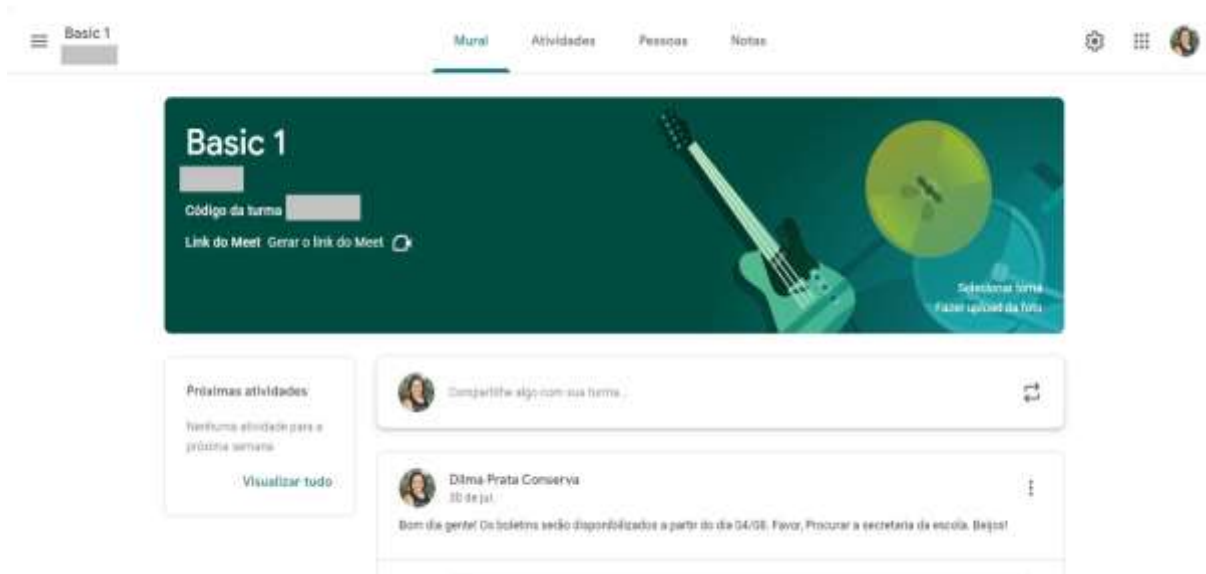
<sup>13</sup> É uma sala de aula virtual que integra o conjunto de ferramentas da *G Suite for Education*. Por meio desse ambiente on-line, professores e alunos interagem, compartilhando conteúdos, notificações, etc.

No dia 7 de março de 2020 procedemos de igual modo com a turma do *Express 1*, e os alunos maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (cf. APÊNDICE IV). As decisões tomadas pela turma a respeito do envio dos vídeos, foram semelhantes à turma do *Basic 1*. Sendo assim, procedemos com a criação do grupo no *WhatsApp*, que era administrado pela pesquisadora e pelo aluno responsável pela criação deste. O livro didático utilizado para esse nível era o *Straightfoward Beginner* da *MM Publications*. Após esse primeiro contato, planejamos os possíveis tópicos que seriam invertidos e, em seguida, fizemos um levantamento dos materiais que seriam utilizados na inversão bem como um estudo desses a fim de identificar suas contribuições para os alunos. Por conseguinte, no início da semana, enviamos os vídeos, com a explicação gramatical, pelo *WhatsApp* para as respectivas turmas.

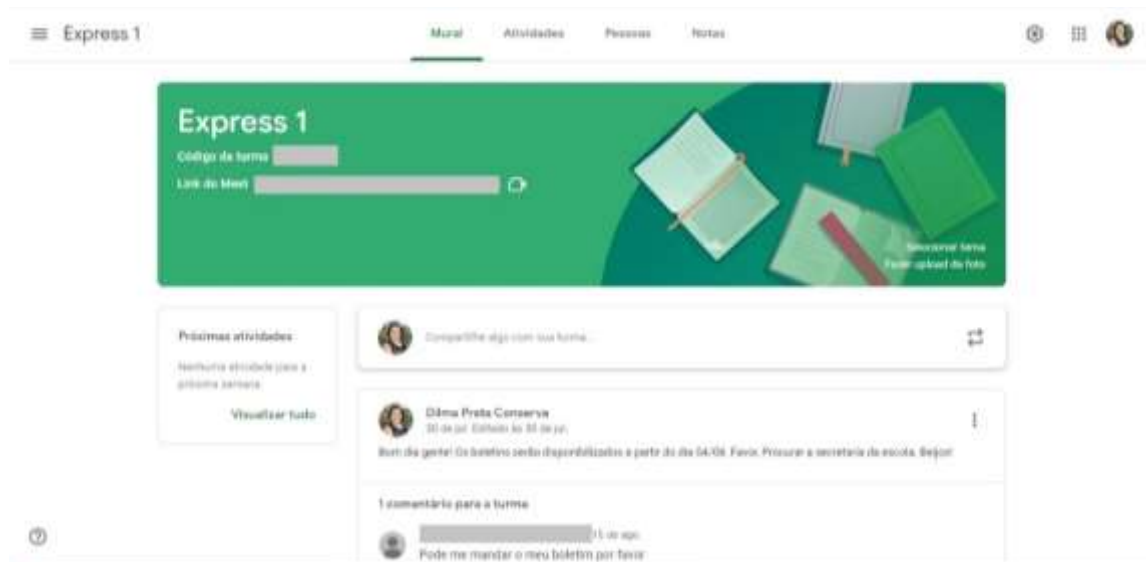
Inicialmente a pesquisa seria desenvolvida durante todo o semestre. No entanto, o modelo invertido seria utilizado em um total de 12 aulas em cada turma, que poderiam ser consecutivas ou não. A escolha das aulas invertidas ocorreria nos momentos julgados como propícios pela professora pesquisadora.

Todavia, esse cenário foi redesenhado em virtude da situação mundial da Pandemia da COVID-19. Quando tivemos que interromper nossas aulas e, conseqüentemente, nossa pesquisa, que já tinha sido iniciada. A escola então decidiu antecipar as férias e estas transcorreram do dia 17 de março ao dia 11 de maio de 2020. Impossibilitados de retornarmos com as aulas presenciais, as aulas começaram a ser ministradas conforme já sinalizamos anteriormente.

Diante da situação vivenciada, a escola tomou a decisão de que faríamos a gravação de duas videoaulas e estas seriam *book based*, ou seja, baseadas no material didático adotado. Foram criadas, então, salas virtuais no *Google Classroom* como demonstrado nas Fig. 9 e 10.

Figura 9-Sala de aula do *Basic 1* no GC

Fonte: *Print screen* da página inicial da sala de aula do *Basic 1* (2021).

Figura 10-Sala de aula do *Express 1* no GC

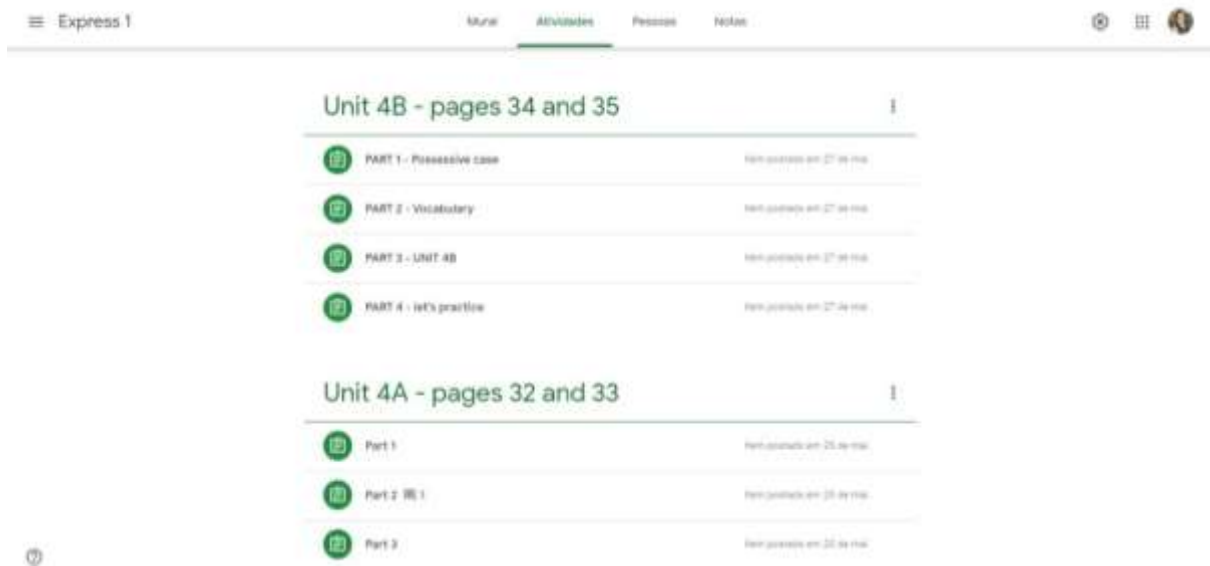
Fonte: *Print screen* da página inicial da sala de aula do *Express 1* (2021).

As aulas utilizando o material didático foram gravadas e disponibilizadas semanalmente na plataforma do GC. Estas eram postadas em dias alternados, segundas-feiras e quartas-feiras ou às terças-feiras e quintas-feiras. No nosso caso, as aulas eram postadas às segundas-feiras e quartas-feiras (cf. Fig. 11 e 12). Esse formato de disponibilização de aulas foi adotado com o intuito de evitar uma sobrecarga de atividades para os alunos e professores.



Figura 11-Postagem das aulas gravadas do *Basic 1*

Fonte: *Print screen* do ambiente de postagem de aulas no GC (2021).

Figura 12-Postagem das aulas gravadas do *Express 1*

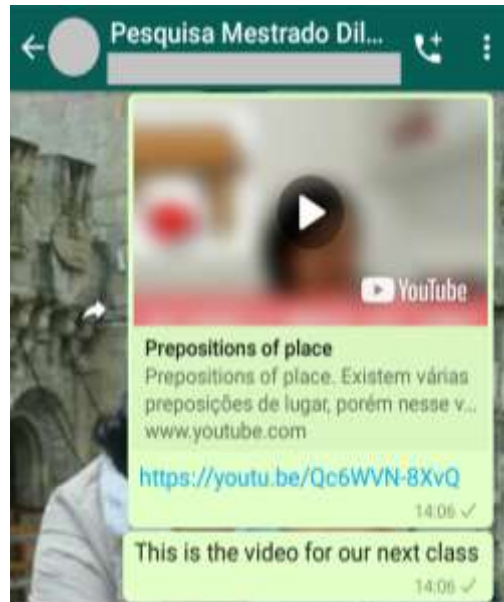
Fonte: *Print screen* do ambiente de postagem de aulas no GC (2021).

Decidimos encaminhar pelo *WhatsApp*, alguns vídeos curtos, com as explicações gramaticais das unidades que seriam estudadas durante a semana, estes eram enviados com alguns dias antes de postarmos as videoaulas no *GC*, assim evitaríamos uma grande quantidade de atividades. Em alguns momentos postávamos os vídeos no nosso canal no YouTube<sup>14</sup> e

<sup>14</sup> O nosso canal do YouTube pode ser acessado no endereço eletrônico:  
[https://www.youtube.com/feed/my\\_videos](https://www.youtube.com/feed/my_videos)

enviávamos o *link* nos respectivos grupos. A nossa intenção era fazer com eles tivessem acesso aos vídeos por diversas maneiras. As Fig. 13 e 14 demonstram esses envios.

Figura 13-Envio de vídeos no grupo de *WhatsApp* do *Express 1*



Fonte: *Print screen* do aplicativo de *WhatsApp* (2021).

Figura 14-Envio de vídeos no grupo de *WhatsApp* do *Basic 1*



Fonte: *Print screen* do aplicativo de *WhatsApp* (2021).

O motivo pelo qual a escola optou pela gravação das aulas se deu pelo fato que as aulas em muitas escolas regulares e em instituições superiores também estavam acontecendo nesse formato, por meio de gravação de videoaulas e em plataformas digitais. Sendo assim, um fato bastante recorrente foi que muitas famílias não dispunham de dispositivos digitais suficientes que possibilitassem pais e alunos realizarem suas atividades de trabalho ou escolares simultaneamente. Como estas estavam sendo gravadas, os pais e alunos que faziam parte do cenário descrito puderam reorganizar suas atividades e horários.

Além das videoaulas e atividades enviadas para serem desenvolvidas de maneira assíncrona, foi decidido também que seria realizado um momento síncrono por semana. A escolha do dia e do horário desse encontro virtual, que chamamos de *meeting*, ficou a critério de cada professor. Com o fechamento não só de escolas, mas também de bares, restaurantes, e de empresas de pequeno, médio e grande porte, muitas pessoas trabalhavam e estudavam em seus próprios lares. Por esse motivo, por recomendação da escola, todos os *meetings* eram realizados sempre a partir das 17h. O propósito era evitar que algum aluno fosse excluído ou ficasse impossibilitado de participar das aulas síncronas.

Os *meetings* com a turma do *Basic 1* aconteciam às quintas-feiras das 19h às 20h, com o *Express 1* nos reuníamos às quartas-feiras das 19h30 às 20h30, entretanto, algumas vezes as aulas, se prolongavam por mais alguns minutos. Na primeira semana, os *meetings* aconteceram no *ZOOM*<sup>15</sup>, e tivemos que realizar dois *meetings* em um mesmo dia, uma vez que estávamos utilizando a versão gratuita e o limite máximo para as reuniões era de 40 minutos, tempo que na concepção de professores e coordenadora era insuficiente para realizar as práticas de conversações, retirar dúvidas além de outras atividades como jogos interativos, resolução de exercícios, etc.

Como a situação aconteceu não apenas conosco, mas com vários professores, na segunda semana de ensino remoto, os *meetings* passaram a ser realizados e gravados no *Google Meet*<sup>16</sup>. Como estes tinham duração de uma hora, tínhamos tempo suficiente para realização das atividades. A gravação das aulas síncronas era postada no *GC*, assim os alunos poderiam revisar a qualquer hora e aqueles não tinham participado da aula poderiam assisti-la posteriormente.

---

<sup>15</sup> O *Zoom meeting* é um aplicativo de videoconferências que oferece vários planos. No plano gratuito, as reuniões têm um limite máximo de 40 minutos. Enquanto que os demais planos, todos pagos, possibilitam a realização de reuniões de maior duração. É possível compartilhar material e gravar as reuniões. O aplicativo está disponível tanto para Windows e macOS quanto para dispositivos móveis Androids e IOS.

<sup>16</sup> É uma ferramenta que faz parte da *G Suite for Education* utilizado para a realização de videoconferência. Além das videochamadas, é possível fazer compartilhamento de *links* e tela, e também gravar as reuniões.

No Quadro 2, demonstramos de maneira detalhada o dia e o horário das aulas síncronas com as respectivas turmas.

Quadro 2-Cronograma das aulas síncronas

AULAS SÍNCRONAS			
<i>Express 1</i>	DURAÇÃO	<i>Basic 1</i>	DURAÇÃO
13/05/20	2 aulas de 40 minutos	14/05/20	1 aula de 33 minutos; 1 aula de 36 minutos
20/05/20	1h 2 min	21/05/20	1h
27/05/20	1h 16 min	28/05/20	1h
03/06/20	1h 11 min	04/06/20	1h 05 min
10/06/20	1h 20 min	11/06/20	1h 06 min
17/06/20	1h 19 min	18/06/20	1h 05 min
24/06/20	1h 23 min	25/06/20	1h
01/07/20	1h 12 min	02/07/20	1h
08/07/20	1h 01 min	09/07/20	1h
15/07/20	1h 19 min	16/07/20	1h 8 min
22/07/20	1h 34 min	23/07/20	1h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Diante deste cenário, tivemos que replanejar todas as nossas aulas e, diferentemente do que havíamos planejado, estas foram todas invertidas e ministradas de forma remota, de maneira síncrona e assíncrona. Concernente aos momentos assíncronos, nós realizamos, com a turma do *Basic 1*, duas aulas invertidas na forma presencial e 22 aulas remotas. E com a turma do *Express 1*, tivemos uma aula invertida de modo presencial e 22 remotas. Contabilizando as aulas presencias e as remotas, as inversões aconteceram em um total de 47 aulas. Em relação aos momentos síncronos, nós tivemos 11 encontros com cada uma das turmas, totalizando assim, 22 aulas síncronas, como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3-Cronograma das aulas invertidas no ensino presencial e remoto

AULAS PRESENCIAIS			
Data da aula presencial	Conteúdo ministrado no <i>Basic 1</i>	Data da aula presencial	Conteúdo ministrado no <i>Express 1</i>
13/03/20	Inversão de duas aulas presenciais Verbo <i>HAVE GOT</i> ; Verbo <i>CAN</i>	14/03/20	Inversão de uma aula presencial Verbo <i>To be</i> – forma afirmativa; As profissões; Artigos indefinidos: <i>a/an</i>







AULAS ASSÍNCRONAS		
Data da postagem da aula	Conteúdo ministrado no <i>Basic 1</i>	Conteúdo ministrado no <i>Express 1</i>
11/05/20	Caso possessivo – <i>Whose...?; These/Those</i>	Revisão do Verbo <i>To be</i> – forma afirmativa; As profissões; Artigos indefinidos: <i>a/an</i>
13/05/20	Descrição da aparência física; Adjetivos	Verbo <i>To be</i> – forma negativa; Nacionalidades
18/05/20	Uso do verbo <i>CAN</i> para pedidos e permissão Conectivos: <i>but</i> e <i>and</i> Descrição do melhor amigo (produção textual)	Verbo <i>To be</i> – forma interrogativa; <i>Wh-questions- where/when;</i> Dias da semana
20/05/20	Revisão de toda a unidade 2; Atividade de vídeo	Revisão da unidade 3; Atividade de vídeo
25/05/20	Descrição da rotina; Presente simples – forma afirmativa; Preposições de tempo: <i>in, on, at</i>	Números de 1 a 101; Como dizer a idade
27/05/20	Presente simples – formas negativa e interrogativa; As profissões	Caso possessivo – ‘s; Membros da família
01/06/20	Atividades de tempo livre; Presente simples utilizando as <i>Wh-questions</i> <i>What</i> e <i>When</i>	Preposições de lugar <i>-on, in, under, behind, next to, in front of</i>
03/06/20	Meios de transporte; Advérbios de frequência	Revisão da unidade 4
08/06/20	Como expressar gosto e opiniões; Verbos <i>Go/play/do</i> usado com atividades esportivas	<i>Extra lesson 1</i> – Leitura, compreensão auditiva e produção textual
10/06/20	<i>Extra lesson 1</i> : leitura e compreensão auditiva: <i>listening for personal information</i>	Presente simples -afirmativa
15/06/20	Revisão de toda a unidade 3	Presente simples – negativa; Conectivos – <i>but</i> e <i>and</i>
17/06/20	<i>Extra lesson 2</i> : Atividade de vídeo e jogos interativos	<i>Extra lesson 2</i> – Atividades esportivas; O uso dos verbos – <i>Go/Play/Do</i> com atividades esportivas
22/06/20	Preposições de lugar: <i>in, on, next to, under, in front of, between, behind;</i> Artigos: <i>a, an</i> e <i>the</i> .	Presente simples – forma interrogativa
24/06/20	<i>Extra lesson 3</i> : Atividade de vídeo	<i>Extra lesson 3</i> - Séries de TV
29/06/20	Partes da casa, móveis e eletrodomésticos; Verbo <i>There to be</i>	Revisão da unidade 5
01/07/20	Descrição de lugares	Advérbios de frequência
06/07/20	Verbo modal: <i>MUST</i>	<i>Extra lesson 4</i> – Horas
08/07/20	Pedir e fornecer informações sobre lugares	Presente simples – <i>Wh- questions</i> ( <i>What/when</i> ); Atividades de tempo livre
13/07/20	Revisão geral da unidade 4	Presente simples <i>-How often...?</i> + expressões de tempo
15/07/20	<i>Extra lesson 4</i> : Séries de TV Apresentação oral	Revisão unidade 6
20/07/20	Atividade de vídeo	<i>Extra lesson 4</i> – Ordem dos adjetivos
22/07/20	Revisão geral	Revisão geral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

No tocante à gravação das videoaulas, dos vídeos curtos e da edição destes, como também às atividades realizadas nas aulas síncronas e assíncronas, utilizamos as ferramentas digitais que estão resumidas no Quadro 4.

Quadro 4-Ferramentas digitais utilizadas

Ferramentas	Descrição	Finalidade	Modo
<b>OBS Studio</b> 	O OBS Studio é um software livre de código aberto que pode ser utilizado para a gravação de vídeos e para transmissão ao vivo, disponível para download em: <a href="https://obsproject.com/pt-br">https://obsproject.com/pt-br</a> .	Gravação das videoaulas	Assíncrono
<b>Movie Maker</b> 	É um aplicativo gratuito utilizado para a edição de vídeo, e está disponível na Play Store.	Edição de vídeos	Assíncrono
<b>Portal to English 1</b>	Software do livro didático Portal to English 1 da MM Publications.	Gravação das videoaulas <hr/> Realização de atividades	Síncrono <hr/> Assíncrono
<b>Straight Foward Beginner</b>	Software do livro didático Straight Foward Beginner da MM Publications.	Gravação das videoaulas	Assíncrono
	Canva é uma plataforma de design gráfico que possibilita a criação de gráficos de mídia social, infográficos, apresentações, pôsteres entre outros conteúdos visuais. Pode ser acessado pelo computador e em dispositivos móveis. Está disponível nas versões gratuita e paga. É necessário apenas registrar-se no endereço eletrônico: <a href="https://www.canva.com/pt_br/">https://www.canva.com/pt_br/</a> .	Criação de <i>posts</i>	Assíncrono
<b>Active Inspire</b> 	<i>Active inspire</i> , é um software educativo da <i>Promethean</i> , e pode ser utilizado para criar e conduzir a aula através de um quadro interativo de multimídia.	Preparação de <i>Flipcharts</i>	Síncrono <hr/> Assíncrono
<b>YouTube</b> 	YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. O usuário pode criar uma conta, bem como o seu próprio canal.	Realização de Atividades <hr/> Postagem de vídeos	Síncrono <hr/> Assíncrono

 <p><b>Google forms</b></p>	<p><i>Google forms</i>, aplicativo do <i>Google</i> que pode ser utilizado para elaboração de provas, exercícios, questionários, etc. É possível utilizá-lo tanto de forma síncrona como assíncrona.</p>	<p>Realização de Atividades</p>	<p>Assíncrono</p>
 <p><b>Google docs</b></p>	<p><i>Google docs</i>, aplicativo do <i>Google</i> que permite criar, editar e visualizar documentos, além de compartilhá-los. Pode ser utilizado de forma síncrona ou assíncrona.</p>	<p>Realização de Atividades</p>	<p>Assíncrono</p>
	<p>É um aplicativo gratuito utilizado para a edição de vídeo, disponível na Play Store. O <i>Flipgrid</i> é uma plataforma gratuita da Microsoft que possibilita alunos e professores discutirem e responderem tópicos por meio de vídeos feitos de qualquer lugar e pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <a href="https://info.flipgrid.com/">https://info.flipgrid.com/</a>.</p>	<p>Produção oral</p>	<p>Assíncrono</p>
	<p>O <i>Padlet</i> é uma ferramenta on-line que permite a criação de murais virtuais e pode ser utilizado para registrar, armazenar e compartilhar conteúdos. Nesses murais, podem ser inseridas imagens, textos, links, vídeos e estes podem ser editados por outras pessoas. A ferramenta pode ser usada de maneira síncrona ou assíncrona e está disponível na versão gratuita, que limita a quantidade de murais, e na versão paga que disponibiliza recursos adicionais. O site pode ser acessado em: <a href="https://pt-br.padlet.com/">https://pt-br.padlet.com/</a>.</p>	<p>Produção textual</p>	<p>Assíncrono</p>
	<p><i>Wordwall</i> pode ser utilizado para criar inúmeras atividades interativas e é possível imprimi-las. Está disponível nas formas gratuitas e paga. Para a sua utilização é necessário criar uma conta em: <a href="https://wordwall.net/">https://wordwall.net/</a>.</p>	<p>Realização de Atividades gamificadas</p>	<p>Síncrono <hr style="border: 1px solid black; width: 50px; margin: 0 auto;"/> Assíncrono</p>
	<p><i>Kahoot</i> é uma plataforma utilizada para a elaboração de exercícios, testes de múltipla escolha, além de outros. É uma maneira inovadora e divertida de revisar um conteúdo, fazer uma avaliação diagnóstico, etc. Os usuários podem interagir de forma síncrona ou assíncrona, e o acesso se dá por meio de um navegador da Web ou do aplicativo. Essa ferramenta está disponível nas formas gratuita e paga. Para criar uma conta basta acessar o endereço eletrônico: <a href="https://kahoot.com/schools-u/">https://kahoot.com/schools-u/</a>.</p>	<p>Realização de Atividades gamificadas</p>	<p>Síncrono <hr style="border: 1px solid black; width: 50px; margin: 0 auto;"/> Assíncrono</p>

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Diante do contexto de ensino vivenciado, o remoto, sentimos a necessidade de utilizar diferentes tipos de ferramentas, considerando que as gravações das videoaulas, dos vídeos curtos, a preparação e desenvolvimento das aulas e das atividades síncronas e assíncronas demandavam o uso de uma gama de recursos, e cada ferramenta possui especificidades e finalidades distintas. Salientamos que as ferramentas aqui mencionadas podem ser usadas em qualquer contexto de ensino, presencial ou remoto. Essa variedade de ferramentas foi necessária e fundamental para a nossa práxis por entendermos que estas potencializariam nossas aulas remotas e atenderiam às necessidades dos alunos que responderam positivamente à inserção destas.

Embora fossem recursos bastante intuitivos, o que os tornavam fáceis de serem usados, sempre que fazíamos uso de uma ferramenta pela primeira vez, preparávamos um vídeo tutorial, ensinando aos alunos como manusear aquela ferramenta e nas aulas síncronas fazíamos uma demonstração de como proceder. Esclarecemos também que não utilizávamos todas as ferramentas em uma única aula, é certo que em algumas aulas utilizávamos mais de uma, porém, a escolha destes recursos se dava de acordo com o tipo de atividade planejada e as necessidades observadas.

Para a gravação das aulas assíncronas, utilizamos os *softwares* dos livros didáticos das respectivas turmas e o *OBS Studio*. O software do *Portal to English 1* também foi utilizado nas aulas síncronas, para a realização de atividades e/ou jogos revisando o conteúdo ao final de cada unidade temática.

Os vídeos curtos com a explicação do conteúdo gramatical, foram gravados com um celular e os *posts* utilizados nos referidos vídeos foram criados no Canva, enquanto a edição destes vídeos foi feita no aplicativo *Movie Maker*.

O *Active inspire* é um software colaborativo que possibilita a preparação e condução de aulas interativas e possui vários recursos tais como: inserção de imagens, sons, gráficos, entre outros, e pode ser utilizado como lousa e para a criação de *flipcharts*. Usamos o referido software nas aulas síncronas e em alguns momentos das aulas assíncronas. É um recurso bastante eficaz do qual fazíamos uso nas aulas presenciais e que foi essencial para a condução de nossas aulas remotas.

O *wordwall* é uma plataforma que possibilita a criação de atividades gamificadas e personalizadas de maneira fácil e rápida. As atividades desenvolvidas nessa plataforma foram utilizadas tanto nos momentos síncronos quanto nos assíncronos. Uma das vantagens dessa ferramenta é que as questões são corrigidas durante o jogo ou ao final deste, depende do estilo de atividade utilizado, logo, os alunos podem se autoavaliar. Outro aspecto positivo é a



diversidade de modelos de atividades que podem ser usadas para introduzir um assunto, para praticar e/ou revisar um conteúdo gramatical, vocabulário, como também desenvolver atividades de *speaking*.

O *Kahoot* foi utilizado de forma síncrona e assíncrona para praticar e/ou revisar os conteúdos estudados. Com esta ferramenta construímos *quizzes* interativos e personalizados e pudemos acompanhar o desempenho de cada aluno, uma vez que, no final de cada atividade é exibido um relatório individual, as questões nas quais os alunos tiveram mais dificuldade e a indicação de quem precisa de ajuda. Outro aspecto positivo é que as questões são corrigidas instantaneamente, assim o aluno identifica os equívocos cometidos e, caso seja necessário, as dúvidas podem ser esclarecidas imediatamente pelo professor. Importa ressaltar que atividades dessa natureza, dinamizam a aula, promovem o debate, estimulam o raciocínio rápido e a participação. A desvantagem da ferramenta é que a versão gratuita disponibiliza apenas dois modelos de atividades, para ter acesso aos demais modelos, o usuário precisa ter a versão paga. Todavia, essa limitação, não minimiza a eficácia da ferramenta.

Os exercícios de compreensão auditiva (*listenings*) e outros exercícios praticando os conteúdos estudados, foram elaborados no *Google forms* e trabalhados de forma assíncrona. Na nossa concepção, a ferramenta é bastante prática e fácil de ser utilizada, tanto pelo professor quanto pelos alunos e pode ser usada de modo síncrono ou assíncrono. A possibilidade de correção imediata, de dar um *feedback* para o aluno são aspectos positivos, assim o aluno pode avaliar seu desempenho. Um aspecto negativo desta ferramenta é que ela não possui alguns mecanismos de edição de texto, tais como negrito, itálico, etc., o que limita um pouco o nosso trabalho. Entretanto, mesmo com ausência desses recursos, a ferramenta é útil, facilita o trabalho docente e viabiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização das atividades de produção textual (*writing*) utilizamos, de modo assíncrono, duas ferramentas distintas, o *Google docs* e o *Padlet*. As atividades de músicas (*song activities*) também foram preparadas no *Google docs*. Um aspecto bastante relevante a respeito deste recurso é que é possível desenvolver atividades individuais e/ou compartilhadas e a semelhança da ferramenta com o *word*, de certo modo, facilita seu uso. O *Padlet* permite a criação e compartilhamento de murais virtuais, facilita o trabalho coletivo, possibilita o engajamento, cooperação e construção de conhecimento. Embora as duas ferramentas propiciem o trabalho em equipe, percebemos uma interação bem maior nas produções desenvolvidas no *Padlet*. No nosso entendimento, esse fato pode ser atribuído ao *layout* dos painéis e às possibilidades de criação e interação que a ferramenta disponibiliza.

O *YouTube* foi utilizado de modo assíncrono para hospedar alguns dos vídeos curtos e para realizar atividades de compreensão auditiva com músicas e vídeos existentes na plataforma.

Utilizamos o *Flipgrid* de modo assíncrono para a realização de atividades de comunicação oral por meio de vídeos. É uma ferramenta simples de ser manuseada e que promove o debate, a interação entre professor e alunos e pode ser usada com turmas de todas as idades. Contudo, o professor é quem melhor conhece seu contexto de ensino e sabe como os alunos responderão à proposta. No nosso caso, houve uma boa aceitação por parte dos alunos, como explicaremos no capítulo analítico.

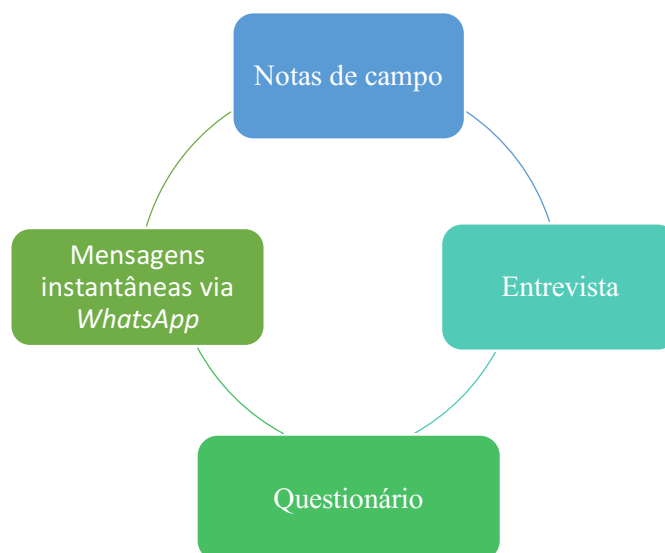
Devido à grande quantidade de dados gerados, esclarecemos que, embora todas as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da nossa práxis tenham sido úteis, nem todas foram consideradas na análise.

Esses foram os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, na seção 2.5, discorreremos acerca dos instrumentos utilizados para a geração dos dados.

## 2.5 Instrumentos para a geração de dados

Toda pesquisa pressupõe uma geração de dados que se dá por meio de vários instrumentos. No nosso caso, optamos por trabalhar com quatro instrumentos, demonstrados na Fig. 15 e descritos na sequência.

Figura 15- Instrumentos de geração de dados



Fonte: Elaboração da autora (2021).

Fizemos os nossos registros em notas de campo e no dia 06 de junho de 2020, após um mês de inversão, aplicamos um questionário. Marconi e Lakatos (2003, p. 200) explicam que o questionário (cf. APÊNDICE V), é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” No nosso caso elaboramos um questionário<sup>17</sup> no *Google Forms*<sup>18</sup> com todos os estudantes e enviamos o *link* nos grupos do *WhatsApp* das respectivas turmas. O nosso intuito era o de obter informações mais específicas acerca dos participantes e do objeto de estudo investigado, algo bastante recorrente na pesquisa-ação, como ressalta Thiollent (2011). Para o autor, devido à dimensão coletiva e interativa da investigação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos e também a técnicas de registro de processamento e de exposição de resultados. Em algumas situações, são utilizadas tanto questionários, quanto técnicas de entrevista individual como meio de informação complementar.

O questionário era composto por 15 perguntas, as 3 primeiras eram subjetivas e as 12 questões subsequentes eram objetivas e correspondiam à metodologia de sala de aula invertida. Em algumas questões objetivas, bem como no final do questionário, foi disponibilizado o espaço para que eles pudessem trazer alguma informação que julgassem relevante.

No final do semestre, fizemos uma entrevista semiestruturada com cada turma (cf. APÊNDICE VI), a qual foi realizada e gravada no *Google Meet*, com o objetivo de obter informações não obtidas por meio do questionário.

Concernente à técnica de entrevista, Marconi e Lakatos (2003, p. 199) afirmam que “mediante a técnica da entrevista, o pesquisador pode levar uma penetração maior em sua própria experiência, explorando áreas importantes, mas não previstas no roteiro de perguntas.” Nesse mesmo sentido, Triviños (1987, p. 152) argumenta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.” Na concepção de Gil (2008, p.128), a entrevista é uma forma de interação social.”

---

<sup>17</sup> Link do questionário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSca847bEJcnjINOMMkOES8rID7Q2RaeuWAIAujagPBO4xoVig/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSca847bEJcnjINOMMkOES8rID7Q2RaeuWAIAujagPBO4xoVig/viewform?usp=pp_url)

<sup>18</sup> O *Google Forms* é um aplicativo gerenciado pelo *Google* que possibilita a coleta de informações. Esta pode ocorrer por meio de questionários e/ou formulários de registros. Este aplicativo também tem sido usado no âmbito educacional como meio de realização de atividades, provas, etc.

Devido ao contexto em que a nossa pesquisa ocorreu, percebemos a necessidade de incluirmos o *WhatsApp*, como forma de viabilizar a nossa pedagogia e pesquisa. Desse modo, este recurso foi utilizado não apenas para o envio de alguns vídeos, mas também como espaço para explanação de dúvidas, para dar orientações acerca de atividades, avisos, para o envio do formulário de pesquisa, etc., e ainda como forma de registro de depoimentos de alguns alunos.

O *WhatsApp* tem sido utilizado de diversas maneiras no contexto educacional. Xavier e Serafim (2020, p.49) entendem o referido aplicativo como “um gênero do discurso por imprimir gestos de interação social particulares que difere de outras formas de comunicação social.” Os mesmos autores defendem o uso do *WhatsApp* “enquanto tecnologia digital, como uma possibilidade pedagógica que pode, quando bem desenvolvida e situada em um projeto formativo de construção de conhecimentos, contribuir com processos de ensino- aprendizagem [...]” (XAVIER; SERAFIM, 2020, p.50).

Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho (2016) destacam as potencialidades e possibilidades do *WhatsApp* para estudar as áreas de conhecimento e acrescentam que este proporciona experiências enriquecedoras entre professor e aluno, pensamento do qual compactuamos. Alguns autores como Barbosa, Santos e Ribeiro (2017) adotaram o *WhatsApp* como um diário on-line. Entretanto, entendemos diário como um registro sistematizado de escrita.

No nosso caso, este aplicativo foi muito além da possibilidade de compartilhamento de conteúdos, este foi uma forma de fazer um acompanhamento mais individualizado e também coletivo de receber *feedback*. O referido aplicativo, funcionou como um canal de apoio pedagógico e interacional, tanto entre a professora e os alunos, quanto deles entre si. Outro fator positivo desse recurso para o nosso processo de investigação foi a viabilização de alguns procedimentos durante a nossa investigação pela sua rapidez e praticidade. Sendo assim, optamos por usar as mensagens instantâneas via *WhatsApp* como instrumento de geração de dados.

## **2.6 Procedimentos de construção do *corpus* analítico**

De posse dos dados da pesquisa, iniciamos a construção do *corpus* analítico da nossa pesquisa desenvolvendo os seguintes procedimentos: ler o questionário, as notas de campo e as mensagens no *WhatsApp*, assistir às aulas e entrevista, ouvir as mensagens de áudio no referido aplicativo, e analisar, melhor visualizados na Fig. 16.

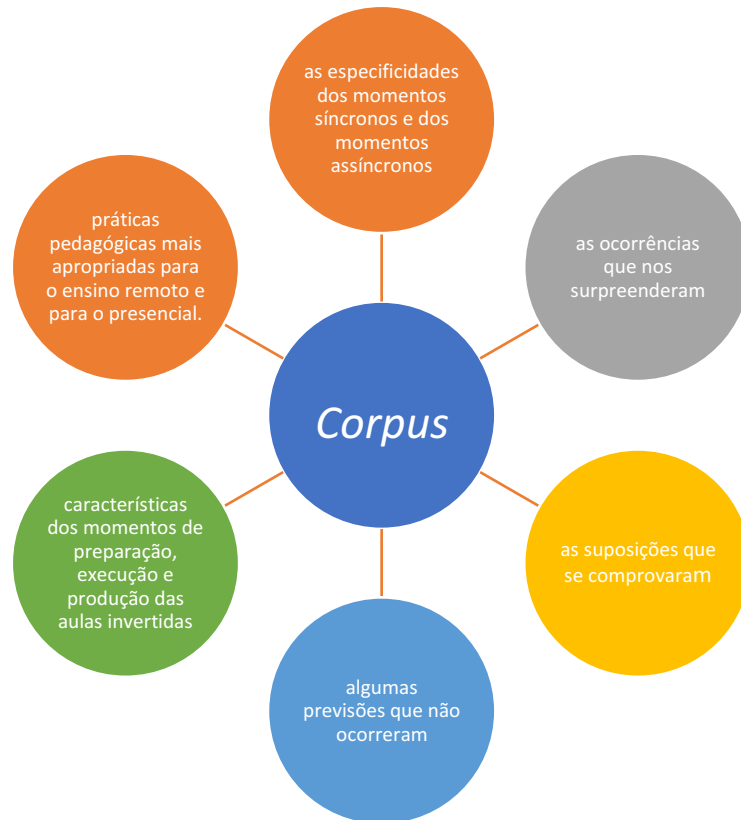
Figura 16-Procedimentos de análise e categorização dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A nossa intenção não foi apenas responder aos objetivos propostos. Desta forma elaboramos inicialmente um critério de investigação que priorizou identificar: a) as especificidades dos momentos síncronos e dos momentos assíncronos, b) as ocorrências que nos surpreenderam, c) as suposições que se comprovaram, d) algumas previsões que não ocorreram, e) características dos momentos de preparação, execução e produção das aulas invertidas, e, por fim, f) práticas pedagógicas mais apropriadas para o ensino remoto e para o presencial.

Figura 17-Aspectos de observação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse exercício de observação dos dados nos direcionou para duas categorias de análise: 1) construção de conhecimento do aluno; 2) metodologias norteadoras das ações da professora pesquisadora. A Fig. 18 apresenta um detalhamento de como as categorias estão organizadas no capítulo analítico.

Figura 18-Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar na Fig. 18, na primeira categoria, analisamos duas atividades de cada turma, além de explorarmos os dados gerados com o questionário, notas de campo, registros no aplicativo de mensagens instantâneas, entrevistas e aulas gravadas, cujos trechos foram transcritos e transformados em excertos.

Na segunda categoria, analisamos as metodologias das práticas pedagógicas de sete atividades, sendo que quatro delas, também foram abordadas na categoria anterior. Os dados gerados com os instrumentos supracitados foram observados e triangulados nas duas categorias de análise.

## CAPÍTULO 3 - SALA DE AULA INVERTIDA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO REMOTO

*Quando temos acesso ao conteúdo com antecedência, fixamos melhor, haja vista que chegamos na aula com um certo conhecimento sobre o que será tratado.*

*Lina*

Neste capítulo, apresentamos nossa análise de sete atividades que foram realizadas, de forma remota, pela professora pesquisadora com os alunos participantes da pesquisa.

Com base em nossos aspectos de observação, estabelecemos duas categorias de análise, como mencionado na seção 2.6: 1) construção de conhecimento do aluno; 2) metodologias norteadoras das ações da professora pesquisadora.

Na seção 3.1, analisamos quatro atividades, abordamos acerca do processo de construção de conhecimento dos alunos em momentos síncronos e assíncronos, bem como apresentamos considerações sobre os aspectos teórico-metodológicos da sala de aula invertida por nós identificados. As atividades apresentadas e analisadas na referida seção foram realizadas com as duas turmas participantes, o *Basic 1* e o *Express 1*, estas estão registradas em seus respectivos ambientes virtuais e nas gravações das aulas. As observações e anotações sobre as atividades foram registradas em nossas notas de campo.

Na seção 3.2, analisamos os processos de conhecimento construídos pela professora pesquisadora como também, discutimos as concepções teórico-metodológicas que embasaram suas decisões durante a preparação e produção das aulas. Para tal, examinamos sete atividades, quatro destas também são analisadas na seção 3.1.

### 3.1 Construção de conhecimento do aluno

A primeira atividade tratada nesta seção foi realizada no *Padlet*, ferramenta digital que possibilita a execução de inúmeras atividades, dentre as quais está a produção textual. A atividade proposta para os alunos abordava o conteúdo trabalhado em toda a unidade 3 do livro adotado para o *Basic 1* que é dividida em 6 lições, sendo a última uma revisão de todo o conteúdo. Nessa unidade, trabalhamos todas as formas do tempo verbal Presente Simples, alguns advérbios de frequência, vocabulário relacionado à rotina, hábitos, passatempos, preferências, além de formas de expressar opiniões e de falar sobre o dia da semana favorito. Como estamos vivenciando um momento atípico por causa da pandemia da COVID-19, em que a nossa rotina não é mais a mesma, desenvolvemos uma atividade, em três etapas, que se



aproximasse da realidade vivenciada por todos com o seguinte título: *My routine in the quarantine*.

Na primeira etapa, realizada de forma assíncrona, criamos um mural na ferramenta supracitada e solicitamos aos alunos que escrevessem um texto descrevendo a respeito de suas atividades diárias durante esse período pandêmico, a fim de diagnosticar como eles usariam o conteúdo estudado na construção de um texto mais extenso. Desse modo, também seria possível observar quais elementos coesivos eles já conheciam e quais ainda precisavam ser ensinados. Para tanto, apresentamos um texto previamente elaborado para direcioná-los, com as seguintes perguntas finais: *Now tell me about your routine in the quarantine. What do you do every day? What do you do at the weekends*<sup>19</sup>, perguntas estas que, na teoria dos processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005), estão associadas ao experienciando o conhecido.

O *link* do mural para a produção textual foi enviado pelo grupo do *WhatsApp* com a orientação de que a exibição de fotos realizando alguma atividade diária não era obrigatória. Ao acessar o mural para escrever seus textos, os alunos podiam ler e observar as contribuições ali deixadas para assim darem início à descrição de suas rotinas. Deste modo, ao mesmo tempo que observavam os depoimentos dos colegas, eles estavam ampliando os seus conhecimentos acerca da escrita. Assim, ao descreverem suas rotinas, algo que lhes era familiar, utilizando um conteúdo previamente estudado, eles estavam experienciando o conhecido na perspectiva da aprendizagem por *design* (KALANTZIS; COPE, 2005). Esse momento colaborativo permitiu-lhes conhecer o outro e compartilhar sobre si mesmos. Os seus mundos particulares foram transportados para aquele ambiente de aprendizagem.

Antes de proceder com a segunda etapa, que estava planejada para ser desenvolvida de forma síncrona, em um *meeting*, realizamos a leitura dos textos produzidos pelos alunos com o objetivo de diagnosticar as suas eventuais necessidades. Percebemos que eles tinham organizado o texto de maneira coerente e as palavras de ligação *after* e *then* apareciam em dois textos. Todavia, era perceptível que precisavam conhecer outros conectivos, além de entender como usá-los adequadamente, pois, em um dos textos, a única palavra utilizada para interligar as ideias textuais foi “*after*”, enquanto que em outro foi utilizado apenas o conectivo “*then*” demonstrado nas Fig.19 e 20 a seguir:

---

<sup>19</sup> Agora, fale um pouco sobre a sua rotina na quarentena. O que você faz todos os dias? O que você faz nos finais de semana? (todas as traduções foram feitas pela pesquisadora).

Figura 19-Texto produzido por André

I wake up at 7:30 and get ready to  
study online. then I fix my room I  
use my cell phone and then I study  
English. and at night i sleep

Fonte: Mural no *Padlet* (2021).

Figura 20-Texto produzido por Daniel

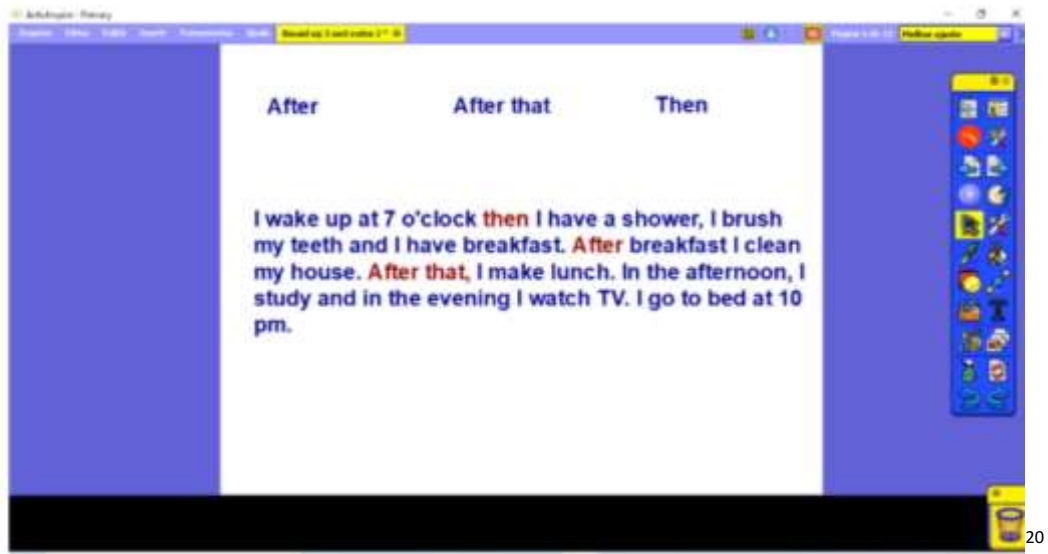
I wake up at 7:30 and get ready to  
study online and i make my  
breakfast,after i rest,after,i use my  
cell phone,after I try to create the  
J.A.R.V.I.S / Baymax.After I use my  
cell phone and play games in my  
notebook,after i sleep



Fonte: Mural no *Padlet* (2021).

Ao constatarmos que era necessário ensinar outros conectivos além daqueles utilizados pelos alunos, elaboramos um texto trazendo as palavras de ligação *after*, *after that* e *then* (demonstrado na Fig. 21 a seguir), e, em um determinado momento do *meeting*, o exploramos conjuntamente, iniciando assim a segunda etapa da atividade.

Figura 21-Trabalhando palavras de ligação



Fonte: *Print screen* do *flipchart* elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao imergirem na leitura de um texto com elementos linguísticos desconhecidos, eles estavam experienciando o novo. Cope e Kalantzis (2015) explicam que, para haver uma aprendizagem efetiva, é necessário que esse “novo” tenha elementos de familiaridade, ou seja, este novo precisa fazer algum sentido para o aluno. Eles acrescentam que a aprendizagem deve ser construída gradativamente, com o auxílio dos colegas, professores e/ou textos. No caso em questão, a aprendizagem gradativa ocorreu por meio do acréscimo dos novos marcadores *after*, *after that* e *then*. Ainda nesse sentido, os mesmos autores afirmam que experimentar o novo implica na inserção em novas informações ou situações, na observação cuidadosa bem como na leitura e registro de novos fatos e dados. Os autores argumentam que, ao mesmo tempo que estas novas informações ou experiências estão próximas da realidade dos alunos tornando-se de certo modo conhecidas, estas são de igual modo novas e requerem uma nova aprendizagem. Entretanto, a aproximação com esse novo se dá quando os alunos se sentem seguros.

<sup>20</sup> Eu acordo às 7 horas, então tomo um banho, escovo os dentes e tomo café. Após o café, eu limpo a casa. Em seguida, faço o almoço. À tarde eu estudo e à noite assisto TV. Eu vou para a cama às 10 horas da noite.

À medida que explorávamos o texto, eles descobriam dedutivamente, atribuindo sentidos, conceitos e significados às palavras de ligação utilizadas. À proporção que identificavam, examinavam e entendiam a função de cada uma daquelas palavras, eles as analisavam funcionalmente. Cope e Kalantzis (2015) esclarecem que tal movimento compreende processos de raciocínio, inferências e deduções, o relacionamento de causa e efeito e análise de conexões lógicas. À proporção que eles debatiam, diferenciavam porque usar ou não determinada palavra, bem como faziam questionamentos a respeito destas, eles exploravam com outros olhos os aspectos linguísticos presentes no texto, portanto, estavam analisando criticamente. Esse processo analítico permitiu-lhes observar elementos da textualidade fundamentais para a construção de um texto coerente e coeso, e deu-lhes o suporte necessário para que mais adiante eles pudessem também analisar criticamente seus próprios textos e consequentemente aplicar adequadamente o que haviam aprendido, ou seja, o conhecimento estava sendo construído gradativamente.

Em seguida, iniciamos a análise dos textos produzidos por eles, no *Padlet*. Nesse momento, fomos analisando cada produção textual corrigindo equívocos gramaticais, lexicais, de ortografia e observando em que trechos seria adequado utilizar as palavras de ligação estudadas, Ora apontávamos as inadequações, ora os próprios alunos as identificavam ou diziam a forma adequada. A fim de ilustrar nossa argumentação, demonstramos a seguir um excerto do momento da correção, que foi realizada em língua materna por ser uma turma iniciante.

Excerto 1<sup>21</sup>

/.../

Teacher: (lendo o texto, digitando e fazendo a correção) *I wake up at 7.30 and get ready to study online*. Não precisa desse “and” de novo Daniel (direcionando-se ao aluno, autor do texto) para não ficar repetido. Aí você bota “.” (ponto) e aqui você vem, (+) o “I” tem que ser sempre maiúsculo, certo?

Daniel: Certo!

Teacher: Aí ó! (lendo o texto novamente) *I make my breakfast after (+) eu posso usar só o “after” aí?*<sup>22</sup>

Daniel: Não

André: No

Teacher: Eu vou dizer o quê *After?* (+)

Daniel: Comé? ((pensando))

Teacher: Quem lembra? *After?*

André: *That*

Teacher: Isso! *After that I....* ((continua a correção)) /.../

<sup>21</sup> O sinal de : foi usado para indicar um alongamento de uma vogal na frase e repetindo-se dependendo da duração; para fazer comentários do analista no local da ocorrência foram utilizados (( )); o uso de reticências entre duas barras /.../ indica um corte de um trecho da gravação; O sinal de + entre parênteses indica uma pausa curta, ou seja, uma pausa de até 0.5 segundos; o sinal de exclamação (!) foi utilizado para exclamar algo e o sinal de interrogação (?) foi utilizado para os questionamentos. (MARCUSCHI, 2000).

<sup>22</sup> Os grifos em todos os excertos são nossos.

Sávio: **Ti::a eu percebi um erro que eu coloquei, eu coloquei, é::, lá no meu, depois eu digo.**

Teacher: Muito bem! Vamo lá! Ótimo que você já percebeu! /.../

Sávio: Eu coloquei estudo que é, em inglês, sevia, deria, devia ser “*study*”

Teacher: *Ye::s! Very good!*

(Aula síncrona do dia 18/06/2020)

Nesse momento da correção, também identificamos o movimento de análise funcional, quando questionamos se é possível utilizar apenas a palavra de ligação “*after*” naquela frase, e os alunos não só identificam a impossibilidade do uso do “*after*” naquele trecho do texto, mas também sugerem a resposta adequada. Ao identificarem qual era a palavra apropriada para ser usada naquela frase, eles estavam, simultaneamente, aplicando a língua adequadamente (vide falas de Daniel e André). Quando Sávio identifica um erro lexical em seu texto e ele mesmo diz qual seria a palavra correta em inglês, antes mesmo que nós mencionássemos algo a respeito, ele estava analisando criticamente o texto porque assume um posicionamento crítico a respeito do uso inadequado que fez da língua. Esse processo analítico foi constatado durante todo o procedimento da correção.

Atividades dessa natureza são essenciais pois levam os alunos a entenderem o porquê de estarem aprendendo determinado conteúdo linguístico, ou seja, a atividade passa a ter um sentido para eles, além de fazê-los enxergar que aquele conhecimento construído poderá torná-los mais críticos e comprometidos acerca das funções e dos usos dos assuntos trabalhados, no caso aqui tratado, o assunto eram alguns elementos coesivos. A Fig. 22 mostra o resultado final do mural com as produções dos alunos, ao término desta etapa.

Figura 22-Produção textual<sup>23</sup>

Fonte: *Print screen* do mural virtual elaborado pela pesquisadora (2021).

A terceira etapa da atividade foi desenvolvida juntamente com a segunda. Nela, solicitamos aos alunos que encontrassem similaridades e diferenças em suas rotinas. Nessa ocasião, por meio da leitura e da observação de suas próprias realidades, eles experienciavam o conhecido, isso ocorreu porque não apenas exploraram seus textos, mas também, os textos de seus colegas. Kalantzis e Cope (2008, p. 179) afirmam que “ao usar esse processo de conhecimento os aprendizes são encorajados a trazerem (invariavelmente) suas experiências, interesses, e conhecimentos para dentro do ambiente de aprendizagem”.<sup>24</sup> Ao realizarem o processo de identificação e agrupamento das suas similaridades e diferenças sozinhos, eles passaram a comparar e contrastar as suas vivências diárias tirando suas próprias conclusões, portanto, conceitualizaram, ao nomear. Todavia, não é simplesmente o ato de observar,

<sup>23</sup> Texto 1: Olá! Pela manhã, de segunda-feira à sexta-feira, eu tomo banho, escovo os dentes e estudo com o pessoal da escola. Em seguida, eu escovo meus dentes, assisto um pouco de TV e então eu durmo. Aos sábados e domingos eu como, escovo os dentes e tomo banho e jogo. À tarde, eu como, escovo os dentes assisto TV e jogo. À noite, eu janto, escovo os dentes, tomo banho e então assisto e vou dormir.

Texto 2: Eu acordo às 7h30 e me arrumo para estudar on-line. Eu preparo meu café e em seguida eu descanso um pouco. Então, eu uso meu celular e tento criar J.A.R.V.I.S / Baymax. Em seguida, eu uso meu celular novamente, então eu jogo no meu notebook e depois eu durmo.

Texto 3: Eu acordo às 7h30 e me arrumo para estudar on-line. Então, eu arrumo meu quarto e uso meu celular, em seguida, eu estudo inglês e, à noite, eu durmo.

Texto 4: Oi pessoal! Eu tenho muitas coisas para fazer todos os dias. Pela manhã, eu limpo a casa e preparo aulas. À tarde, eu preparo aulas e estudo. Eu tenho aulas às quartas-feiras e terças-feiras à noite. Nos fins de semana, eu acordo tarde. Eu acordo geralmente às 8 horas. Eu assisto filmes com minha família, navego na internet e, às vezes, ligo para minhas irmãs. Agora, fale sobre a sua rotina na quarentena. O que você faz todos os dias? O que você faz nos fins de semana?

<sup>24</sup> Learners using this knowledge process are encouraged to bring their (invariably diverse) experiences, interests, knowledge into the learning environment.

perceber o que havia de semelhante ou não que deve ser considerado. Para proceder com as discussões, fazer essas conexões, eles precisavam conhecer a linguagem relacionada à rotina. Isso inclui não apenas o vocabulário, mas também o tempo verbal correto, para assim serem capazes de conceitualizar ao teorizar.

Como podemos perceber, a construção de conhecimento independe do contexto em que os usuários se encontram e pode ocorrer por meio de vários agentes. Ao observarmos os processos de conhecimento pelos quais os alunos transitaram durante as atividades propostas, identificamos que essa transição não se deu de forma linear.

Essa percepção também pode ser comprovada em outras atividades desenvolvidas no decorrer do semestre, a exemplo da segunda atividade analisada, realizada no *Flipgrid*, a qual passamos a discorrer a partir deste momento. Nesta ferramenta, é possível partilhar vídeos e produzir um ambiente descontraído e interativo onde o professor uma sala/comunidade em que ele e os alunos podem trabalhar. Inúmeras atividades, extremamente necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, podem ser desenvolvidas nessas salas como por exemplo: questões problemas, discussões de tópicos, práticas de conversação, além de outras possibilidades. Toda essa interação entre professor e alunos se dá por meio da gravação de vídeos curtos. Outra possibilidade oferecida pela ferramenta é o *feedback* do professor, que pode se dar por meio de texto ou vídeo. Essa foi a ferramenta utilizada para desenvolver a atividade de produção oral com os alunos do *Express 1*.

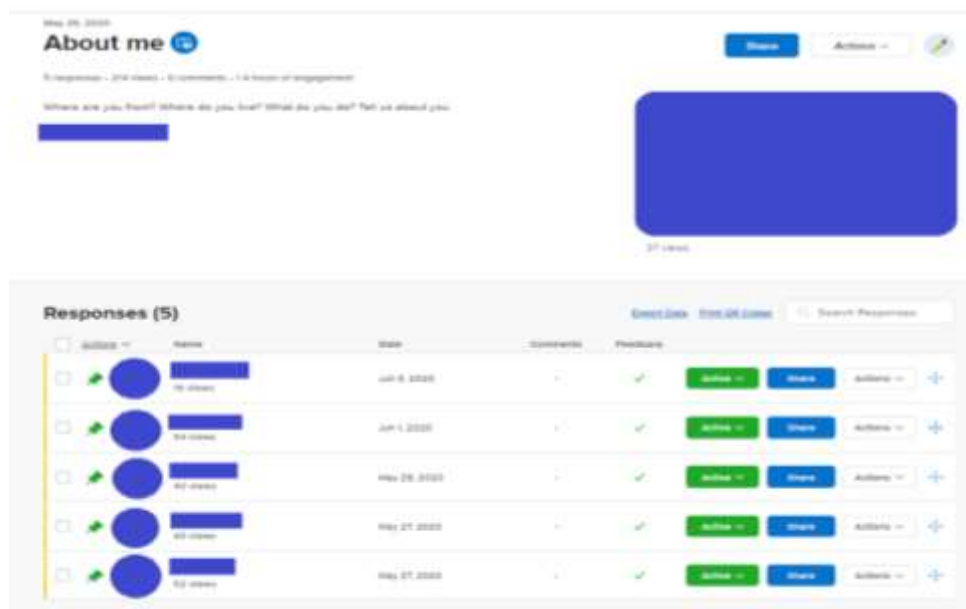
No ensino de línguas, é bastante recorrente desenvolvermos atividades em pares ou em pequenos grupos bem como incentivarmos falas individuais para praticar a oralidade. Até mesmo porque é inconcebível vislumbrar uma sala de aula de uma língua estrangeira sem que haja momentos de comunicação e interação, uma vez que estes são essenciais para que os alunos desenvolvam todas as habilidades linguísticas. Sendo assim, as atividades variam entre aquelas com foco na precisão (*accuracy*) e na fluência (*fluency*). Gibbons (2017) afirma que uma *accuracy activity* refere-se ao uso correto do sistema linguístico, isso inclui gramática, pronúncia, o uso adequado de tempos e formas verbais, colocações, entre outros aspectos linguísticos. Enquanto uma *fluency activity* diz respeito à capacidade de produzir uma fala natural e fluente, mas não necessariamente livre de erros de gramática, pronúncia e/ou vocabulário. O que é observada é a facilidade com que o aluno consegue falar e quão bem ele pode se comunicar sem pausas ou hesitações.

Percebemos que esta seria uma oportunidade de levar os alunos a praticar a língua por meio de uma atividade significativa e com foco na fluência, contudo planejada e pensada para ser realizada por meio de uma ferramenta digital. Todavia, desenvolver atividades de fluência

com alunos iniciantes é bastante desafiador, pelo fato de eles não terem, muitas vezes, um conhecimento mais aprofundado da língua, ou seja, não têm um vocabulário mais amplo, tampouco conhecimento gramatical suficiente para desempenhar determinadas atividades. Sendo assim, podem sentir-se inseguros e, ao invés de proporcionar resultados positivos, atividades dessa natureza podem gerar frustrações, insegurança ou até mesmo desmotivação. Por essa razão, é fundamental direcioná-los por meio de estímulos visuais, práticas de uso de vocabulário, atividades gramaticais, um roteiro, perguntas direcionadoras, entre outras ações possíveis.

Considerando o que foi posto, criamos um *grid* intitulado “*About me*” (cf. Fig. 23) e fizemos a gravação de um vídeo no qual apresentamos nosso nome, nossa profissão, nossa nacionalidade e formulamos perguntas a fim de obter as mesmas informações dos alunos.

Figura 23-Produção oral



Fonte: *Print screen* da grade elaborada pela pesquisadora (2021).

Apesar de o uso de vídeos ser algo bastante recorrente nas mídias sociais, nem todos os alunos sentem-se confortáveis em produzi-los, principalmente utilizando uma língua estrangeira. Assim, a proposta dessa atividade objetivou desafiá-los em termos de criatividade, confiança e conhecimento da língua inglesa. A nossa preocupação foi usar a ferramenta não apenas pelo fato de ser interessante ou simplesmente para inserir a tecnologia no contexto de ensino e aprendizagem. O nosso olhar voltou-se para as possibilidades e potencialidades dessa ferramenta para a construção de conhecimento. Outro aspecto importante é que, ao assistirem



aos vídeos dos colegas, eles também desenvolveriam a compreensão auditiva e teriam a oportunidade de interagirem.

Sendo assim, ao falarem sobre si e sobre os seus interesses, bem como ao praticarem o conteúdo estudado por meio de uma produção oral, eles experienciaram o conhecido. Esse conhecimento familiar, de certo modo, lhes ofereceu suporte para transitarem do conhecido para o novo. Naquele espaço, por meio dos vídeos, eles estariam envolvidos em um processo de experimentação, ou seja, ao desenvolverem um modelo de atividade que não era familiar permeada por uma ferramenta digital também desconhecida e ainda em um contexto extra sala de aula, eles experienciaram o novo.

Nos vídeos produzidos pelos alunos, percebemos que eles não se limitaram a responder apenas às perguntas propostas. Além de falarem sobre o lugar de origem, onde viviam e suas ocupações, eles trouxeram informações como, idade, atividades favoritas realizadas no tempo livre, e *hobbies*. Fato que avaliamos como muito positivo porque pudemos perceber aspectos relativos à autonomia, autoconfiança, a assunção de riscos e à identidade presentes em tal atitude, aspectos estes que são importantes pois podem impactar na aprendizagem de línguas.

Durante o processo de desenvolvimento da atividade, os alunos foram protagonistas avançando no conhecimento da língua autonomamente, indo além do que tinha sido proposto. Paiva (2005, on-line) afirma que “a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.” Na nossa concepção, as práticas de sala de aula contribuem bastante para auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia, compreende-se que há a necessidade de que sejam realizadas atividades que possibilitem esse desenvolvimento, assim o aluno saberá tomar decisões bem como estará apto a gerir seu processo de aprendizagem.

Essa autonomia desenvolvida pelo aluno faz com que se sintam mais confiantes e seguros para arriscarem no uso da língua. Essa atitude independente demonstrada pelos alunos também pode ser interpretada como uma busca de se reconhecerem dentro daquele contexto de aprendizagem. Ao falarem sobre si, eles se posicionaram buscando por seu espaço, constituindo assim suas identidades. Kumaravadivelu (2013) esclarece que a constituição da identidade não está condicionada apenas a fatores externos, como história, ou a construções ideológicas, como poder, mas também à capacidade e disposição dos indivíduos de tomarem decisões independentes.

Observando, portanto, os processos de construção de conhecimento produzidos pelos alunos nessa atividade, podemos relacioná-la também com o aplicando adequadamente. Ao

falarem sobre si, em um contexto desconhecido, o processo foi ampliado, e os alunos tiveram que aplicar a língua adequadamente, ao fazerem uso dela de forma intuitiva e correta na situação por eles experienciada. Algumas informações trazidas nos vídeos, a exemplo de falar sobre suas atividades favoritas no tempo livre e sobre seus gostos, ainda não tinham sido trabalhadas em sala, o que nos faz entender que as falas não foram meras reproduções. O que significa que eles estavam utilizando algo que haviam aprendido, talvez até em um outro contexto fora da sala de aula e agora utilizavam adequadamente em um ambiente que também não era a sala de aula convencional. É possível perceber a transformação, a reinvenção, da proposta de atividade que lhes foi designada o que vai ao encontro das concepções de Cope e Kalantzis (2015), quando explicam que a aplicação adequada não é a reprodução precisa, esta requer alguma transformação, reinvenção do mundo que acontece, talvez de forma sutil, e de uma maneira diferente do habitual.

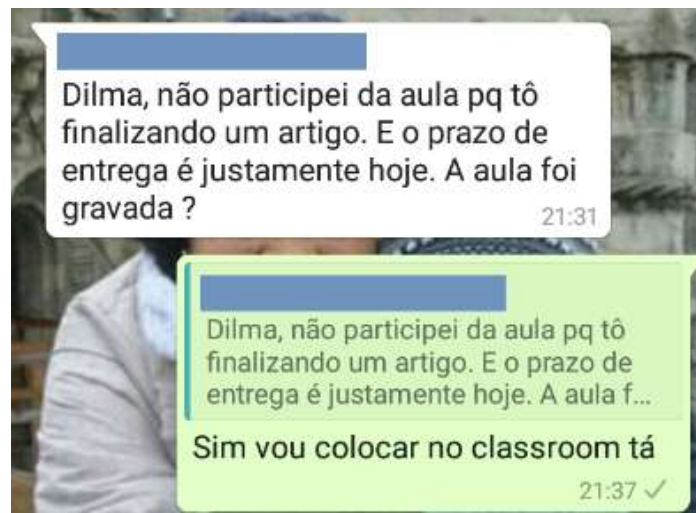
Podemos perceber o quanto é importante que o professor entenda quais processos estão ocorrendo nas atividades propostas. Deste modo, poderá ser mais criterioso com a seleção de atividades, poderá estar apto a enxergar os avanços feitos pelos alunos e conseqüentemente poderá ser capaz de proporcionar um ambiente de aprendizagem que vislumbre a transformação e o progresso dos alunos, o que nos remete aos conceitos da aprendizagem por *design* que se preocupa não apenas com a inserção de ferramentas inovadoras, mas também com uma pedagogia que propicie um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Esse entendimento direcionou a práxis da professora, por esta razão os encontros semanais, com as respectivas turmas participantes, eram cuidadosamente planejados e as atividades elaboradas abordavam os conteúdos trabalhados durante a semana. No início de cada aula, era feito um levantamento para saber quem havia assistido aos vídeos, encaminhados pelo *WhatsApp*, e às videoaulas, postadas no *GC*. Essa era uma forma de acompanhá-los de forma mais personalizada, ou seja, saber se os alunos estavam assistindo aos vídeos e às videoaulas, bem como se estavam fazendo as atividades assíncronas propostas.

Após ouvir os relatos de cada um, reforçávamos a necessidade de eles estudarem o conteúdo antecipadamente e buscávamos auxiliar e/ou orientar aqueles alunos que, por algum motivo pessoal ou de ordem técnica, não tinham conseguido acessar a sala virtual. Os problemas técnicos relatados variavam entre: dificuldade de efetuar o *login* por causa de mudança ou perda da senha e conflitos entre as contas pessoal e institucional. Para esses casos técnicos, a escola tinha uma equipe de apoio aos alunos, o que facilitava bastante o nosso trabalho. Assim, ao identificarmos problemas dessa natureza, orientávamos os alunos para procurarem a secretaria da escola, ou nós mesmos entrávamos em contato com a escola e comunicávamos o problema

para que este fosse solucionado. Já os problemas de ordem pessoal variavam entre: sobrecarga de trabalho, excesso de atividades da escola regular/ universidade, como pode ser observado na Fig. 24. Essa conversa inicial também era uma maneira de analisarmos a participação e desenvoltura dos alunos durante a aula síncrona, bem como fazermos um diagnóstico da situação e assim sabermos como procederíamos no decorrer das aulas.

Figura 24-Conversa no grupo de *WhatsApp*



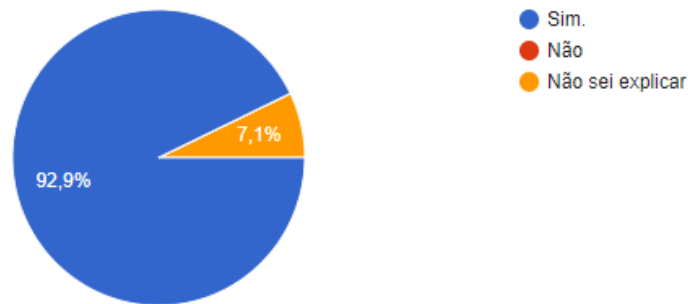
Fonte: *Print screen* do grupo de *WhatsApp* do *Express 1* (2021).

Verificamos que os alunos que estudavam o conteúdo antecipadamente tinham um melhor desempenho. Essa constatação se deu pelas nossas observações durante as aulas e foi confirmada no questionário, ao perguntarmos a opinião deles sobre a contribuição do acesso antecipado ao conteúdo para a construção do conhecimento e participação nos *meetings*. As respostas podem ser averiguadas na Fig. 25.

Figura 25-Sala de aula invertida e construção do conhecimento

13. Você acha que assistir aos vídeos e fazer as atividades antes da participação nos "meetings", contribui mais para a construção do seu conhecimento (ou seja, para a sua aprendizagem) bem como para o seu desenvolvimento nos "meetings"/ aulas no Google Meet? Em que aspectos?

14 respostas



Fonte: *Print screen* do questionário (2021).

Ao observarmos o resultado exposto na Fig. 25, percebemos que 13 dos 14 participantes, o que corresponde a 92,9%, afirmaram que o acesso antecipado ao conteúdo contribuiu positivamente para a construção de conhecimento, e apenas 1 participante, que corresponde a 7%, não soube explicar. Ao serem solicitados para justificarem as respostas assinaladas na pergunta 13, os alunos se expressaram positivamente como podemos observar em alguns depoimentos demonstrados nos excertos a seguir:

- (2) Sim, pois através dos meetings colocamos em prática o conteúdo aprendido com a teoria. (Gabriela)
- (3) Pois você se lembra com mais facilidade. (André)
- (4) Facilita. (Daniel)
- (5) São fundamentais para ambientação do tema proposto durante a aula virtual. (Messias)
- (6) Porque ajuda a deixar o conteúdo fresco na mente. (Jonas)
- (7) É por meio das atividades e vídeos que surgem as dúvidas ou questionamentos sobre o assunto tratado, logo é de suma importância assistir as aulas e responder os exercícios antes para que nos encontros (meetings) se tenha um melhor aproveitamento, bem como tire suas dúvidas que por ventura surgiram ao estudar o conteúdo. (Vinícius)
- (8) Eu acho que ajuda mais, porque os alunos podem tentar tira<sup>25</sup> as dúvidas em casa e quando ter a reunião no meet, os alunos tira as dúvidas com a professora. (Sandra)
- (9) Para antecipar o aprendizado. (Sávio)

<sup>25</sup> Não foram realizadas correções linguísticas nas transcrições.

(10) Acho maravilhoso o modelo invertido, pois com ele vamos para a aula com uma grande base teórica, facilitando o nosso aprendizado em sala de aula.

(Gabriela)

(11) Quando temos acesso ao conteúdo com antecedência, fixamos melhor, **haja vista que chegamos na aula com um certo conhecimento** sobre o que será tratado. (Lina)

Essa constatação também foi confirmada durante a entrevista, realizada no final do semestre, quando buscamos entender se a percepção dos alunos a respeito da contribuição da metodologia de sala de aula invertida para a construção de conhecimento permanecia a mesma do início da pesquisa. Para tal, fizemos as seguintes perguntas: Você acha que assistir aos vídeos com o conteúdo das aulas antecipadamente auxilia o seu entendimento do assunto? De que maneira? Vocês acham que o modelo invertido contribuiu para a construção de seu conhecimento em língua inglesa? Algumas das respostas dos alunos estão transcritas nos excertos a seguir:

(12) Dilma, eu acho que contribui sabe porquê? É tanto que na faculdade, a ((citou o nome da instituição que estuda)) eu não sei vocês sabem, mas o sistema lá é PBL<sup>26</sup>, e o que, que consiste, lá a gente estuda o caso antes de iniciar o aprendizado da semana, ou seja, a gente estuda antes de o professor explicar o conteúdo. **A gente já tem uma base antes do professor dar a aula, aí facilita o entendimento da turma e facilita até pra o próprio professor.** Aí, é tanto que, eles explicam que, assim nos Estados Unidos ou é na Inglaterra que desde 1970 esse sistema já foi instituído e o rendimento é bem melhor do que das faculdades tradicionais, convencionais aí por isso que o rendimento das faculdades que instituem o PBL é bem melhor, ou seja, **o aluno já vai com a base do conteúdo, já vai tendo uma base do conteúdo e, é, é tanto que a desenvoltura do aluno é melhor e o o aprendizado também.** Ou seja, é cientificamente comprovado que estudar antes de o professor dar a aula contribui para o rendimento do aluno. (Gabriela, entrevista)

(13) Olha, professora, é, como eu já havia respondido em outras oportunidades, eu acredito pelos meios *online*, o grande fator positivo desse método de ensino é a ambientação do aluno do tema proposto, ou seja, como já foi colocado pela colega, **além de facilitar o aprendizado, o aprendizado tanto do aluno como também os métodos de ensino do professor, ele é, abre a cabeça do aluno para que ele chegue ambientado né? /.../** (Messias, entrevista)

(14) Pra mim Dilma, o mais interessante é a participação do aluno, **o aluno sempre participa mais quando ele conhece o assunto.** Quando não se tem o conhecimento do assunto é impossível participar porque ele tá aprendendo uma coisa nova. É como uma criança de olhos fechados aprendendo o alfabeto, as vogais, ele não consegue dizer que aquilo é um “A” porque ele ainda tá aprendendo. É igual a nós, **nós só conseguimos participar da aula se já soubermos mais ou menos o que vai acontecer durante a aula. Se não tivermos uma visão antecipada não será tão**

<sup>26</sup> Na metodologia ativa de ensino, *Problem Based Learning (PBL)*, ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o conhecimento é construído a partir de discussões em grupo acerca de um determinado problema.

**bom nosso rendimento nem a nossa participação quanto a gente vendo as aulas antes.** (Célia, entrevista)

Em vários momentos durante as aulas síncronas, foi possível confirmar as afirmativas trazidas pelos alunos tanto no questionário quanto na entrevista. Percebemos que o estudo antecipado do conteúdo contribuiu bastante para o desenvolvimento das atividades nos *meetings*, os alunos que assistiam aos vídeos e às videoaulas demonstravam-se mais seguros e participativos, como declarou Célia no seu depoimento, ao afirmar que “[...] o aluno sempre participa mais quando ele conhece o assunto [...] Se não tivermos uma visão antecipada não será tão bom nosso rendimento nem a nossa participação quanto a gente vendo as aulas antes.” Essa constatação também foi expressada por Gabriela “o aluno já vai com a base do conteúdo, já vai tendo uma base do conteúdo e, é, é tanto que a desenvoltura do aluno é melhor e o, o aprendizado também”.

Um desses momentos de participação e segurança pode ser observado na Fig. 28 e no excerto 15. A atividade desenvolvida com a turma do *Basic 1* explorava as formas afirmativa e negativa do presente simples, o conteúdo que havíamos trabalhado nas aulas assíncronas, naquela semana (cf. QR codes disponibilizados nas Fig. 26 e 27). Assim, preparamos uma atividade em que os alunos tinham que corrigir os erros nas frases, caso eles existissem.

Figura 26-Vídeo explicativo da forma afirmativa do presente simples<sup>27</sup>



Fonte: Criado pela pesquisadora (2021).

---

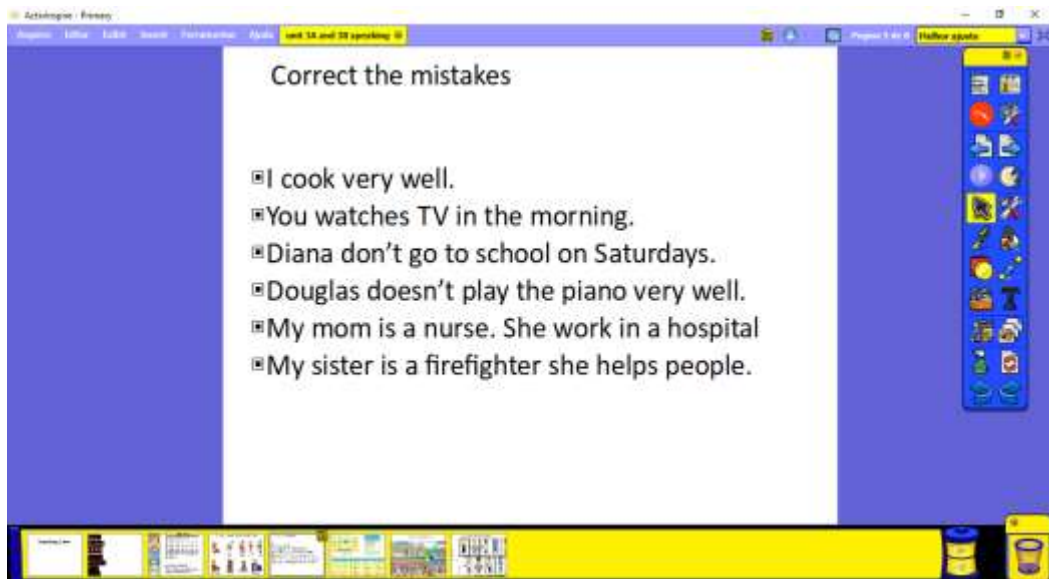
<sup>27</sup> O vídeo também pode ser acessado pelo endereço eletrônico:  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_306OpIHD3Q](https://www.youtube.com/watch?v=_306OpIHD3Q)

Figura 27-Vídeo explicativo da forma negativa do presente simples<sup>28</sup>



Fonte: Criado pela pesquisadora (2021).

Figura 28-Simple present tense



Fonte: *Print screen* do *flipchart* elaborado pela pesquisadora (2021)

*Excerto 15*

*Teacher: Is this sentence correct? I cook very well*

*Sávio- no teacher, eu pensei que tava errado, mas num tá não*

*Teacher: No, it's correct, yes, it's ok. Ham!! Now, "You watches TV in the morning"*

*Sávio – No, watches*

*Daniel – Não tá correto*

*Teacher: what's the problem?*

*Sávio: **watches***

*Teacher: yes*

*Daniel: **é, o final da palavra "watches"***

*Teacher: Yes, very good! So, ((corrigindo a palavra watches))*

*Sávio – devia*

<sup>28</sup> O vídeo também pode ser acessado pelo endereço eletrônico:  
[https://www.youtube.com/watch?v=GktieCVaR\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=GktieCVaR_c)

Teacher: here, ((corrigindo a conjugação do verbo watch)) yes?  
 Sávio: yes  
 /.../  
 Teacher: Now, **Diana don't go to school on Saturdays**  
 Daniel: **tá errado**  
 Teacher: what's the, it's wrong. **What's the problem?**  
 Daniel: em **don't, it's doesn't**  
 Teacher: ye:s doesn't. **Douglas doesn't play the piano very well**  
 André: **tá certo**  
 Teacher: ok. **Mom is a nurse she work in a hospital**  
 Sávio: **no**  
 Daniel: o **"s" no final da palavra work**  
 Teacher: yes! Very good! **"She Works in a hospital", My sister is a firefighter, she helps people**  
 André: humm;  
 Daniel: it's correct, it's correct  
 (Aula síncrona do dia 28/05/20)

Observando o excerto 15, é perceptível a segurança dos alunos ao identificarem o erro nos exemplos. Quando Daniel é questionado sobre qual era o problema com a frase *"Diana don't go to school on Saturdays"*, ele automaticamente aponta que deveria ter sido usado o auxiliar *doesn't* ao invés de *don't*, ou seja, ele demonstra autoconfiança e conhecimento do assunto. E essa postura autoconfiante também pode ser identificada nos demais alunos no decorrer de toda a atividade (cf. demais trechos em destaque), o que atribuímos ao fato de terem estudado o assunto antecipadamente. Sendo assim, ao explorarem um assunto sobre o qual estavam familiarizados, eles experienciaram o conhecido. Todavia, o processo de correção exigiu raciocínio, inferência, dedução e questionamentos, portanto, eles também analisaram funcional e criticamente.

Outro aspecto observado foi que os alunos que tinham visto o conteúdo antecipadamente também contribuíam com compartilhamento de saberes, auxiliando com explicações dos conteúdos e/ou retirando dúvidas de colegas. Essa interação entre os alunos e professor torna o ambiente mais dinâmico, mais colaborativo, estimula a criatividade, aumenta o senso de responsabilidade do aluno e faz com que ele entenda que também é responsável pela construção do conhecimento.

Essa colaboração desconstrói a ideia de que apenas o professor é detentor do conhecimento e conseqüentemente auxilia o trabalho docente, como argumenta Gabriela "a gente já tem uma base antes do professor dar a aula, aí facilita o entendimento da turma e facilita até pra o próprio professor". Esse argumento também é abordado por Messias "além de facilitar o aprendizado, o aprendizado tanto do aluno como também os métodos de ensino do professor, ele é, abre a cabeça do aluno para que ele chegue ambientado né?". Filatro e Cavalcanti (2018, p.12) defendem que nos contextos em que as metodologias ativas são "adotadas o aprendiz é



visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.”

Certamente, o estudo antecipado do conteúdo favorece para que essa dinâmica ocorra na sala de aula, uma vez que os alunos já chegam preparados ou pelo menos com uma noção a respeito do assunto, como ressalta Lina, “quando temos acesso ao conteúdo com antecedência, fixamos melhor, haja vista que chegamos na aula com um certo conhecimento sobre o que será tratado”. Um fator que também deve ser considerado é que nem todos aprendem da mesma maneira tampouco na mesma velocidade, por isso, é interessante ter a parceria dos alunos auxiliando no processo de construção de conhecimento pois, muitas vezes, a explicação feita por um colega surte um resultado bem mais positivo do que a explicação dada pelo professor.

Um dos momentos de compartilhamento de saberes, mencionados anteriormente, pode ser observado na transcrição de um momento da aula do dia 20 de maio de 2020, a turma em questão é o *Express 1*. Na ocasião, os alunos que haviam assistido ao vídeo, cujo conteúdo esclarecia sobre uma *yes/no question* e uma *wh-question* com o verbo *to be*, explicaram a diferença entre elas. O vídeo enviado no grupo do *WhatsApp* pode ser assistido por meio do QR Code, disponibilizado na Fig. 29. Na Fig. 30, é possível visualizar o material produzido para a aula síncrona, enquanto que a resposta dada pelos alunos pode ser observada no excerto 16.

Figura 29-*Question words*<sup>29</sup>



Fonte: Criado pela pesquisadora, (2021).

---

<sup>29</sup> O vídeo também pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=-eus5ccmHSw>

Figura 30-Yes/no questions e Wh-questions



Fonte: Print screen do flipchart elaborado pela pesquisadora (2021).

#### Excerto 16

Teacher – /.../ o que é uma yes/no question e uma wh-question? Vocês podem explicar pra Vinícius e pra Manuela?

Messias – **yes/no question, elas requerem respostas rápidas com o uso do Be.**

Jonas- **yes or no**

Messias – **necessariamente o uso do Be, yes, not. Enfim ela não requer um prolongamento na resposta. Resposta curta direta com a utilização do verbo Be. /.../**

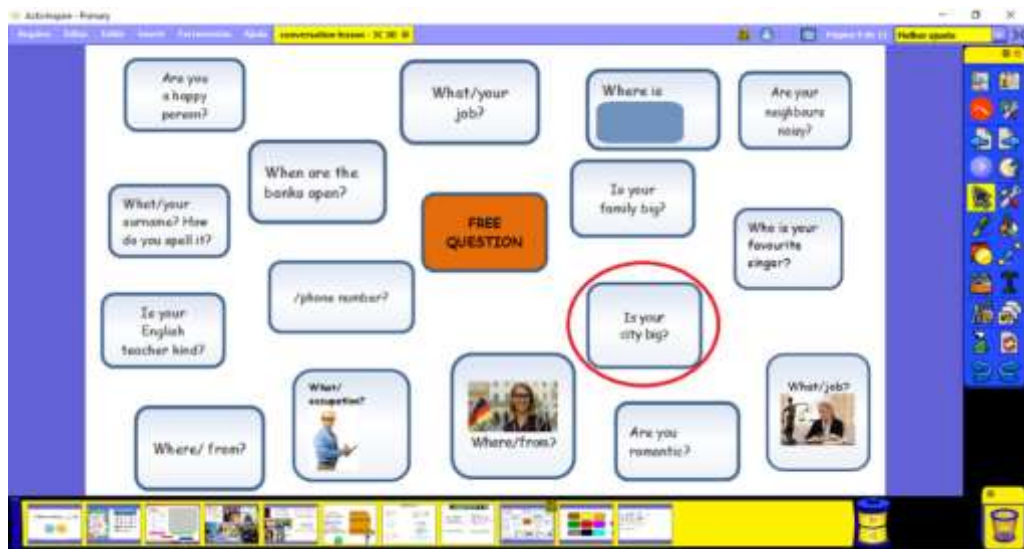
Messias – **e no segundo caso, nós estamos utilizando pronomes, e você precisa compreender o sentido do pronome na frase para poder responder.**

(Aula síncrona do dia 20/05/20)

Ressaltamos que Manuela e Henrique não tinham assistido nem ao vídeo, enviado pelo *WhatsApp*, nem à videoaula postada no *GC*. Observemos que durante essa situação de interação entre os alunos, houve a descentralização da figura docente. Nesse momento, Messias e Jonas estavam sendo responsáveis por compartilhar com eles o que haviam aprendido. Enquanto que a professora monitorava a situação e acompanhava o desempenho dos alunos. Ao explicarem para os colegas a diferença entre os dois tipos de pergunta, Messias e Jonas estavam experienciando o conhecido, pois falavam de algo que haviam estudado, e, estavam conceitualizando ao nomear, quando fizeram categorizações e explicitaram a diferença entre os dois tipos de perguntas. Ao fazerem generalizações sobre o assunto, eles conceitualizaram ao teorizar. Kalantzis e Cope (2005) esclarecem que a conceitualização requer que os alunos sejam formuladores ativos de conceitos e teorias. Atribuímos, portanto, a segurança de Messias e Jonas ao compartilharem o conteúdo ao fato de ambos terem estudado antecipadamente o assunto.

Na sequência, com o objetivo de praticar o assunto estudado, preparamos uma série de perguntas, algumas já estavam formuladas enquanto outras, pelo fato de ter apenas alguns comandos, precisavam ser elaboradas pelos alunos. Estes, por sua vez, escolhiam a pergunta e o colega para respondê-la, esse tipo de atividade é uma forma de simular situações e conversas diárias. A Fig. 31 mostra a série de perguntas e o excerto 17 traz a transcrição de um dos momentos da atividade.

Figura 31-yes/no questions and wh-questions



Fonte: *Print screen* do *flipchart* elaborado pela pesquisadora (2021).

#### Excerto 17

Manuela – Jonas what's your job?

Jonas – I'm a teacher history teacher.

Manuela – Ok!

Teacher – Jonas ask a question please!

Jonas – Ok! Messias, is your family bigly, big, family big?

Messias – Repeat please, Jonas!

Jonas – Is your family big?

Messias – Yes, yes

/.../

Henrique- Is your city big?

Manuela – I don't understand!

Teacher - ((mostrando a pergunta)) Here Manuela. Look, here!

Jonas –

Teacher - [[ Is your city big?

(+)

Jonas - **Tabira is big?**

Manuela Ah! Humm!

Jonas – [[ **Is Tabira big?**

Manuela – No, it's a (+) it's a city small

(Aula síncrona do dia 20/05/20)

Como podemos observar, nesse momento, ao interagir com os colegas, os alunos estavam aplicando adequadamente o assunto estudado. Kalantzis e Cope (2015) explicitam que a aplicação adequada é quando os alunos experienciam novamente aquilo que foi desenvolvido em outros processos de conhecimento e essa aplicação pode ocorrer em situações do mundo real ou em uma situação que simula o mundo real.

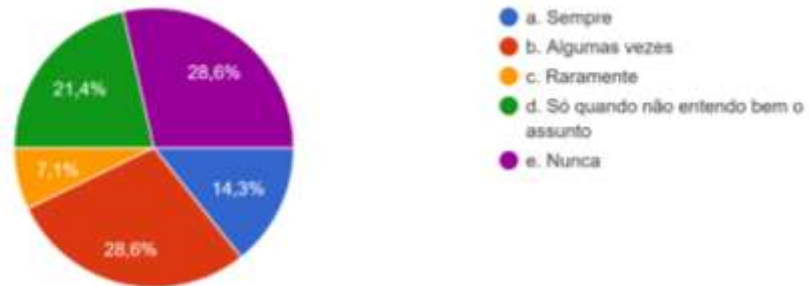
Um fator muito relevante é que ao perceber que Manuela não estava entendendo a pergunta feita, Jonas faz a reformulação da pergunta usando o nome da cidade de origem da aluna (cf. trecho em negrito no excerto 17), compreendemos que ao agir dessa maneira Jonas ajudou Manuela a entender o que estava sendo perguntado. Essa atitude demonstra que o aluno internalizou a forma correta de construir uma *yes/no question* e ainda a sua capacidade de recriar, de encontrar outros meios de ser compreendido. Outro fator importante na fala de Jonas pode ser observado quando ele percebeu que havia se equivocado com a ordem do verbo, “*Tabira is big?*”, ele mesmo faz a correção, “*is Tabira big?*”, tal conduta demonstra sua capacidade de se autoanalisar, bem como a internalização da língua.

Percebemos que com a inversão do conteúdo, ou seja, com o estudo antecipado do assunto, o aluno se torna mais confiante para interagir, compartilhar e conseqüentemente passa a ter um papel mais ativo e proativo, todavia isso não retira a importância do professor. Nesse momento, este assume o papel de orientador, mediador do conhecimento, buscando criar um espaço organizado e com uma atmosfera que facilite a colaboração e a aprendizagem.

Ainda sobre as nossas percepções concernentes à metodologia de sala de aula invertida, destacamos a contribuição desta para a autonomia. O estudo antecipado aumenta a colaboração, a interatividade, a participação e auxilia o aluno a se tornar mais independente, uma vez que este é estimulado a buscar conhecimentos por conta própria, pesquisar, analisar, chegar a conclusões a respeito do assunto estudado, além de aprender a gerir seu aprendizado. Não se limitar a assistir apenas aos vídeos enviados pelo professor é algo bastante positivo e evidencia traços de autonomia. Essas constatações foram comprovadas em alguns momentos das aulas síncronas, na entrevista e nos depoimentos dados pelos próprios alunos em resposta à décima primeira pergunta do questionário: “Você assiste a outros vídeos sobre o assunto além daqueles enviados pela professora?”, como demonstrado na Fig. 32 a seguir.

Figura 32-sala de aula invertida e a autonomia do aluno

11. Você assiste a outros vídeos sobre o assunto além daqueles enviados pela professora?  
14 respostas



Fonte: *Print screen* do questionário (2021).

Como podemos perceber, 28,6% afirmaram nunca buscarem outras fontes para ampliarem seus conhecimentos, 14,3% afirmaram sempre assistir a outros vídeos, 28,6% afirmaram que algumas vezes buscam mais sobre o assunto, 7,1% afirmaram que raramente isso acontece enquanto 21,4% afirmaram que pesquisam mais sobre o assunto apenas quando não entendem o conteúdo. Todavia, se somarmos os resultados daqueles alunos que buscam outras fontes para pesquisar sobre o assunto, mesmo que esporadicamente, perceberemos que a soma total é de 71,4%. Um número bastante significativo e representativo se considerarmos que essa era a primeira experiência da turma com a metodologia. Essa mesma questão a respeito de assistir a outros vídeos além daqueles enviados pela professora-pesquisadora, foi relatada nos depoimentos de Vinícius e de Manuela (cf. excertos 18 e 19).

(18) /.../ Outro ponto também que eu queria destacar, é a curiosidade né? Então por exemplo, **eu sou muito curioso então quando eu vejo o assunto assim nas aulas lá de inversão eu já vou procurar pesquisar alguma coisa do tipo, relacionado, enfim pra tirar as dúvidas.** Isso ajuda e auxilia bastante, né? (Vinícius, entrevista)

(19) **Acho que é até melhor assistir as aulas antes do *Meeting* pois nos leva a estudar mais, além da aula normal, sendo que assim é mais fácil estar ciente das dúvidas,** principalmente do listen. (Manuela, questionário)

A postura de Vinícius e Manuela mostra a capacidade que eles têm de tomar decisões, investir em seu próprio aprendizado, e ir além daquilo que é proposto pelo professor, o que demonstra autonomia e capacidade de gerir seu próprio aprendizado. Ainda nesse sentido, destacamos um momento durante uma aula síncrona, quando um aluno pediu que fosse enviada

a gravação daquela aula, pois tinha o hábito de assistir aos vídeos para revisar o conteúdo (cf. excerto 20).

Excerto 20

Messias – **Professora depois a senhora mande esse vídeo de novo porque eu saio pesquisando tudo para construir frases com as palavras viu**

Teacher: Como é Messias?

Messias – mande o vídeo de novo como a senhora mandou o outro da aula

Teacher- Tá do do das prepositions né? ((pensando que o aluno se referia ao vídeo sobre preposições enviado pelo *WhatsApp*))

Messias- **esse vídeo que a gente tá fazendo essa aula aqui porque depois eu gosto de pegar tudo que a gente debateu pra ir construindo frases e ver onde é que eu errei onde é que o pessoal errou e**

Teacher - [[ Ótimo

Messias - [[ **Tudo mais**

(Aula síncrona do dia 03/06/20)

Observemos que o próprio aluno solicita o envio da gravação da aula, e a decisão e iniciativa de revisar o conteúdo, observar seus próprios erros e os dos colegas e aprender por meio deles são indícios de uma atitude autônoma, pois demonstra que aluno é capaz de administrar e avaliar seu aprendizado.

Diante do exposto, é notório que o papel dos professores de línguas não se resume ao ensino do léxico e da sintaxe, sendo assim, para que os alunos caminhem autonomamente, é preciso também os instruir a respeito de como eles podem desenvolver suas habilidades linguísticas. Kumaravadivelu (1994) explicita que as etapas para viabilizar a autonomia do aluno incluem preparação psicológica e treinamento estratégico. Entendemos, assim como o autor, que, se desejamos que os alunos sejam autônomos, precisamos ajudá-los a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado, bem como promover mudanças de atitudes neles. Essa preparação psicológica deve ser combinada com o treinamento estratégico que os ajuda a entender que estratégias de aprendizagem eles precisam usar, como eles devem usá-las, e ainda como acompanhar e avaliar sua própria aprendizagem.

As evidências identificadas a partir dos dados analisados demonstram que os alunos transitaram por vários processos de conhecimento. Ao observarmos como essa transição ocorreu, percebemos que o processo de conhecimento experienciando o conhecido apareceu com mais frequência que experienciando o novo, inferimos que essa frequência pode ter acontecido pelo fato de os alunos terem estudado o assunto antecipadamente. Os processos conceitualizando ao nomear e ao teorizar, também não foram transitados igualmente, constatamos que os alunos conceituaram mais ao nomear que ao teorizar. Enquanto o analisando funcionalmente e criticamente aparecem na mesma proporção. Verificamos também

a transição pelo aplicando adequadamente, todavia aplicando criativamente não foi identificado em nenhuma das atividades realizadas.

Ressaltamos que a transição por todos esses processos não se deu em uma única atividade, mas sim em várias. Essa constatação salienta a necessidade de haver uma variação nos tipos de atividades e a relevância de estas serem escolhidas cuidadosamente, caso contrário, o que pode acontecer é que, os tipos de atividades desenvolvidas não possibilitem que os alunos transitem por vários processos de conhecimento.

Reiteramos que na próxima seção, a 3.2, analisamos os processos de conhecimento transitados pela professora pesquisadora e trazemos discussões concernentes aos aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram sua prática docente.

### **3.2 Prática docente da professora pesquisadora e metodologias norteadoras**

Ao analisarmos as atividades desenvolvidas pelos alunos e o conhecimento construído por eles, percebemos o processo de construção de conhecimento desenvolvido pela professora pesquisadora. Ressaltamos que a nossa preocupação não era seguir um método específico, as escolhas das atividades e ferramentas não ocorreram de forma aleatória ou impensadas. Todas foram cuidadosamente selecionadas e (re)planejadas para atender às necessidades dos alunos, fato que nos remete ao senso de plausibilidade apresentado por Prabhu (1990), bem como, ao princípio da praticidade abordado por Kumaravadivelu (2012), que corresponde à relação entre a teoria e a prática, bem como a habilidade do professor em monitorar a eficácia de suas próprias práticas docentes. Ainda nesse sentido, Kumaravadivelu (2006) explicita que esse parâmetro se concentra na reflexão e na ação docente que também são baseadas em sua percepção e intuição. O autor também esclarece que as experiências anteriores e contínuas propiciam ao professor a aquisição de uma consciência inexplicável de como o ensino eficaz acontece. A postura da professora também pode ser relacionada à concepção da aprendizagem por *design* apresentada por Kalantzis e Cope (2005), os quais esclarecem que a aprendizagem por *design* não é apenas a transformação digital das práticas de ensino, mas é também um processo de refletir sobre meios de proporcionar um aprendizado diferente e eficaz.

Esclarecemos que as descrições das atividades trazidas nessa seção, foram feitas com o propósito de entender os procedimentos metodológicos da professora-pesquisadora. A primeira atividade analisada é a produção textual realizada com *Basic 1*, utilizando o *Padlet*. Durante o planejamento da primeira etapa, que foi uma elaboração de texto, a professora experienciou o

conhecido, visto que era algo com o qual estava familiarizada, todavia ao utilizar uma ferramenta nova tanto para os alunos quanto para ela, esta, experienciou o novo.

A escolha da referida ferramenta se deu por entendermos que, com os recursos oferecidos por esta, seria possível desenvolver uma atividade colaborativa e diversificada. Entretanto, não sabíamos como os alunos reagiriam à proposta, tampouco se o resultado seria positivo, ou seja, se resultaria em uma aprendizagem eficaz. Deste modo, ao analisarmos as ações da professora-pesquisadora à luz dos conceitos de Kalantzis e Cope (2005), entendemos que esta estava transportando as suas experiências e conhecimentos acerca da produção textual para um ambiente novo para assim ampliá-los nessa nova experiência.

No momento em que analisou os textos observando equívocos lexicais, sintáticos, e concluiu que os alunos precisavam aprender outros conectivos, a professora-pesquisadora estava analisando, funcional e criticamente. De acordo com Cope e Kalantzis (2009) e Kalantzis e Cope (2005), analisar funcionalmente compreende processos de raciocínio, conclusões dedutivas e indutivas, compreende também estabelecer das relações funcionais, como entre causa e efeito e analisar conexões e contextos. Enquanto analisar criticamente abrange a avaliação das suas próprias perspectivas, interesses e motivos e de outras pessoas.

A segunda etapa da atividade foi elaborada buscando atender à necessidade dos alunos de conhecerem outros conectivos. O objetivo era levá-los a aprender o conteúdo de forma indutiva, tomamos tal decisão embasados nos conceitos de Kumaravadivelu (1994). Ao apresentar a macroestratégia, ativação da heurística intuitiva, o autor explicita que as informações gramaticais podem ser ensinadas por meio de exemplos, assim os alunos serão incentivados a encontrarem o padrão que rege as regras por meio da exploração desses exemplos, ou seja, pela descoberta. Outro fator levado em consideração foi que os alunos estariam aprendendo de maneira contextualizada, e de acordo com Kumaravadivelu (1994), a contextualização do *input* linguístico facilita a aprendizagem e cabe, em sua grande parte, ao professor, a responsabilidade de contextualizar a entrada linguística.

A segunda atividade analisada é a produção oral realizada com o *Express 1*, utilizando o *Flipgrid*. Optamos por desenvolver uma atividade de produção oral utilizando gravação de vídeo, porque, ao explorarmos a referida ferramenta identificamos alguns aspectos positivos, como por exemplo: (1) o professor pode interagir com os alunos, inclusive dar os *feedbacks* privados por meio de vídeo e/ ou por escrito; (2) os alunos interagem entre si, assistindo e/ou respondendo aos colegas; (3) é uma forma dinâmica, criativa e colaborativa de introduzir um tópico, promover uma discussão além da sala de aula; (4) todos podem acompanhar o processo evolutivo das discussões; (5) os alunos podem participar a qualquer hora e de qualquer lugar;



(6) dependendo da idade dos alunos, o professor pode enviar o *link* para os pais e estes podem ver o desempenho dos filhos; (7) as salas são independentes e só podem ser acessadas por um código ou *link* que é disponibilizado pelo professor; por fim, mas não menos importante, (8) é uma ferramenta fácil de ser usada.

Ponderamos, também, o fato de os alunos poderem praticar a língua de modo significativo e inovador, o que no nosso entendimento, possivelmente, os motivaria a participarem. A atitude da professora-pesquisadora de reconstruir a atividade, ou seja, desenvolvê-la por meio de vídeo, diferente do habitual, por meio de depoimentos na sala de aula, pode ser relacionada com a concepção do *redesigned* (KALANTZIS; COPE, 2005; *NLG*, 1996). No entendimento dos autores, o *redesigned*, acontece por meio daquilo que reorganizamos, reconfiguramos para o nosso mundo. Nesse caso, houve o redesenho para o contexto no qual as práticas pedagógicas da professora-pesquisadora estavam sendo realizadas, o remoto, bem como para a realidade dos alunos, um mundo midiático e tecnológico

Entretanto, acrescentamos que é importante que o professor tenha o cuidado de não selecionar atividades ou ferramentas simplesmente porque são úteis, divertidas, desafiadoras, e agradáveis para os alunos. Embora seja relevante, não é aconselhável que estes sejam os únicos critérios de escolha. É fundamental ter objetivos estabelecidos que atendam às necessidades dos alunos e conseqüentemente proporcionem a aprendizagem. Outro fator relevante é o grupo em que uma determinada ferramenta e/ou atividade será desenvolvida, é possível que uma proposta seja bem aceita por um determinado grupo, e por outro, não.

Durante a preparação da referida atividade, a professora pesquisadora experienciou o novo, pois, embora a ferramenta tivesse sido analisada e suas potencialidades consideradas, tratava-se de algo completamente novo para ela também, visto que, além de aprender a utilizar a ferramenta, também não era possível saber com precisão como os alunos reagiriam à proposta. Cope e Kalantzis (2015) argumentam que experienciamos o novo quando introduzimos algo que não é tão familiar, mas que faz algum sentido. Enquanto a professora assistia aos vídeos gravados pelos alunos e refletia sobre as suas falas, foi possível ratificar as suas impressões a respeito das potencialidades da ferramenta, observar a aceitação desta e também o desempenho dos alunos, ou seja, o modo como usavam a língua-alvo, logo, estava analisando funcionalmente.

Observando as respostas dos alunos, percebemos que eles não se limitaram apenas a responder às perguntas provocadoras: *Where are you from? Where do you live? What do you*

do?<sup>30</sup>, (cf. trechos em destaque nos excertos), o que consideramos positivo e de certo modo surpreendente, visto que se tratava de uma turma iniciante e foi por esse motivo que ocorreu a gravação de um vídeo sobre a professora e algumas perguntas foram propostas. No nosso entendimento, essa seria uma forma de oferecer subsídios para que eles gravassem seus próprios depoimentos. Todavia, não esperávamos que fossem tão além, tampouco que utilizassem a língua de modo tão natural fazendo uso de conectivos, articulando as ideias, fato que pode ser averiguado no depoimento de Gabriela, ao usar o conectivo “*but*”, “*I’m from Brejo Santo, Ceará but I live in Patos, Paraíba.*”, bem como no depoimento de Manuela utilizando o conectivo “*and*”, ambos para interligar as ideias expressas.

Alguns dos depoimentos dos alunos nos vídeos no *Flipgrid* podem ser observados nos excertos a seguir:

(21) Hello my friends! I’m Messias Santos, I’m office lawyer in Soledade city, eh::: **I’m thirty one years olds, I love studying of laws in Brazil, I love studying book of bibles e etc, bye, bye!**

(22) Hello guys! My name is Manuela. **I am 22 years old** and I am from Tabira, Pernambuco. I am a lab technician and a biology student. **I love study Science and I love study English too.** See you!

(23) Hi friends! My name is Gabriela. **I’m 24 years old.** I’m from Brejo Santo, Ceará **but** I live in Patos, Paraíba. I’m medical student and **in my free times I love listen to music, watch series and chat with my friends,** bye,bye!

(24) Hello my friend my name is Vinícius I’m from São José do Sabugi, Paraíba. **I’m 22 years old,** I am a civil engineer. **I love study english** in /.../ ((fala o nome da escola)), Patos, see you soon.

Ao analisarmos os vídeos, percebemos que a maioria dos alunos não havia utilizado o gerúndio-“*ing*” ou o “*to + infinitive*” após o verbo “*love*” o que seria gramaticalmente correto, salientamos que esse deslize é bastante comum principalmente quando se refere a alunos iniciantes, especialmente aqueles que ainda não estudaram o assunto. Contudo, visto que o foco era a fluência e não a precisão, nos *feedbacks*, que também foram feitos por meio de vídeos, nos concentramos em elogiá-los pelo desempenho e não em corrigir os equívocos cometidos (cf. Excertos 25 e 26). Ademais, no nosso entendimento, o conteúdo poderia ser trabalhado nas aulas seguintes, logo, não estaria sendo ignorada uma necessidade do grupo e eles teriam a oportunidade de usar aquele tipo de informação novamente, então, conseqüentemente, internalizariam a forma correta de se expressarem.

---

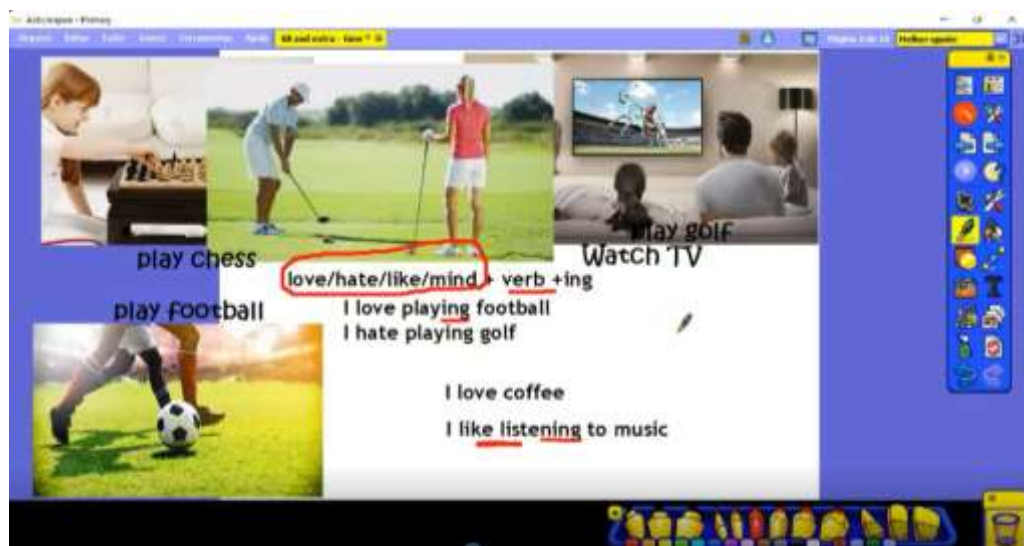
<sup>30</sup> De onde você é? Onde você mora? O que você faz?

- (25) Hi Messias, very good! It was a very nice video. You are a very good student and I'm very proud of you, ok? Good bye! See you! (professora pesquisadora, *flipgrid*)  
 (26) Hi Gabriela! Your video was really nice, Thank you very much! Bye, bye! (professora pesquisadora, *flipgrid*)

Outro motivo para não darmos um *feedback* corrigindo-os foi que essa atitude poderia ser um desestímulo e assim privá-los de, *a posteriori*, se arriscarem no uso da língua até mesmo em situações além da sala de aula. Salientamos que, embora tenham cometido deslizos em relação à gramática, a comunicação não foi prejudicada e a mensagem foi compreendida. Precisamos nos desprender da ideia de que os alunos precisam produzir sentenças livres de erros, esse entendimento propiciará um ambiente de aprendizagem livre de pressão e bem mais produtivo.

Em uma aula posterior, durante uma atividade oral, cujo foco voltou-se para o uso de *love/hate/like/mind + verb +ing*, ao ser explicada a necessidade do gerúndio após os verbos *love, like, hate* e *mind*, Gabriela percebeu que havia cometido esse equívoco no seu vídeo, “é tanto que eu acho que foi isso que eu errei no vídeo.” (cf. Fig. 33 e excerto 27)

Figura 33-Uso de *love, hate, like* e *mind*



Fonte: *Print screen* da gravação da aula síncrona no momento da explicação (2021).

#### Excerto 27

Teacher: /.../ após eles quatro você obrigatoriamente tem que botar o verbo seguinte no “*ing*” porque, ó, no português a gente diz: eu gosto de dançar veja que no inglês não tem esse “*de*”, *I like listening, I love playing, I hate dancing, I don't mind washing the dishes*. Então, sempre que vir *love, hate like* e *mind*, se tiver outro verbo após eles, tem que vir no “*ing*”. Eu estou ressaltando isso porque, ham, eu já percebi que vocês tão usando, mas tão usando, por exemplo: “*I love play football*” então eu vou logo corrigir porque agora vocês sabem como fazer direitinho.

/.../

Gabriela: **é tanto que eu acho que foi isso que eu errei no vídeo**, que a senhora deu o feedback, não foi?

Teacher: eu não, eu não, nesses vídeos eu não aponto o erro, mas é

Gabriela: **com certeza deve ter sido, agora que eu tô me ligando**

Teacher: é isso que eu queria, que vocês mesmo descobrissem, ótimo! E aqui ó, nesses quando vocês foram dizer dessas sentenças aqui (apontando para as gravuras no flipchart), então alguns também disseram *I love play football, I love play chess*,

Gabriela: uhum, uhum

Teacher: **mas é natural porque vocês ainda não estudaram isso aqui, só que eu já estou acrescentando porque é bom que vocês já estejam usando sentenças assim, vocês estão indo além, isso é perfeito, eu estou amando, significa que vocês estão desenvolvendo bem.[...] quando o aluno arrisca ele desenvolve bem mais**, só que eu preciso orientar para vocês não continuarem repetindo né, o erro.

Gabriela: sim

(Aula síncrona do dia 08/07/20)

A percepção de Gabriela mostra não apenas a sua capacidade de autoavaliação, como também a naturalidade em reconhecer que cometeu um deslize gramatical. Percebemos que a atitude da professora diante do posicionamento de Gabriela foi de orientar os alunos a respeito da importância de eles se arrisquem no uso da língua. Ensinar uma língua estrangeira não se resume ao ensino do léxico e da sintaxe, mostrar aos alunos meios de ampliar seus conhecimentos e melhorar suas habilidades linguísticas também fazem parte do processo.

No momento em que a professora pesquisadora percebeu que os alunos haviam cometido o mesmo equívoco do vídeo, ela compreendeu que aquela seria a hora oportuna para explicar o conteúdo e assim atender àquela necessidade específica da turma. Segundo Kumaravadivelu (2003), essa sensibilidade do professor em priorizar as necessidades de um determinado grupo está relacionada ao princípio da particularidade. O autor esclarece que do ponto de vista pedagógico a particularidade é um objetivo e um processo que acontecem simultaneamente. O princípio de tudo está na observação docente de suas próprias práticas pedagógicas, na avaliação dos resultados, na identificação dos problemas e na capacidade de encontrar soluções e testá-las a fim de entender o que funciona ou não. Esse processo de observação, reflexão e ação ocorre de maneira cíclica e contínua e é uma exigência para o desenvolvimento de uma teoria pedagógica sensível ao contexto e à prática.

É necessário estar atento a esse tipo de situação, momentos de aprendizagem como esses não podem ser ignorados. Quando o olhar do professor está voltado para a necessidade do aluno, este é capaz de enxergar oportunidades significativas de ensino. Essa situação vai ao encontro dos conceitos de Kumaravadivelu (1994) concernentes à maximização da oportunidade de aprendizagem. De acordo com o autor, essa macroestratégia considera o ensino como um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem. Sendo assim, como argumenta o autor, os professores precisam saber criar e usar as oportunidades de aprendizagem

geradas pelos alunos. Para tal, é necessário que ele, com base no *feedback*, esteja disposto a modificar seu plano de aula continuamente.

Ainda nesse sentido, ao propor o quinto módulo do KARDS, que é o “fazer – *doing*”, Kumaravadivelu (2012) ressalta a relevância de os professores de línguas se concentrarem na criação e utilização de oportunidades de aprendizagem sem se deixarem desanimar ou se prenderem às limitações impostas por programas previamente estabelecidos, aos livros didáticos ou aos planos de aulas. O autor também argumenta que a qualidade das oportunidades criadas em sala relaciona-se ao fato de os professores se veem como técnicos passivos, profissionais reflexivos ou transformadores intelectuais. E, ao se enxergarem como transformadores intelectuais, os professores passam a entender o ensino não apenas como um meio de maximizar a aprendizagem, mas também como uma maneira de transformação pessoal.

Se o professor tiver essa visão, as oportunidades em sala podem ser potencializadas e mais bem exploradas. É importante que as atividades planejadas respeitem as individualidades dos alunos, assim como que estas se adequem ao contexto de ensino vivenciado, nesse caso o remoto. Na nossa concepção, as aulas síncronas e assíncronas não podem ser vistas como algo desvinculado, muito pelo contrário, estas estão interligadas e se complementam, e para que essa conexão traga resultados positivos é preciso que haja planejamento estratégico de nossas ações. Planejar demanda tempo e reflexão, e, planejar para o ensino remoto, pode ser ainda mais desafiador. É importante lembrar que embora o ensino remoto emergencial seja uma adaptação, isso não significa que não haverá planejamento. É importante entender que aquilo que funciona nas aulas presenciais pode não funcionar remotamente pois são contextos distintos, cada um com as suas especificidades, e estas, por sua vez, precisam ser consideradas. Assim como no ensino presencial, cada turma tem suas particularidades, uma atividade que funciona com um determinado grupo pode não funcionar com outro, uma ferramenta que é bem aceita por uma determinada turma pode não ter a mesma aceitação em outra. Outros fatores que precisam ser ponderados são: a conexão da internet, o tempo de exposição à tela, o nível de concentração do aluno, o número de atividades propostas e a metodologia utilizada. Por estes motivos, enfatizamos que o planejamento, a observação e a reflexão são inevitáveis e essenciais. Essa tríade nos ajuda entender o que está dando certo e o que precisa ser adaptado e/ou mudado.

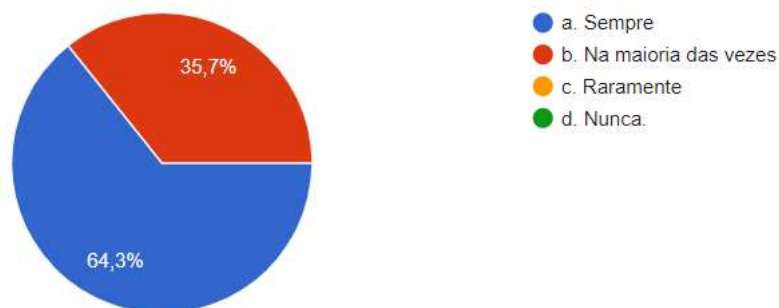
No caso deste presente trabalho, que envolve a sala de aula invertida, além dos fatores elencados anteriormente, uma preocupação volta-se também para um ponto crucial acerca da metodologia utilizada, o acesso antecipado ao conteúdo. É certo que não há como garantir que os alunos assistirão aos vídeos ou não, por isso é preciso pensar em maneiras de solucionar esse problema. Ao responderem à sétima pergunta do questionário (você assiste aos vídeos

enviados?), 64,3% afirmaram que sempre assistiam aos vídeos enviados, enquanto 35,7% afirmaram que assistiam na maioria das vezes, como demonstrado na Fig. 34.

Figura 34-Frequência a que os vídeos eram assistidos

7. Você assiste aos vídeos enviados?

14 respostas



Fonte: *Print screen* do questionário (2021).

Esclarecemos que, ao responderem a essa pergunta, os alunos se referiam ao fato de assistirem aos vídeos antecipadamente, alguns assistiam a estes e respondiam às atividades posteriormente, devido à sobrecarga de trabalho, atividades na escola ou universidade. A Fig. 35 mostra a postagem de uma aluna do *Express 1*, no grupo do *WhatsApp*, após informar que não conseguiu participar da aula devido a problemas com a internet, mas que estava revisando o conteúdo.

Figura 35-Registro do momento de estudo



Fonte: *Print screen* do grupo de *WhatsApp* (2021).

Considerando a possibilidade de haver alunos em sala que não teriam assistido aos vídeos, cabia à professora planejar uma maneira de auxiliá-los, bem como de avaliar o desempenho daqueles que haviam estudado antecipadamente. Essa avaliação se dava de diferentes formas, duas delas, estão descritas nas atividades a seguir.

A atividade realizada com o *Basic 1*, que consistia na correção das frases (cf. Fig. 28 e excerto 15, na seção 3.1.), foi uma maneira encontrada de analisar se o conteúdo tinha sido estudado e aprendido sem que os alunos percebessem que estavam sendo avaliados. No momento da execução da atividade, enquanto examinava o que eles respondiam e como respondiam, a professora estava analisando funcionalmente, ao passar a questionar o que suas ações indicavam, estava analisando criticamente. Pela forma como corrigiam as frases, foi possível concluir que eles não apenas haviam assistido aos vídeos, mas também haviam aprendido o assunto.

Durante a preparação do material didático para a turma do *Express 1*, sobre a diferença entre *yes/no questions* e *wh-questions + to be* (cf. Fig. 30, na seção 3.1.), a professora-pesquisadora tinha como objetivo, verificar se os alunos tinham assistido ao vídeo e ainda se haviam aprendido o conteúdo explicado, essa era também uma maneira de acompanhar como as inversões estavam acontecendo e, assim, realizar intervenções e/ou modificações, caso fosse necessário. Todavia, a forma escolhida para tal averiguação difere da utilizada com o *Basic 1*, conforme relatado anteriormente.

Ao tomar conhecimento de que Manuela e Henrique não tinham assistido ao vídeo enviado, a professora atribuiu a Messias e a Jonas a responsabilidade de explicar o assunto. Analisando o cenário construído com essa atividade, constatamos a descentralização da figura docente. Naquele momento, o papel da professora era o de mediadora, enquanto Messias e Jonas assumiram o papel de agentes da construção de conhecimento, uma das vantagens da sala de aula invertida apresentada por Bergmann e Sams (2016) e por Evseeva e Solozhenko (2015). Essa situação evidencia o quanto o estudo antecipado do conteúdo viabiliza a aprendizagem e a participação em sala. Quando Messias e Jonas estavam explicando o conteúdo para os demais colegas, eles não só auxiliavam os colegas, mas também assimilavam ainda mais o que haviam aprendido. Sendo assim, ao examinar as atitudes dos alunos e a maneira como eles utilizavam a língua a professora transitou pelo processo de análise funcional, enquanto no momento em que ela questionava as razões pelas quais os alunos agiam daquela maneira e o que as ações deles indicavam, ela transitou pelo processo de análise crítica (KALANTZIS; COPE, 2005).

A atividade subsequente foi elaborada com intenção de oferecer a eles a possibilidade de praticar a língua, mas também como forma de analisar se a assimilação do conteúdo havia ocorrido de forma efetiva. Deste modo, foram elaborados dois tipos de perguntas, algumas já formuladas, como por exemplo: “*Are your neighbours noisy?*” e outras apenas com alguns comandos e que precisavam ser estruturadas pelos alunos, “*What/your job?*” (cf. Fig. 31, na seção 3.1.). Durante o desenvolvimento da atividade, foi possível avaliar o desempenho dos alunos, ao elaborarem e responderem a uma *yes/no question* com o verbo “*to be*”, como também uma *Wh-question + to be*.

As situações descritas ressaltam o quanto as aulas síncronas são essenciais para que a aprendizagem do conteúdo seja verificada, as dúvidas trabalhadas, as atividades sejam realizadas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos acompanhado, assim o professor terá a noção do que foi apreendido e/ou o que precisa ser revisado. Compartilhamos do mesmo pensamento de Zainuddin e Halili (2015), ao ressaltarem que, apesar de o vídeo ser uma ferramenta importante para a metodologia de sala de aula invertida, não é aconselhável que o professor foque apenas nessa ferramenta e ignore atividades significativas tais como: a interação entre o professor e o aluno fora do contexto de sala de aula, a interação dos alunos na sala de aula e ainda o papel do professor como facilitador durante as atividades. Os encontros síncronos oferecem ao professor a oportunidade de acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos alunos, mas é, de igual modo, uma maneira de este fazer um diagnóstico da sua própria práxis, é uma oportunidade de refletir sobre como o processo de ensino está acontecendo e acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Vejamos um exemplo de um desses momentos de reflexão ocorrido durante o planejamento das aulas síncronas e assíncronas, nas quais seriam trabalhadas as “horas”. Esse assunto foi, na maioria das vezes, um tanto quanto complexo para ensinar e, fazê-lo de forma remota, parecia ainda mais desafiador. Por esse motivo, foram feitas algumas adaptações no conteúdo programático do livro didático e preparada uma aula assíncrona explorando especificamente as horas. Nos vídeos, foi ensinado como perguntamos e como informamos as horas: *It's nine thirty* ou *It's half past nine*”. Além dos vídeos explicativos, foi elaborada uma atividade no *Google forms* e exercícios interativos no *wordwall*, que podem ser acessados no *QR code* disponibilizado nas Fig. 36 e 37. A atitude da professora-pesquisadora demonstra que ela está experienciando o conhecido (KALANTZIS; COPE, 2005) baseada em uma experiência já vivenciada bem como está exercendo o seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990), ao resgatar uma experiência prévia, com o ensino de horas e (re)avaliá-la diante de um novo contexto.



Durante o planejamento da atividade, a professora experienciou o conhecido, considerando que esta tinha conhecimento a respeito das formas de ensinar e explorar o conteúdo, e, simultaneamente, experienciou o novo, pois embora conhecesse meios de trabalhar o conteúdo, o contexto em que este seria explorado era completamente novo, sendo assim, precisava (re)planejar as atividades e o modo como estas seriam conduzidas. Houve, portanto, um *redesigned* (KALANTZIS; COPE, 2005; NLG, 1996), a professora reformulou a sua pedagogia, ensinou o conteúdo de modo diferente do já conhecido, ou seja, ela repensou e reconstruiu os significados. Essa situação também nos remete aos conceitos de Kumaravadivelu (2012) acerca do sistema modular KARDS, e mais especificamente, ao primeiro módulo, conhecer – *knowing*. O autor esclarece que é importante que o professor tenha conhecimento profissional (ter conhecimento da língua, de como esta é ensinada e aprendida), conhecimento procedimental (saber como gerenciar sua sala de aula) e conhecimento pessoal (ser capaz de refletir sobre sua própria práxis).

Figura 36- *What time is it?*<sup>31</sup>



Fonte: Criado pela pesquisadora (2021).

---

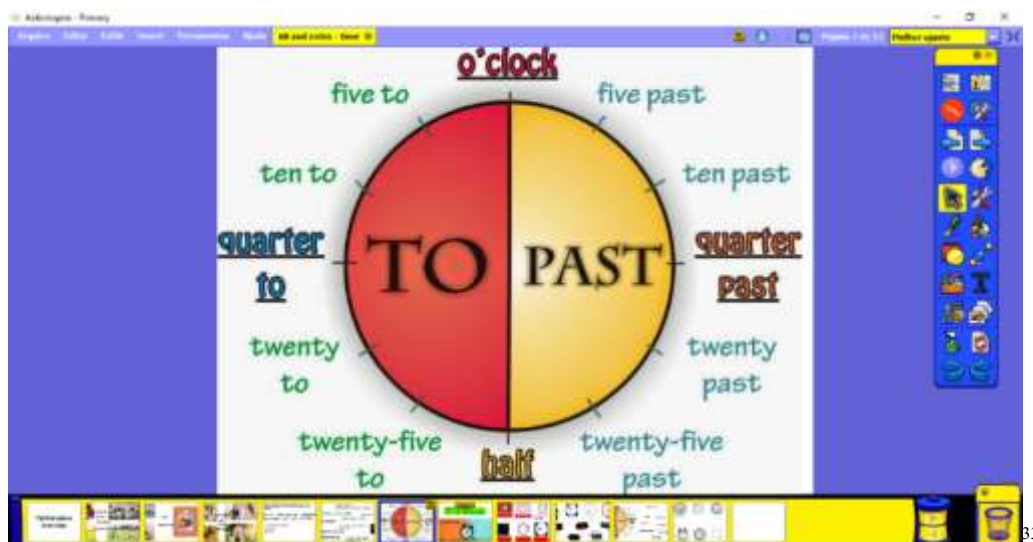
<sup>31</sup> A atividade também pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico:  
<https://wordwall.net/play/273/616/17486>

Figura 37-What time is it?<sup>32</sup>

Fonte: Criado pela pesquisadora (2021).

Para o momento síncrono, foram preparadas algumas atividades orais, e antes que os exercícios fossem iniciados, foi solicitado aos alunos que explicassem como se diz a hora em inglês (cf. Fig. 38 e excerto 28). O intuito era analisar se eles tinham assimilado o conteúdo ou não, para assim dar sequência às atividades planejadas. E caso fosse necessário, um novo plano de ação seria elaborado.

Figura 38-Explicando as horas-atividade diagnóstico



Fonte: Print screen do flipchart elaborado pela pesquisadora (2021).

<sup>32</sup> A atividade também pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico:  
<https://wordwall.net/play/2147/724/584>

<sup>33</sup> A imagem demonstrada no flipchart está disponível em: <https://www.todamateria.com.br/horas-em-ingles/>. Acesso em 30 de jun. 2020.

*Excerto 28*

/.../

Teacher – Would you like to explain to me in Portuguese, how does it work? Why “here” ((apontando para o relógio na imagem)) I use “past” and why here I use “to”? What’s the difference?

Célia – “past” é o que passou, a hora que passou e “to” é o que vai passar.

Teacher – ok, uhmm!

Messias – oh professora

Teacher – hum!

Messias – “past” são o o tempo passado após a hora e “to” é o tempo que falta para a hora seguinte

Teacher – isso, exatamente

(Aula síncrona do dia 08/07/20)

A explanação dada pelos alunos nos surpreendeu porque não esperávamos que eles explicassem o assunto com tanta facilidade, considerando que é um conteúdo que demanda um certo tempo em sala de aula devido a alguns alunos terem dificuldade com o uso do “*past*” e “*to*”. No nosso entendimento, o estudo antecipado contribuiu consideravelmente para a compreensão do assunto, uma vez que eles demonstraram segurança ao explicar o conteúdo, como é possível observar no excerto 28. Reportamo-nos, mais uma vez, a algumas concepções acerca do modelo invertido que se confirmaram durante as aulas, como por exemplo: a autonomia do aluno, a otimização do tempo, o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, o acesso ao vídeo que pode ocorrer onde e quando o aluno quiser, bem como, o fato de este poder ser pausado, adiantado ou assistido sempre que o aluno julgar necessário. (BERGMANN; SAMS, 2016; EGBERT; HERMAN; LEE, 2015; EVSEEVA; SOLOZHENKO, 2015; ZAINUDDIN; HALILI, 2015), alguns desses benefícios também foram relatados por alguns alunos, tanto no questionário, quanto na entrevista, como veremos nos excertos a seguir.

(29) Principalmente assim com alunos que têm, leve, leve dificuldade de aprendizagem né? Porque eu mesmo assim, é até na faculdade eu chego no professor e digo olhe eu tenho dificuldade de aprender, porque aí o professor vai me passa mais livros, ele me deixa mais tempo na sala do professor pra gente conversar e tudo, e esse método de , principalmente do vídeo assim, a gente ver o professor, ver o professor mexendo a boca, entendeu? Isso é muito importante isso é muito importante pra gente, muito importante. E tá sendo é é muito bom mesmo, esse vídeo a gente poder fazer a atividade, corrigir, vocês dando, **a gente pausando o vídeo**, a gente no *meeting*, tá excelente.

/.../

**Porque até na sala de aula as vezes é, a gente sente vergonha né de dizer, cita professora não entendi, tem como voltar? E aí no vídeo a gente pode voltar àquela duvidazinha ali e tirar.** (Manuela, entrevista)

(30) O objetivo do método é que, pra que a gente possa ter um norte né do conteúdo a ser aplicado. E do assunto, e que a gente possa ajudar a formulação também de dúvidas, até como Manuela aí falou, complementando, **a gente as vezes tem até**

**vergonha de falar né com o professor, tem como voltar para explicar novamente? Então essa é uma das vantagens também** e o método, ele auxilia em si grande parte né da colocação de perguntas e de dúvidas. /.../ (Vinícius, entrevista)

(31) **a vantagem é meio que assim, o vídeo você pode ver, meio que a hora que quiser.** (André, entrevista)

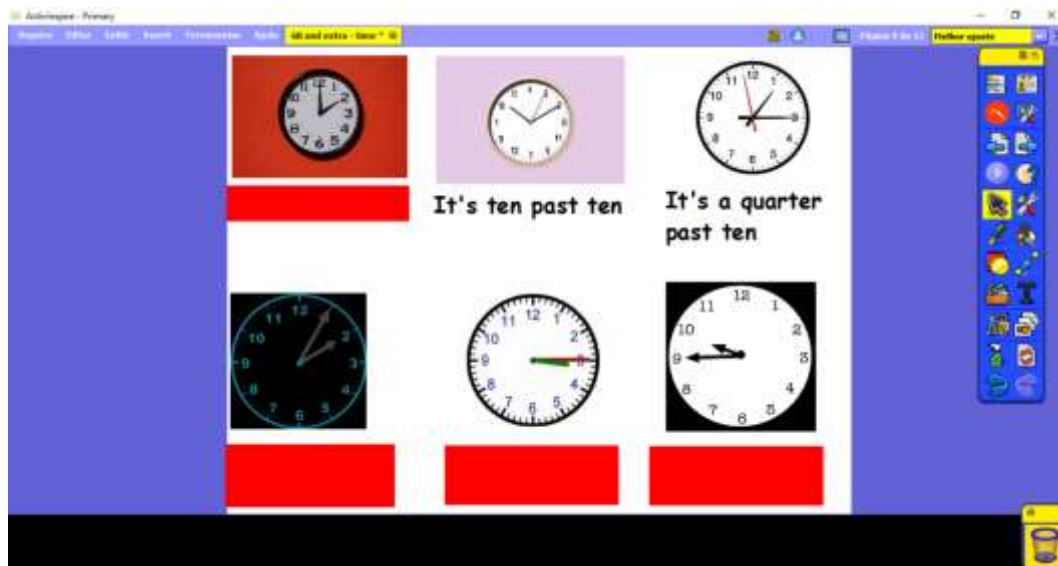
(32) Como dito na resposta anterior, prefiro o método invertido de ensino, por entender que pra nós alunos é muito melhor a fixação do conteúdo quando temos um contato anterior com o tema a ser abordado em sala, muitas vezes já chegamos com as dúvidas **o que otimiza o tempo gasto e conseqüentemente temos mais aproveitamento da aula.** (Lina, questionário)

(33) Pois **na hora da aula só vai existir a necessidade de praticar mais e tirar dúvidas** e é mais fácil de entender. (Lisa, questionário)

Os depoimentos dos alunos nos excertos 29-33 ratificam as constatações mencionadas anteriormente acerca do modelo invertido, especificamente concernente ao fato de o ritmo de aprendizagem do aluno ser respeitado, como ressaltam as falas de Manuela “a gente pausando o vídeo” e André “a vantagem é meio que assim, o vídeo você pode ver, meio que a hora que quiser”. Um aspecto muito importante no depoimento de Manuela e Vinicius diz respeito ao fato de o aluno, muitas vezes, sentir “vergonha” de falar que não entendeu o assunto diante dos colegas “Porque até na sala de aula as vezes é, a gente sente vergonha né de dizer, eita professora não entendi, tem como voltar? E aí no vídeo a gente pode voltar àquela duvidazinha ali e tirar.” Essa questão também é abordada por Vinícius “[...] a gente as vezes tem até vergonha de falar né com o professor, tem como voltar para explicar novamente? Então essa é uma das vantagens também [...]”. É preciso estarmos atentos a esse fato e buscarmos encontrar meios de sanar esse problema relatado pelos alunos.

Na sequência, descrevemos algumas atividades realizadas explorando o conteúdo. Na primeira descrição da atividade (cf. Fig. 39 e excerto 34), a professora interagiu com os alunos, fazendo as perguntas e escolhendo quem as responderia.

Figura 39-Praticando as horas



Fonte: Print screen do flipchart elaborado pela pesquisadora (2021).

#### Excerto 34

Teacher – Vinícius, what time is it here?

Vinícius -It is ten past ten

Teacher – Excellent! Congratulations! This one is very easy ((mostrando o relógio marcando 2h)). So, everybody, what time is it?

Messias- It's two o'clock

Vinícius - It's two o'clock

Teacher – two o'clock /.../ Ana, what time is it here?

Ana – It's two?

Teacher – No,let me go back. ((volta para o flipchart anterior e aponta para o tempo no relógio)) Look! It's ...

Ana – Meu Deus eu tô enxergando muito mal

Teacher – é não é porque você tá no celular né?

Ana – é

Teacher – Deixa eu aumentar aqui o tamanho do relógio, espera aí, fica melhor

Messias – Aí

Teacher – Ok, it's.. ? What time is it?

Ana – Aí no caso aí usa o to ou past?

Teacher- Não, lembra do que eu falei? primeiro você diz o minuto que passa ó! Lá na, tá passando quantos minutos das duas?

Ana – It's five ...

Teacher – Yes!

Ana – past two?

Teacher – Excellent! It's five past two. Very good! É porque no celular ver bem pequenininho. Gabriela, what time is it here?

Gabriela – It's a quarter past three

Teacher – Yes! /.../ Célia,what time is it?

Célia – It's a quarter past ten ((referindo-se ao último relógio na imagem))

Teacher – No

Messias- It's a quarter to ten

Célia – To né?

Teacher – Ye:s.To. It's a quarter to ten, very good, Messias! It's a quarter to ten. Excellent! I'm very proud of you!

/.../

(Aula síncrona do dia 08/07/20)

Observamos que a professora parte de uma atividade mais controlada em que os alunos respondiam à pergunta feita por ela como demonstrado no excerto 34, para em seguida, desenvolver uma atividade mais livre na qual os alunos faziam a pergunta indicando a qual relógio eles se referiam, e então, escolhiam o colega para respondê-la (cf. Fig. 40 e excerto 35). Ao proceder dessa maneira a professora auxilia os alunos a desenvolverem gradativamente uma segurança maior para perguntar e responder sobre as horas.

Figura 40-Atividade oral



Fonte: Print screen do flipchart elaborado pela pesquisadora (2021).

#### Excerto 35

Gabriela – Vinícius, what time is it in number six? number six

Vinícius- It is (+) a quarter to nine

Teacher – Very good guy! ((batendo palmas)) I'm very happy. **Vinícius ((lembrando ao aluno que é a vez dele de fazer a pergunta))**

Vinícius – Célia!

Célia- oi

Vinícius - what time is it number nine?

Célia- Nine? It's (+) deixa eu ver, (+) it's a clock? Não!

Teacher- **No, it's a, just a minute, it's** ((volta para o flipchart demonstrado na fig. 21 e aponta com o cursor para o "quarter past"))

Célia -Ah! It's a quarter past (+)

Teacher – **It's a quarter past**

Messias- Twelve!

Célia – Twelve?

Teacher – Yes, it's a quarter past twelve, excellent!

/.../

Aula síncrona do dia 08/07/20

Kumaravadivelu (1994) argumenta que é importante que haja interação entre o professor-aluno e também entre aluno-aluno. O autor esclarece que a interação negociada diz respeito ao fato de o aluno estar ativamente envolvido no esclarecimento, verificações de

compreensão, solicitações, entre outros. Deste modo, o intuito era proporcioná-los a oportunidade de praticar as horas por meio da interação com os colegas. Enquanto eles interagiam, aspectos como a pronúncia e o desempenho deles, ao perguntar e informar as horas, eram observados e comentados pela professora, sempre que necessário. (cf. trechos em negrito no excerto 35). Percebemos que Célia demonstrava um pouco de insegurança, o que é perfeitamente normal, principalmente com um assunto em que muitos alunos têm dificuldade. O próximo passo, então, seria observá-la nas demais atividades e, assim, caso ainda fosse necessário, planejar uma maneira de ajudá-la.

Como se tratava de uma turma pequena, fizemos uma adaptação de uma atividade em pares (*pairwork activity*). As vantagens de realizarmos a atividade dessa maneira é que temos a possibilidade de acompanhá-los de uma maneira individualizada e os alunos também aprendem enquanto observam seus colegas interagirem. Essa constatação se deu tomando como base experiências anteriores. Ou seja, a experiência prévia levou a professora-pesquisadora a (re)planejar e (re)avaliar a atividade dentro de um novo contexto, o remoto. Tal atitude nos remete mais uma vez aos conceitos de Prabhu (1990) a respeito do senso de plausibilidade, bem como ao princípio da praticidade abordado por Kumaravadivelu (2012), que está relacionado ao fato de o professor unir experiências prévias às atuais e adquirir a consciência a respeito de como um ensino de qualidade é processado. Ao analisarmos a postura da professora pesquisadora percebemos que ela modificou uma atividade usada no ensino presencial e adaptou-a ao ensino remoto. Sendo assim, ao reformular a atividade para que essa se adequasse à turma e ao contexto no qual as aulas estavam acontecendo, a professora pesquisadora redesenhou sua prática, houve um processo de *redesigned*, e, conseqüentemente, ela também aplicou criativamente. Esse processo ocorre quando utilizamos aquilo que nos é conhecido em um outro contexto; é quando fazemos algo de um modo novo, criativo e com uma nova percepção (KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2015).

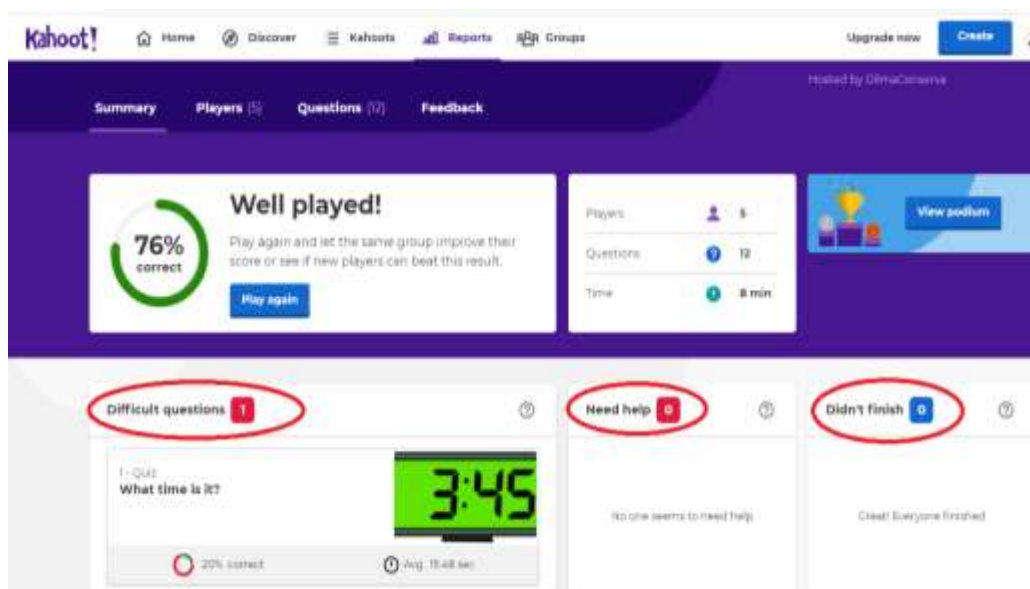
No entanto, alguns aspectos precisam ser considerados, como por exemplo, em uma turma maior, talvez o mais apropriado fosse dividi-los em salas, no próprio *meet*, para que trabalhassem em pares ou em pequenos grupos. A desvantagem é que dificultaria o monitoramento do professor, pois este teria que circular pelas salas e dependendo da turma poderia gerar conversas paralelas. Outro ponto a ser considerado é que um aluno mais tímido poderia sentir-se incomodado em participar diante de toda a turma, em casos assim, é importante que o professor desenvolva práticas de sala de aula que auxiliem o aluno a vencer essa barreira. É possível que a insegurança para participar em frente de toda a turma seja pela falta de vocabulário, bem como uma forma de se proteger e evitar cometer algum equívoco.

Todavia, esse tipo de problema não parece ter ocorrido nas turmas aqui tratadas com as quais atividades dessa natureza foram realizadas. Os alunos sempre se mostravam dispostos a interagir, e em alguns momentos, eles mesmos pediam para falar.

Outra atividade desenvolvida com a turma foi um *quiz* criado na plataforma *kahoot*, a escolha da ferramenta se deu pelo fato de esta ser bastante apreciada pelos alunos, como uma maneira de motivá-los e também por entendermos que essa seria uma maneira divertida e significativa para os alunos praticarem as horas. Na nossa concepção um ambiente de aprendizagem descontraído contribui para uma maior participação, interação do aluno. Ao abordar a respeito da motivação intrínseca, Brown (2007) explica que os alunos se sentem motivados a desempenhar uma atividade quando a consideram divertida, relevante e por se sentirem desafiados.

Uma das vantagens dessa ferramenta é que, ao final, é gerado um relatório, discriminando o desempenho de todos os participantes, as questões nas quais eles tiveram mais dificuldade, quem precisa de ajuda e, ainda, quem não conseguiu concluir a atividade. Desse modo, o professor saberá se o assunto precisa ser revisado e quem precisa de um acompanhamento mais específico. O resultado final foi bastante positivo e pode ser observado nas Fig. 41 e 42.

Figura 41-Game report



Fonte: Print screen da plataforma *kahoot* (2021).

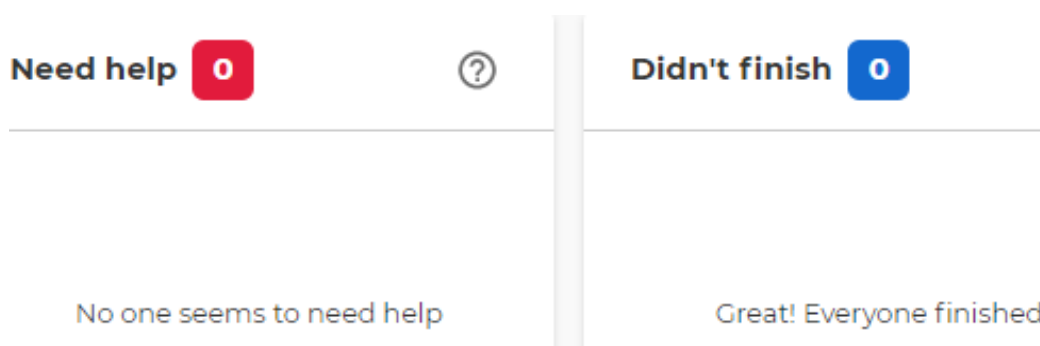


Figura 42-Individual report

Nickname	Rank	Correct answers
[Redacted]	1	92%
[Redacted]	2	83%
[Redacted]	3	75%
[Redacted]	4	75%
[Redacted]	5	58%

Fonte: *Print screen* da plataforma *kahoot*, (2021).

Figura 43-Ajuda e conclusão do quiz



Fonte: *Print screen* da plataforma *kahoot*, (2021).

Observamos que o rendimento geral foi de 76%, o que significa que, embora tenham cometido alguns equívocos, a atividade foi concluída com sucesso e nenhum deles demonstrou ter tido sérias dificuldades. Os resultados individuais mostram que todos acertaram acima de 50% da atividade (cf. Fig. 43), o que, no nosso entendimento, é bastante positivo. Foi possível fazermos um diagnóstico mais individualizado e assim planejarmos nossas ações futuras. Kumaravadivelu (2012), explicita em seu segundo módulo do KARDS, “analisar - as necessidades dos alunos” que o objetivo central de uma análise de necessidades é descobrir o que os alunos precisam aprender, seus desejos e carências. Na nossa concepção, as ocorrências em sala de aula não servem apenas para avaliar o desenvolvimento dos alunos, estas também precisam ser vistas como uma forma de o professor avaliar e refletir sobre sua pedagogia. É uma forma de este ver o que deu certo, onde está falhando, e o que precisa ser mudado.

Ao analisarmos as ações da professora pesquisadora percebemos claramente que a sua preocupação não estava em seguir um método, mas sim de encontrar caminhos, em vários métodos, que respeitassem as individualidades, favorecesse o protagonismo e possibilitasse a construção do conhecimento. Essa consciência nos remete à pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), e ao senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) que é quando o professor não está preso a nenhum método, tampouco suas práticas são mecanizadas e/ou engessadas. Essa prática desengessada fica evidente em várias ações da professora ao ancorar-se em vários conceitos teóricos e metodológicos. Essa desvinculação também é evidenciada nos momentos em que a professora redesenha (*redesigned*) a sua pedagogia com o propósito de que esta se adeque ao contexto e/ou à turma/aluno(a), tal atitude pode ser relacionada aos conceitos da aprendizagem por *design* (KALANTZIS; COPE, 2005). Se analisarmos todas as ações da professora pesquisadora, percebemos que não houve apenas a transformação de algumas atividades, mas também de toda a sua pedagogia, tanto por esta ter sido invertida e quanto pelo fato de ter acontecido em um ambiente remoto.

Quanto aos processos de conhecimento transitados pela professora pesquisadora, identificamos que ela transitou por todos eles. Observamos que experienciando o conhecido e o novo; analisando funcionalmente e criticamente apareceram tanto nos momentos de planejamento (momentos assíncronos) quanto na execução das ações planejadas (momentos síncronos). Ao identificar, categorizar os processos pelos quais os alunos estavam transitando, ao reconhecer traços de protagonismo e autonomia, etc., ela conceituou ao nomear e ao teorizar. Nos momentos em que a professora pesquisadora utilizou o seu conhecimento tácito acerca das concepções teóricas dos mais diversos autores para ancorar as suas ações, ela aplicou adequadamente, enquanto nos momentos em que redesenhou a sua pedagogia, ela aplicou criativamente.

Essas constatações ressaltam a relevância do conhecimento teórico por parte do professor, a importância de um planejamento criterioso e a complexidade inerentes ao ensino de línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por essa pesquisa surgiu ao observarmos os avanços tecnológicos ocorridos na sociedade, bem como a transformação no modo de viver, se comunicar e conseqüentemente de aprender. Entendemos, assim como o *NLG* (1996), que a escola precisa dialogar com a realidade dos alunos. E essa questão nos faz refletir a respeito de como a língua deveria ser ensinada na escola. Sem dúvida as necessidades dos aprendizes são outras, e os contextos de ensino são bem distintos.

Diante do exposto, a nossa preocupação foi desenvolver práticas pedagógicas que se aproximassem da realidade da atual sociedade midiática, e que fossem adequadas para o modelo de ensino usado, o ensino remoto emergencial. Sendo assim, o nosso objetivo geral foi investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino remoto de língua inglesa na escola de idiomas onde ensinamos. Os nossos objetivos específicos foram: 1. identificar processos de construção de conhecimento para o ensino de língua inglesa por meio da inserção da metodologia de sala de aula invertida em ambientes remotos; 2. analisar como as diretrizes metodológicas que embasam o conceito de sala de aula invertida se manifestam na prática docente no contexto investigado. Tais objetivos levaram ao estabelecimento das duas categorias de análise citadas no capítulo 3: 1) construção de conhecimento do aluno; 2) metodologias norteadoras das ações da professora pesquisadora.

No tocante ao primeiro objetivo, ao relacionarmos os dados com a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (*NLG*, 1996), associados às concepções de aprendizagem por *design* (KALANTZIS; COPE, 2005, 2008), verificamos que, independente do fato de as aulas terem acontecido em um contexto remoto, de forma síncrona e assíncrona, o conhecimento foi construído e compartilhado. Essa construção ocorreu em ambientes distintos e por meio de vários agentes, ou seja, professora-pesquisadora e alunos. Outro aspecto evidenciado foi que os processos de conhecimento construídos durante as atividades desenvolvidas, aconteceram de forma multidirecional e não houve a transição por todos os processos em uma única atividade, e sim por meio de atividades distintas. Identificamos que os alunos transitaram por diversos processos, a saber, experienciando o conhecido e o novo; conceitualizando ao nomear e ao teorizar; analisando funcionalmente e criticamente, bem como aplicando adequadamente. Essa constatação demonstra a importância de um planejamento estratégico por parte do professor, como também a relevância em desenvolver atividades diversificadas para que assim os alunos possam transitar por todos os processos de conhecimento.

Observamos que as aulas remotas permeadas pelo modelo invertido implicaram novas ações pedagógicas, ou seja, um redesenho. A mudança repentina do ensino presencial para o *ERT* trouxe uma preocupação que foi muito além da habilidade de manusear ferramentas digitais. As aulas precisaram ser repensadas e replanejadas, para serem desenvolvidas em um ambiente remoto. Por esse motivo, ao escolhermos as atividades bem como ao selecionarmos as ferramentas que viabilizariam o processo, preocupamo-nos com o propósito delas. No nosso entendimento, essa deveria ser uma escolha cuidadosa, bem planejada e que levasse à transformação, ou seja, que realmente nos auxiliasse no papel de *designer* da aprendizagem<sup>34</sup>, nesse novo contexto de ensino. E foi no compartilhamento de saberes com outros professores e até mesmo nas conversas com os alunos que encontramos os direcionamentos necessários. Ressaltamos que esse cuidado na seleção de atividades não se limita ao contexto remoto, as nossas práticas no ensino presencial também precisam estar alinhadas às necessidades dos alunos, o que difere é que cada contexto tem as suas especificidades e estas precisam ser ponderadas.

Essas constatações fazem-nos perceber que essa nova maneira de construir conhecimento, de forma remota, acarreta mudanças na seleção de conteúdos e na pedagogia, ou seja, é o “quê e o “como” fazer que precisam ser considerados (*NLG*, 1996; *KALANTZIS; COPE*, 2005). A mudança no processo de ensinar e aprender não impediu que o conhecimento fosse construído. O que houve foi o redimensionamento de papéis tanto do professor, que repensa a sua pedagogia e age como um orientador, quanto para os alunos, os quais tiveram que gerenciar a sua aprendizagem de maneira autônoma e ativa. Sendo assim, todos foram colaboradores nesse processo de transformação.

Com as discussões aqui realizadas, percebemos que a aprendizagem por *Design* (*KALANTZIS; COPE*, 2005) não dita, tampouco impõe um modelo a ser seguido. Todavia, as concepções apresentadas nessa proposta nos ajudam a entender como o conhecimento é produzido nos diferentes contextos de ensino, seja este presencial ou remoto. Entender como esse processo ocorre, amplia as possibilidades e abre caminhos para o desenvolvimento de práticas de ensino fundamentadas e responsáveis, preocupadas não com a transmissão de conteúdos, mas com o processo de construção de conhecimentos.

Em relação ao segundo objetivo, observamos, por meio da nossa análise dos dados, que o acesso antecipado ao conteúdo promove a autonomia, o aluno aprende a pesquisar mais sobre o assunto e a controlar o seu tempo de estudo respeitando o seu próprio ritmo de

---

<sup>34</sup> *Learning designer* é o termo atribuído, por Kalantzis e Cope (2005), ao professor.

aprendizagem. Verificamos também a personalização do ensino, uma vez que com essa metodologia conseguimos desenvolver diferentes atividades, nas quais os conteúdos são trabalhados e permeados por diferentes ferramentas, logo, as individualidades são respeitadas. Outro aspecto observado foi uma melhor interação entre professor e aluno, bem como entre alunos. O estudo antecipado favoreceu a autonomia dos alunos, deixando-os mais seguros, autoconfiantes, e conseqüentemente, mais colaborativos e participativos. Ainda sobre a sala de aula invertida destacamos a otimização do tempo em sala de aula. O conhecimento prévio do assunto, reduziu o tempo designado à explicação do conteúdo em sala e este foi mais bem aproveitado com atividades, aprofundamento do conteúdo e também com a explicação de conteúdos, como foi o caso dos conectivos com a turma do *Basic 1* e o uso de um verbo após os verbos *love, mind, hate e like*, trabalhados com o *Express 1*.

Apesar de termos identificado contribuições da SAI para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, esclarecemos que assim como outros métodos esta metodologia também tem as suas limitações. Uma das dificuldades encontradas a respeito da sala de aula invertida é que não há como saber se o aluno estudará o conteúdo antecipadamente ou não, ou seja, o aluno pode não assistir aos vídeos e esse fato precisa ser considerado ao invertermos uma aula. No nosso caso, considerando que as aulas ocorreram remotamente, as soluções encontradas para resolvermos essa questão foram: reforçar, sempre que necessário, a importância do acesso antecipado ao material; desenvolver uma atividade com o conteúdo; pedir aos alunos que explicassem o assunto, assim podíamos verificar se eles tinham assistido aos vídeos e/ou saber o grau de compreensão destes e ainda proporcioná-los a oportunidade de exercitar o que foi estudado. Tais procedimentos também possibilitaram que aqueles alunos que não tinham estudado antecipadamente pudessem entender o conteúdo, não se sentissem excluídos e conseqüentemente prejudicados. O mais interessante é que a explicação muitas vezes era dada pelos colegas e não por nós, essa também foi uma maneira de descentralizarmos a figura docente. Sabemos que existe a possibilidade de os alunos que não acessam o conteúdo com antecedência, esperarem pela explicação do professor e/ou colegas que previamente estudaram o assunto. Todavia, essa problemática não foi identificada nas turmas com as quais desenvolvemos a pesquisa. Observamos que os alunos que não estudavam o conteúdo antecipadamente percebiam a importância de tal prática para o desempenho deles durante as aulas e embora tivessem que lidar com outras demandas de trabalho e/ou estudos da escola ou universidade, procuravam assumir uma postura diferente fazendo o estudo antecipado e desenvolvendo as atividades.

Ressaltamos que esse problema não desqualifica a metodologia, tampouco é um impedimento para a inversão das aulas, visto que é uma questão que pode ser sanada. É importante lembrar também que não é raro, nas aulas que não são invertidas, identificarmos alunos que não fizeram as atividades, e/ou algum trabalho proposto. Problemas dessa natureza estão propensos a acontecer independente da metodologia adotada. O importante é que o professor esteja ciente destes e encontre meios de minimizá-los.

Evidenciamos que apenas a inversão do conteúdo não é capaz de atender a todas as particularidades existentes em uma sala de aula. Todavia, as lacunas não impossibilitam a utilização da metodologia, apenas ressaltam que outros métodos precisam ser usados a fim de que as necessidades dos alunos sejam efetivamente alcançadas. Corroboramos com a visão de Prabhu (1990), ao afirmar que não tem como eleger o melhor método, o que determina o método ideal é o contexto de ensino e o professor é capaz de escolher o método que atenda às especificidades deste.

Ao analisarmos a pedagogia da professora-pesquisadora, percebemos que estas foram norteadas pelas concepções de vários teóricos, a saber: Bergmann e Sams (2016); Brown (2007); Kalantzis e Cope (2005; 2008); Kumaravadivelu (1994; 2001; 2003; 2006; 2012); Prabhu (1990), entre outros pesquisadores do ensino de línguas. É perceptível que as ações pedagógicas da professora-pesquisadora não se limitaram aos conceitos de sala de aula invertida. Isso posto, inferimos que supor ou até mesmo defender que haja um método absoluto, capaz de atender a todas as particularidades contextuais, e que seja capaz de responder às inúmeras questões intrínsecas ao ensino e aprendizagem, é no mínimo ingênuo. Manter-se arraigado a essa concepção dificulta enxergar o que os alunos realmente necessitam. O método perfeito não existe, o ideal é unir teorias e encontrar caminhos para solucionar os problemas identificados em cada contexto. Cada contexto é único e tem suas particularidades, sendo assim, é importante identificar as necessidades de cada turma/grupo ou de determinado aluno.

Pesquisar a nossa prática permitiu-nos (re)visitar teorias, (re)avaliar, refletir e transformar as nossas ações pedagógicas, como também, redesenhar a maneira como ensinamos e trabalhamos os conteúdos, a exemplo das horas e da atividade de vídeo realizada no *flipgrid*. Todo esse processo de *redesign* aconteceu a fim de que, os conteúdos que estavam sendo ministrados e praticados fossem adequados ao contexto vivenciado. De igual modo, a pesquisa nos possibilitou entender de forma mais aprofundada as questões inerentes à construção do conhecimento em língua inglesa permeada pela sala de aula invertida para outros contextos de ensino além do remoto.

Sempre procuramos refletir sobre as nossas aulas, todavia assumir a postura de professora-pesquisadora nos fez entender de forma mais acurada as demandas da nossa pedagogia e fazer esse exercício em contexto completamente novo exigiu um olhar ainda mais cauteloso, investigativo e reflexivo. Observar as nossas próprias ações e avaliá-las ampliou a nossa visão a respeito daquilo que acontece em nossas salas de aula e, muitas vezes, passa despercebido, tanto a respeito da escolha de atividades quanto às nossas atitudes. O nosso maior desafio foi nos desapropriarmos do que até então julgávamos saber sobre o ensino e aprendizagem de línguas, deixar nossa zona de conforto e enfrentar os desafios do ensino remoto que, embora tenha sido uma imposição da situação pandêmica e seja uma alternativa emergencial e temporária, as ações e decisões tomadas durante este tempo, modificarão a nossa práxis ao retornarmos ao ensino presencial. Foi um novo aprendizado que resultará em um novo fazer docente, de certo modo, tivemos que esquecer o que sabíamos sobre ensino e aprendizagem para então (re)inventar, (re)aprender a ensinar, um novo fazer docente não apenas em relação a escolhas de atividades, recursos, etc., mas também em relação às nossas atitudes.

Reconhecemos que antes de desenvolvermos essa investigação, variávamos os tipos de atividades em sala. Todavia, não tínhamos um conhecimento mais aprofundado acerca dos processos de conhecimento que estavam sendo trabalhados em cada uma delas. Esse era um aspecto que, de certo modo, nos incomodava, entendíamos que a variação era necessária, a inserção das tecnologias e o diálogo com a realidade dos alunos também eram fundamentais, porém sabíamos que era importante entender que tipo de conhecimento estava sendo construído. Essa investigação possibilitou-nos ter uma visão bem mais aprofundada do que acontece em nossas aulas; as escolhas das atividades, hoje, se dão de uma forma bem mais consciente. Entender o que está havendo na nossa sala de aula e como cada processo de conhecimento acontece, transformou nossas ações, escolhas e percepções, não apenas durante a pesquisa, mas também, toda a nossa pedagogia após o processo investigativo. O ensino remoto nos ajudou a enxergar ainda mais as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, e estas ultrapassam as paredes da sala de aula, da escola. Elas envolvem conhecer metodologias de ensino, ferramentas diversas, variados tipos de atividades e saber como, por que e quando usá-las, saber lidar com medos, tensões e incertezas, nossas e dos nossos alunos, entre outras questões. Indubitavelmente, aprendemos a ser ainda mais empáticos e sensíveis às necessidades dos alunos.

Enxergamos a nossa investigação como um passo importante para o ensino de língua inglesa em escola de idiomas, uma vez que acreditamos que algumas escolas de línguas podem ainda defender um único método de ensino sob a alegação de que a metodologia utilizada por

ela é a melhor. Esse tipo de atitude pode comprometer consideravelmente o processo de ensino, uma vez que o professor fica preso a metodologias e/ou a programas de ensino impostos pela instituição, o aluno por sua vez, também pode ter sua aprendizagem prejudicada por não ter as suas necessidades atendidas.

Ressaltamos que os dados encontrados não esgotam as inúmeras questões inerentes ao processo de ensino de língua inglesa e sim evidencia a complexidade deste. Esperamos que as constatações apresentadas possibilitem encontrar novos caminhos para o ensino de língua inglesa e assim aproximar-se da realidade dos estudantes proporcionando a eles um ambiente ainda mais favorável para a construção do conhecimento. Esperamos também que os resultados encontrados possam orientar e transformar a pedagogia de outros professores de língua inglesa não apenas em escola de idiomas, mas também em outros contextos de ensino.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**, 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, A., SANTOS, E., and RIBEIRO, M. Diário online no Whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. *In*: PORTO, C., OLIVEIRA, K.E., CHAGAS, A. (Org). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

BAKER, J. W. **The “classroom flip”**: Using web course management tools to become a guide by the side. Paper presented at the 11th international conference on college teaching and learning, Jacksonville, FL. 2000.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, Jon; OVERMEYER, Jerry. WILLIE, Brett. The flipped class: what it is and what it is not. (part 1) *In*: The Flipped Class: Myths vs. Reality. **The Daily Riff**. 2011 on-line. Disponível em: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>. Acesso em: 12 out. 2019.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Odlá Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. **WhatsApp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura**. Revista EducaOnline. Vol.10, nº. 2: mai/ago, p. 67-97, 2016.

BROWN.D.H. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3.ed. Pearson ESL, 2007.

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. *In*: **The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning**. Publisher: Cambridge: Cambridge University Press.Editors: A. Burns & J. C. Richards, p. 289 -297. 2009.Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/292187039\\_Action\\_research\\_in\\_second\\_language\\_teacher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/292187039_Action_research_in_second_language_teacher_education). Acesso em: 31 out. 2020.

BURNS, Anne. Action research. *In*: **The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning**. Edition: First, Publisher: Cambridge: Cambridge University Press., Editors: J. D. Brown & C. Coombe, p.99-104. 2015. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/282199978\\_Action\\_research](https://www.researchgate.net/publication/282199978_Action_research). Acesso em: 20 jun. 2020.

CALINER, S. SHANK, P. **The e-learning hand book: past promises, present challenges.** San Francisco: Pfeiffer. 2008.

CRAMER, Florian. What is 'Post digital'?. *In*: BERRY, D.M, DIETER, M. (Eds.) **Postdigital Aesthetics Art, Computation And Design.** Palgrave Macmillan, 2015.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **"Multiliteracies": New Literacies, New Learning.** *Pedagogies: An International Journal*,4:3, 2009. p. 164 -195. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947>. Acesso em: 02 jul. 2020.

COPE, Bill. Kalantzis, Mary. **The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies.** *In*: **A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design.** University of Illinois, USA. 2015.

EGBERT, Joy; HERMAN, David. LEE, Hyungyung. Flipped instruction in english language teacher education: a design-based Study in a complex, Open-ended Learning Environment. **The Electronic Journal for English as a Second Language.** v. 19, n. 2. Aug 2015.

EVSEEVA Arina. SOLOZHENKO, Anton. **Use flipped classroom technology in Language Learning.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 206. 205-209. 10.1016/j.sbspro.2015.10.006. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283984133\\_Use\\_of\\_Flipped\\_Classroom\\_Technology\\_in\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/283984133_Use_of_Flipped_Classroom_Technology_in_Language_Learning). Acesso em: 10 dez.2020.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil.** Porto alegre: Penso, 2018.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, à distância e corporativa.** 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FINARDI. K. R; PREBIANCA.G.V.V.; SCHMITT. J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte, v.16, n. 2, p. 181-208, 2016.

GIBBONS, Tom. Accuracy and Fluency: What's The Big Deal? **The tefl academy.** 21 jun. 2017. Disponível em: <https://www.theteflacademy.com/blog/2017/06/accuracy-vs-fluency-whats-the-big-deal/>. Acesso em: 03 jul. 2020

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008

HODGES, Charles. et.al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause.** Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR0XEhmXYBshCC4qcF5CVsDLWa6y1TKBp9L7reaZ7xjYaCP91fj3xabpspg#fn1>. Acesso em: 17 jun. 2020.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Pedagogy. *In*: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Learning by design**. Melbourne: VSIC, Common Ground Publishing Pty Ltda., 2005.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Knowledge and learning. *In*: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning**: elements of a Science of education. New York: Cambridge University Press 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KEMMIS, Stephen. **Action research as a practice-based practice**. Educational Action Research. 17. p. 463-474. 2009.

KHATIB, Mohammed; FAT'HI, Jalil. Postmethod Pedagogy and ELT Teachers. **Journal of Academic and Applied Studies**. v.2, p.22-29, (2) Feb 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v.28, n.1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35 n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. Yale University Press. New Haven and London. 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. *In*: **Language teacher education for a global society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. 1. ed. Routledge Taylor and Francis Group. New York and London, 2012.

LAGE, M. J., PLATT, G. J., & TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, 2000, p.30-43.

LARSEN-FREEMAN. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. *In*: SHAW, J.; LUBELSKE, P.; NOULLET, M. (eds.). **Partnership and interaction**: proceedings of the fourth international Conference on Language and Development. Hanoi, Vietnam, Bangkok: Asian Institute of Technology, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. New York; Open University Press, 2003, p.155-177.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: A linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., v. 10. n. 2, 1994. p. 329-338.

MONTE MÓR, Walkyria. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. Glaucia Renate Gonçalves...[et al], (Org.). *In: **New challenges in language and literature***. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

MORAN, J. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. “Mudando a educação com metodologias ativas” Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Org.). *In: **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens***. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Lilian Bacich, José Moran. (Org.) *In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico/prática***. Porto alegre: Penso, 2018.

NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In: **Harvard Educational Review***. v. 66, n, 1, Spring, 1996. p. 60-92.

OFUGI, Mariana Santana. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (org.)*. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, p.135-153, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PLETSCH, Edoardo. **Desenvolvimento de material didático digital de língua inglesa na perspectiva de sala de aula invertida**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Porto Alegre: **Pátio Revista Pedagógica**, 8, 31, 2004. Disponível em: <http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/tics/Material%20de%20Apoio/Coletania/unidade1/A%20sociedade%20da%20aprendizagem%20e%20o%20desafio%20de%20converter%20informa%C3%A7%C3%A3o%20em%20conhecime.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

PRABHU, N.S. There's no best method- why? **TESOL Quartely**, v. 24, n. 2. pp. 161-176, Summer 1990.

REBECCA, Tiago. **A "sala de aula invertida" em um contexto de inglês para fins acadêmicos'**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologia Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE\***. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

SAGAR, Shiva. How can Teachers make Remote Learning more Interactive and Engaging. **K12Digest**. 2020 *online*. Disponível em: <https://www.k12digest.com/how-can-teachers-make-remote-learning-more-interactive-and-engaging/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Cristina. **10 tips and ideas for using flipped classroom in the ELT classroom**. 2015 *online*. Disponível em: <https://www.myetpedia.com/10-tips-and-ideas-for-using-the-flipped-classroom-in-the-elt-classroom>. Acesso em: 10 dez.2020.

STANNARD, Russell. Is the flipped classroom relevant to ELT? **EFL Magazine**. 2015 *online*. Disponível em: <http://www.eflmagazine.com/flipped-classroom-relevant-elt/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico/prática**. Porto alegre: Penso, 2018.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ci.inf., Brasília, v.29, n.2 p. 71 -77, maio/ago. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1962 (1978).

XAVIER, Manassés Morais. SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

ZAINUDDIN, Zamzami; HALILI, Siti Hajar. FLIPPING THE CLASSROOM: WHAT WE KNOW AND WHAT WE DON'T. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning.** v.3, n.1. 2015.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA**”. Este estudo tem como objetivo: Investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa de uma escola de idiomas.

Fui informado (a) pela pesquisadora Prof. Dilma Prata Conserva, residente na Rua Padre Anchieta, 1033. Telefone: (83) 98739 - 7757 de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br),

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Patos-PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.



---

Dilma Prata Conserva

**Pesquisadora Responsável**

---

**Assinatura do voluntário/ menor**

## APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR DE IDADE



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da Pesquisa intitulada: UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA, que está sendo desenvolvida pela Pesquisadora DILMA PRATA CONSERVA, aluna do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sob a orientação do Professor, doutor, Marco Antônio Margarido Costa.

É muito importante que você entenda os objetivos dessa pesquisa bem como as suas contribuições para a realização desta, embora já tenha sido esclarecido em sala de aula. Por esse motivo, leia atentamente as informações que seguem e caso tenha alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

O objetivo geral dessa pesquisa é: Investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa de uma escola de idiomas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, quanto à tipologia é caracterizada como pesquisa-ação, é um tipo de pesquisa onde refletiremos sobre a nossa prática pedagógica e conseqüentemente abriremos espaços para alterações nas nossas ações cotidianas por meio do desenvolvimento de modelos de atividades de sala de aula invertida. Esse trabalho se justifica pela relevância da temática e pela carência de estudos na área.

A pesquisa transcorrerá em um semestre, em um total de 12 aulas. Os participantes da pesquisa são os alunos regularmente matriculados na escola de idiomas da cidade de Patos. Sua participação nesse trabalho consiste em assistir aos vídeos submetidos na plataforma *Google Classroom* e no grupo do *WhatsApp*, responder ao questionário no *Google Forms* e participar da entrevista semiestruturada, com toda a turma. A entrevista será gravada em áudio e

posteriormente transcrita e depois categorizada e serão atribuídos nomes fictícios a cada participante. Faremos também anotações em notas de campo ao longo do período de inversão e por fim, procederemos com a categorização e análise dos dados.

A geração de dados será realizada unicamente pela pesquisadora, e será mantida em total sigilo, os seus dados não serão divulgados. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém a identidade dos participantes não será divulgada nestas apresentações, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Toda pesquisa pode provocar alguns riscos para os participantes. No nosso caso, salientamos que os riscos são mínimos. Em alguns momentos, solicitaremos ao aluno que acesse e estude o material com o conteúdo da aula antecipadamente, ou seja, em casa. Portanto, caso por algum motivo ele não tenha acessado o material como orientado, como forma de minimizar esse constrangimento, disponibilizaremos um tempo em sala, para que ele acesse o material. Sendo assim o aluno não será prejudicado em nenhum aspecto.

Quanto aos benefícios, destacamos que, a metodologia utilizada trará inúmeros benefícios para os participantes uma vez que eles terão a praticidade de assistir aos vídeos com os conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora, também terão suas individualidades e ritmos de aprendizagem respeitados além de contribuir para a autonomia destes. Destacamos ainda, que o tempo em sala será otimizado para o esclarecimento de dúvidas, mais oportunidades de interação serão proporcionadas bem como a possibilidade de realização de atividades além daquelas propostas pelo material didático.

A sua participação é fundamental e contribuirá não só para um melhor desenvolvimento do ensino de inglês, mas, também para a construção do seu próprio conhecimento. No entanto você não é obrigado a participar da pesquisa. Você tem direito de optar por não participar da pesquisa, ou de desistir da participação a qualquer momento, sem acarretar-lhe dano, prejuízo ou constrangimento.

Durante a pesquisa você será acompanhado pela pesquisadora e ao término desta, estaremos à disposição para prestar informações sobre o resultado da pesquisa. Caso seja do seu interesse, ou não, receber um informativo com os resultados assinala uma das alternativas abaixo:

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa  
 ( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Todavia, no caso de eventuais danos acarretados pela sua participação no presente estudo, você será indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS).

Após ler as informações, no caso de aceitar participar desse estudo, assine ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Declaramos que o desenvolvimento desta pesquisa seguirá rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução 466/12 do CNS/MS, especialmente aquelas contidas no item IV.3. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos ou sobre o desenvolvimento deste estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Dilma Prata Conserva, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC  
 Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,  
 São José, Campina Grande – PB,  
 E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,  
 Telefone.: (83) 2101 – 5545.

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
 responsável por, \_\_\_\_\_,  
 após ter sido informado(a) sobre a finalidade da pesquisa: UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA e após ter lido os esclarecimentos prestados anteriormente no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizo a participação do menor supracitado, na presente pesquisa, permitindo que os dados e informações obtidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa, estando ciente que os resultados serão publicados para difusão e progresso do conhecimento científico e que a

identidade deste será preservada. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. O presente Termo é verdade, do qual dou fé e assino.

Patos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

---

Dilma Prata Conserva – Pesquisadora responsável

Contato da pesquisadora responsável

[dilmaconserva@gmail.com](mailto:dilmaconserva@gmail.com)

Telefone de contato: (83) 98739-7757

## APÊNDICE III – APRESENTAÇÃO DO MODELO INVERTIDO AOS PAIS/PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



### APRESENTANDO O MODELO INVERTIDO: CARTA AOS PAIS/ PARTICIPANTES

Queridos pais/ participantes,

Durante esse semestre estaremos utilizando o modelo de Sala de aula invertida. O objetivo dessa carta é esclarecer-lhes acerca da referida metodologia que tem sido utilizada em várias disciplinas em vários lugares do mundo bem como no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O referido modelo tem sido bem aceito por inúmeras razões, porém traremos apenas uma delas que consideramos bastante relevante: os alunos aprendem melhor quando participam ativamente e nesse modelo assumem uma maior responsabilidade por sua aprendizagem.

Explicaremos de maneira bem breve o que é Sala de aula invertida. Essa metodologia ocorre de maneira inversa da convencional, ou seja, em casa os alunos assistem aos vídeos com a explicação do conteúdo e em sala farão a atividade de casa. Por esse motivo se dá o nome de sala de aula invertida. O objetivo é trabalharmos as dúvidas no momento em que essas surgirem, além de otimizar o tempo em sala de aula e assim desenvolvermos outras atividades contribuindo, portanto, para a construção do conhecimento em língua inglesa.

Os vídeos serão disponibilizados em uma sala de aula virtual, *Google classroom* e por um grupo no *WhatsApp*, serão disponibilizados entre 10 a 15 dias de antecedência. O ingresso na sala de aula se dá por meio de um código de acesso que será disponibilizado pela professora. Orientamos que os alunos façam anotações enquanto assistem e assim as dúvidas, se essas existirem, serão retiradas em sala de aula. Por isso é importante que eles realmente assistam a esses vídeos em casa para que assim tenhamos resultados positivos.

Se você tiver alguma pergunta a respeito do modelo invertido, pode dirigir-se até a escola para conversarmos pessoalmente ou enviar um e-mail. Desde já agradecemos sua participação na nossa pesquisa que tem como título: UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE

LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA.

Atenciosamente,

---

Dilma Prata Conserva  
Mestranda em Linguagem e Ensino – UFCG.  
[dilmaconserva@gmail.com](mailto:dilmaconserva@gmail.com)  
(83) 98739 - 7757

## APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR DE IDADE



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da Pesquisa intitulada: UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA, que está sendo desenvolvida pela Pesquisadora DILMA PRATA CONSERVA, aluna do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sob a orientação do Professor, doutor, Marco Antônio Margarido Costa.

É muito importante que você entenda os objetivos dessa pesquisa bem como as suas contribuições para a realização desta, embora já tenha sido esclarecido em sala de aula. Por esse motivo, leia atentamente as informações que seguem e caso tenha alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

O objetivo geral dessa pesquisa é: Investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa de uma escola de idiomas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, quanto à tipologia é caracterizada como pesquisa-ação, é um tipo de pesquisa onde refletiremos sobre a nossa prática pedagógica e conseqüentemente abriremos espaços para alterações nas nossas ações cotidianas por meio do desenvolvimento de modelos de atividades de sala de aula invertida. Esse trabalho se justifica pela relevância da temática e pela carência de estudos na área.

A pesquisa transcorrerá em um semestre, em um total de 12 aulas. Os participantes da pesquisa são os alunos regularmente matriculados na escola de idiomas da cidade de Patos. Sua participação nesse trabalho consiste em assistir aos vídeos submetidos na plataforma *Google Classroom* e no grupo do *WhatsApp*, responder ao questionário no *Google Forms* e participar



da entrevista semiestruturada, com toda a turma. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente transcrita e depois categorizada e serão atribuídos nomes fictícios a cada participante. Faremos também anotações em notas de campo ao longo do período de inversão e por fim, procederemos com a categorização e análise dos dados.

A geração de dados será realizada unicamente pela pesquisadora, e será mantida em total sigilo, os seus dados não serão divulgados. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém a identidade dos participantes não será divulgada nestas apresentações, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Toda pesquisa pode provocar alguns riscos para os participantes. No nosso caso, salientamos que os riscos são mínimos. Em alguns momentos, solicitaremos que você acesse e estude o material com o conteúdo da aula antecipadamente, ou seja, em casa. Portanto, caso por algum motivo você não tenha acessado o material como orientado, como forma de minimizar esse constrangimento, disponibilizaremos um tempo em sala, para que você acesse o material. Sendo assim você não será prejudicado em nenhum aspecto.

Quanto aos benefícios, destacamos que, a metodologia utilizada trará inúmeros benefícios para os participantes uma vez que vocês terão a praticidade de assistir aos vídeos com os conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora, também terão suas individualidades e ritmos de aprendizagem respeitados além de contribuir para a sua autonomia. Destacamos ainda, que o tempo em sala será otimizado para o esclarecimento de dúvidas, mais oportunidades de interação serão proporcionadas bem como a possibilidade de realização de atividades além daquelas propostas pelo material didático.

A sua participação é fundamental e contribuirá não só para um melhor desenvolvimento do ensino de inglês, mas, também para a construção do seu próprio conhecimento. No entanto você não é obrigado a participar da pesquisa. Você tem direito de optar por não participar da pesquisa, ou de desistir da participação a qualquer momento, sem acarretar-lhe dano, prejuízo ou constrangimento.

Durante a pesquisa você será acompanhado pela pesquisadora e ao término desta, estaremos à disposição para prestar informações sobre o resultado da pesquisa. Caso seja do seu interesse, ou não, receber um informativo com os resultados assinale uma das alternativas abaixo:

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa  
( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Todavia, no caso de eventuais danos acarretados pela sua participação no presente estudo, você será indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS).

Após ler as informações, no caso de aceitar participar desse estudo, assine ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Declaramos que o desenvolvimento desta pesquisa seguirá rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução 466/12 do CNS/MS, especialmente aquelas contidas no item IV.3. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos ou sobre o desenvolvimento deste estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Dilma Prata Conserva, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,  
São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
após ter sido informado(a) sobre a finalidade da pesquisa: UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA e após ter lido os esclarecimentos prestados anteriormente no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estou plenamente de acordo em participar da presente pesquisa, permitindo que os dados e informações obtidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa, estando ciente que os resultados serão publicados para difusão e progresso do conhecimento científico e que minha identidade será preservada. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. O presente Termo é verdade, do qual dou fé e assino.

Patos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Dilma Prata Conserva – Pesquisadora responsável

Contato da pesquisadora responsável  
[dilmaconserva@gmail.com](mailto:dilmaconserva@gmail.com)  
Telefone de contato: (83) 98739-7757

## APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO NO *GOOGLE FORMS*

### Questionário sobre métodos de ensino em língua inglesa

Prezados estudantes,

Eu sou professora Dilma Prata Conserva, mestranda e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

Esse questionário faz parte do processo de geração de dados da minha pesquisa que tem o objetivo de entender as implicações para construir conhecimento e maneiras de aprender a língua inglesa.

Assim conto com a sua colaboração para responder esse questionário composto por 13 questões curtas sobre o método utilizado nas aulas de inglês que você participa. Gostaria de lembrar que a sua identidade será mantida em sigilo, portanto, não será divulgada.

**\*Obrigatório**

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

2. Quantos anos você tem? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

3. Qual é a sua escolaridade? \*

Ensino fundamental II

Ensino médio

Graduando

Superior completo

Outro: \_\_\_\_\_

4. Onde você mora? Cidade e estado. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

5. Como você assiste aos vídeos enviados pela professora? \*

- no celular
- no computador/laptop
- no tablet

6. Em que horário você assiste aos vídeos? \*

- a. Após o horário escolar
- b. Após o horário de trabalho
- c. À noite
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Você assiste aos vídeos enviados? \*

- a. Sempre
- b. Na maioria das vezes
- c. Raramente
- d. Nunca.

Se você respondeu "nunca" na questão 7 explique o motivo.

Sua resposta \_\_\_\_\_

8. Você tem acompanhado e feito as atividades propostas nas vídeo aulas no Google Classroom? \*

- a. Sim
- b. Na maioria das vezes
- c. Raramente
- d. Nunca.

Se você respondeu "nunca" na questão 8, explique o motivo.

Sua resposta \_\_\_\_\_

9. Como você avalia o acesso aos vídeos? \*

- a. Não tive nenhum problema para assisti-los.
- b. Estou tendo dificuldade para acessar os vídeos e assisti-los.

Se você marcou a alternativa "b" na questão 9 explique o motivo:

Sua resposta \_\_\_\_\_

10. Como você avalia os vídeos e conteúdos escolhidos para a explicação dos assuntos? \*

- a. Estou muito satisfeito
- b. Estou pouco satisfeito
- c. Estou um pouco insatisfeito
- d. Estou insatisfeito

Se a sua opção foi a letra "b", "c" ou "d", explique o motivo:

Sua resposta \_\_\_\_\_

11. Você assiste a outros vídeos sobre o assunto além daqueles enviados pela professora? \*

- a. Sempre
- b. Algumas vezes
- c. Raramente
- d. Só quando não entendo bem o assunto
- e. Nunca

12. Como os vídeos podem ser melhorados? Marque quantas alternativas achar necessário. \*

- a. Não gosto dos vídeos com as gravações de tela.
- b. Gosto dos vídeos com a professora aparecendo, explicando e não apenas a voz.
- c. Gosto dos vídeos com animações em tela, etc.
- d. Gosto dos vídeos da maneira que estão, não precisa mudar nada.

Se tiver outras sugestões a respeito dos vídeos enviados escreva no espaço abaixo:

Sua resposta

13. Você acha que assistir aos vídeos e fazer as atividades antes da participação nos "meetings", contribui mais para a construção do seu conhecimento (ou seja, para a sua aprendizagem) bem como para o seu desenvolvimento nos "meetings"/ aulas no Google Meet? Em que aspectos? \*

- Sim.
- Não
- Não sei explicar

Por quê? \*

Sua resposta

Esse espaço é aberto para você fazer qualquer outro comentário que julgar necessário, a respeito do modelo invertido adotado pela professora, ou seja, o acesso aos vídeos com as explicações dos conteúdos antecipadamente:

Sua resposta

**Enviar**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de](#)

## APÊNDICE VI – QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



DILMA PRATA CONSERVA

### QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você acha que assistir aos vídeos com o conteúdo das aulas antecipadamente, auxilia o seu entendimento do assunto? De que maneira?
2. Vocês acham que o modelo invertido contribuiu para a construção do seu conhecimento em língua inglesa?
3. Durante o semestre fizemos algumas aulas seguindo o modelo invertido, ou seja, vendo o conteúdo antecipadamente e trabalhando as atividades de casa em sala e outras aulas seguimos o modelo tradicional com a explicação em sala. Na sua opinião qual maneira melhor contribui para a construção do conhecimento?



## **ANEXOS**

## ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UMA PROPOSTA DISRUPTIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA SALA DE AULA

**Pesquisador:** DILMA PRATA CONSERVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 28461219.8.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.854.304

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de intervenção, que busca analisar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa.

No seu resumo, a pesquisadora afirma: "As Tecnologias Digitais vêm alterando o cenário do ensino de Inglês, nossa língua de interesse. Os recursos digitais e a lógica que permeia essa inserção no universo pedagógico, especificamente neste campo referido, podem contribuir para inovar e dinamizar o ensino de Inglês, proporcionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a construção do conhecimento. Com as novas possibilidades oferecidas pelas TD, outros caminhos pedagógicos são propostos, como o ensino híbrido e a sala de aula invertida, que podem implicar em condições inovadoras de estruturação do ensino de Inglês. Este Projeto de Pesquisa tem o intuito de investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa de uma escola de idiomas. Bem como, identificar processos de construção de conhecimento para o ensino de língua inglesa por meio da inserção da metodologia de sala de aula invertida; analisar como as diretrizes metodológicas que norteiam o conceito de sala de aula invertida acontecem no contexto investigado; e também avaliar os impactos na prática docente originados pela mobilização da

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 55.107-670  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (032)3101-6545 Fax: (032)3101-6523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 2.054.204

metodologia de sala de aula invertida. É uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa interpretativista ancorado nas obras de Bergmann;Sams (2016), Horn;Staker (2015), Kumaravadivelu (1994, 2001) entre outros”.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO GERAL**

Investigar as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa de uma escola de idiomas. Decorrente deste, três objetivos específicos são propostos:

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Identificar processos de construção de conhecimento para o ensino de língua inglesa por meio da inserção da metodologia de sala de aula invertida;
2. Analisar como as diretrizes metodológicas que norteiam o conceito de sala de aula invertida acontecem no contexto investigado;
3. Avaliar os impactos na prática docente originados pela mobilização da metodologia de sala de aula invertida

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora, os riscos são mínimos, por exemplo, certo tipo de constrangimento, caso o participante não tenha o material adequado para análise, no entanto, para minimizar tais riscos, todo o material será disponibilizado na sala de aula. “Outra situação que pode trazer algum constrangimento para algum aluno é caso ele não se sinta à vontade para participar na entrevista”, nesse caso, o participante poderá se recusar e/ou deixar de ser um participante da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus. Quanto aos benefícios, este são, segundo a pesquisadora, “inúmeros”, pois os participantes terão a praticidade de assistir aos vídeos com os conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora, também terão suas individualidades e ritmos de aprendizagem respeitados além de contribuir para a autonomia destes.

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 53.107-570  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (33)2101-5545 Fax: (33)2101-5623 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.054.004

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma investigação necessária, visto que estuda temas necessários para o ensino de Inglês, como metodologia de sala de aula invertida e também pelo fato de ainda serem poucas as pesquisas na área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram apresentados:

Formulário de informações básicas do Projeto (FIBP)

Folha de Rosto

Projeto Completo

Declaração de Divulgação dos Resultados

Termo de Compromisso do Pesquisador completo

Termo de anuência do serviço onde a pesquisa será realizada

Instrumentos de coleta: questões e questionário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de assentimento Livre e Esclarecido (TACLE)

Neste último Termo (TACLE), não há os riscos e formas de minimizá-los e os benefícios da pesquisa. Tal informação está presente nos demais documentos (TCLE; FIBP)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1490040.pdf	29/01/2020 20:03:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa plataforma.pdf	29/01/2020 19:57:55	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 58.107-870  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (032) 301-5545 Fax: (032) 301-5823 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.054.304

Outros	autorizacaodapesquisa.pdf	29/01/2020 18:44:07	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoDilma.pdf	13/12/2019 19:32:49	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Outros	COMO_ASSISTIR_UM_VIDEO_INVER TIDO.pdf	13/12/2019 11:49:47	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Outros	APRESENTANDO_O_MODELO_INVER TIDO.pdf	13/12/2019 11:48:05	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Outros	CALENDARIO_DE_INVERSAO_DE_CO NTEUDOS.pdf	13/12/2019 11:46:42	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Outros	questionario.pdf	13/12/2019 11:45:42	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Outros	questoes_orientadoras.pdf	13/12/2019 11:44:58	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadores.pdf	13/12/2019 11:41:27	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	13/12/2019 11:38:04	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_1.pdf	13/12/2019 11:36:52	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_2.pdf	13/12/2019 11:36:38	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento.pdf	13/12/2019 11:36:24	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_divulgacao.pdf	13/12/2019 11:36:06	DILMA PRATA CONSERVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, nº 1  
Bairro: São José CEP: 58.107-870  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (33)2101-5545 Fax: (33)2101-5573 E-mail: cnp@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Contribuição do Paciente: 3.854,304

CAMPINA GRANDE, 21 de Fevereiro de 2020

---

Assinado por:  
Andréia Oliveira Barros Sousa  
(Coordenadora)

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n  
Bairro: São José CEP: 55.101-670  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (51)2101-8545 Fax: (51)2101-8523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br