

UNIVERSIDADE DO PAMPA – UNIPAMPA

CLAUDIA TAVARES

**Letramento Crítico e Sala de Aula Invertida: Perspectivas no processo da
aprendizagem ativa e significativa de inglês no Ensino Fundamental em rede
pública**

BAGÉ

2021

CLAUDIA TAVARES

Letramento Crítico e Sala de Aula Invertida: Perspectivas no processo da aprendizagem ativa e significativa de inglês no Ensino Fundamental em rede pública

Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela
Bohlmann Duarte

BAGÉ

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

T2311 Tavares, Claudia
Letramento Crítico e Sala de Aula Invertida: perspectivas
no processo da aprendizagem ativa e significativa de inglês no
Ensino Fundamental em rede pública / Claudia Tavares.
137 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.
"Orientação: Gabriela Bohlmann Duarte".

1. Letramento Crítico. 2. Sala de Aula Invertida. 3. TDIC.
4. Ensino de Inglês. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

Cláudia Tavares

**LETRAMENTO CRÍTICO E SALA DE AULA INVERTIDA: PERSPECTIVAS
NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM ATIVA E SIGNIFICATIVA DE INGLÊS NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM REDE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 22 de abril de 2021.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Gabriela Bohlmann Duarte
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof.ª Dr.ª Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Prof.ª Dr.ª Camila Lawson Scheifer
(FURG)



Assinado eletronicamente por **GABRIELA BOHLMANN DUARTE, Usuário Externo**, em 18/05/2021, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/05/2021, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_criacao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0529202** e o código CRC **5AFB0B28**.

Dedico esta dissertação a todos os docentes que buscam inovação em suas aulas e que são apaixonados pela sua profissão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eulino e Jandira, que acreditaram na minha educação e proporcionaram isso.

A todos professores e todas professoras que cruzaram o meu caminho escolar e acadêmico, como meus motivadores e influenciadores em minha formação pessoal e profissional autônoma e autêntica.

Às minhas colegas de profissão, Mari de Souza Monte e Andreia Bueno, docentes nos anos iniciais, que contribuíram generosamente com sua experiência para a pesquisa.

À minha orientadora, Gabriela Bohlmann Duarte, que com suavidade, persistência e paciência, me acolheu e me instruiu durante essa jornada acadêmica. Espero retribuir no futuro.

E, finalmente, ao Criador do Universo, Jeová, que não permitiu que eu desistisse do que me faz feliz e que me vê como eu sou (1 Samuel 16:7).

“Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada”.

Clarice Lispector

RESUMO

O trabalho apresenta uma proposta de ensino dinâmico e significativo de inglês como língua adicional para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de rede pública (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; LEFFA; IRALA, 2014; BRASIL, 1996; 2018) para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de rede pública. Investigou-se as possibilidades e as perspectivas que um material didático autoral, elaborado no *Canva*, com ênfase no Letramento Crítico (LC) (MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2011 e 2015; JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2013; 2014), como abordagem problematizadora, e na Sala de Aula Invertida (SAI) (FLIPPED LEARNING NETWORK, 2014; BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016; BERGMANN, 2018), como metodologia ativa híbrida, ofereciam para a integração entre tempos e espaços de aprendizagem de inglês neste contexto. Foram usadas algumas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (SALESI, 2013; BACICH *et. al*, 2015; NIC, 2016; MONTE- MÓR, 2017; MORAN, 2018; BRANDALISE, 2019; BRASIL, 2018; SCHEIFER; REGO, 2020), como instrumentos na flexibilização e dinamização do processo de ensino e aprendizagem do inglês entre aulas presenciais e virtuais, viabilizando ações de aprendizagem da *Taxonomia de Bloom*, essenciais para o processo cognitivo na aprendizagem e para um ensino inovador. Entretanto, com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID -19, foram utilizadas aulas síncronas e assíncronas. Como ferramentas digitais e interativas, foram contemplados os dispositivos móveis e as plataformas *Google Meet*, *Whatsapp* e *Canva*. Através da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), foram coletados dados, por meio de *prints*, áudios, vídeos, comentários, materiais produzidos pelos discentes, rubricas e um diário reflexivo da pesquisadora ao longo das aulas de inglês, para a análise do uso das TDIC, do material didático na perspectiva da SAI e do LC, e da mediação docente. O produto foi aplicado ao longo de vinte semanas, apresentando os seguintes resultados: a) a possibilidade de uso das TDIC, no ensino remoto, para a aprendizagem ativa e significativa; b) as vantagens do material didático autoral para a organização das aulas invertidas, a estruturação das atividades na perspectiva da SAI e do LC e a produção autoral, oportunizando aos discentes o uso consciente da língua adicional; e, por fim, c) o papel fundamental da mediação docente em orientar na rotina de estudos, em dar o apoio pedagógico necessário, e em criar situações de aprendizagem que favorecessem o pensamento crítico e a espontaneidade nas aulas de inglês. Portanto, foi possível averiguar consideráveis possibilidades e perspectivas da SAI e do LC nas aulas de inglês como língua adicional na rede pública, bem como algumas lacunas importantes a serem revistas e melhoradas quanto ao uso das metodologias ativas híbridas e das TDIC. Outras reflexões e contribuições emergiram da experiência da pesquisadora enquanto docente ao utilizar uma abordagem inovadora e crítica no ensino remoto.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Sala de Aula Invertida. TDIC. Ensino de Inglês.

ABSTRACT

This study presents a dynamic and meaningful proposal of English teaching, as an additional language, for a 9th grade class from a Public Elementary school (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; Leffa; IRALA, 2014. BRAZIL, 1996; 2018). It was investigated the possibilities and perspectives that the use of an authorial didactic material, through *Canva*, with an emphasis on Critical Literacy (CL) (MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2011 and 2015; JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2013; 2014), as a problematizing approach, and on the Flipped Classroom (FC) (FLIPPED LEARNING NETWORK, 2014; BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016; BERGMANN, 2018), as a hybrid active methodology, offered for the integration between times and spaces for learning English in this context. The Digital Information and Communication Technologies (DICT) were used (SALESI, 2013; BACICH *et. Al*, 2015; NIC, 2016; MONTE-MÓR, 2017; MORAN, 2018; BRANDALISE, 2019; BRASIL, 2018; SCHEIFER; REGO, 2020) as instruments in the flexibility and promotion of the English teaching-learning process between face-to-face classes and online learning. Besides, they enabled the learning actions from Bloom's Taxonomy, which were essential for cognitive process and innovative learning in that context. However, with the suspension of the face-to-face classes due to the COVID -19 pandemic, synchronous and asynchronous classes were used. As digital and interactive tools, mobile devices and Google Meet, Whatsapp and Canva platforms were contemplated. Through action research (TRIPP, 2005), the data collected through an analysis were the use of the DICT, the didactic material from the perspective of the FC and CL in the English classes, and the teacher's mediation. The material was used for twenty weeks, showing important results in these classes, namely: a) the possibility that the DICT provided in the flexibility of virtual environments for an active and meaningful learning; b) the advantages of the authorial didactic material for the organization of flipped classes, the structuring of activities from the perspective of SAI and LC and authorial production, providing students with the conscious use of additional language; and, finally, c) the fundamental role of the teacher as a mediator in guiding in the study routine, in giving the necessary pedagogical support, and in creating the learning situations that favored critical thinking and spontaneity English lessons. Therefore, it was possible to notice considerable possibilities and perspectives on the use of Flipped Classroom and Critical Literacy in English classes in a public teaching context, as well as some important gaps to be reviewed and improved regarding the use of hybrid active methodologies and the DICT. Also, some reflections and contributions emerged from the researcher- teacher's experience while using an innovative and critical approach during remote teaching.

Keywords: Critical Literacy. Flipped Classroom. DICT. English Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ações implícitas nas metodologias ativas	44
Figura 2 - Metodologias Ativas Híbridas Disruptivas	46
Figura 3 - Metodologias Ativas Híbridas Sustentadas	47
Figura 4 - Ações de Aprendizagem	57
Figura 5 - Ações de Aprendizagem invertida	59
Figura 6 - Localização de Rosário do Sul	64
Figura 7 - Produto pedagógico	70
Figura 8 - Orientação (Tip) para o desempenho da atividade	71
Figura 9 - Vídeo de autoria docente	72
Figura 10 - Vídeo para orientação adicional	72
Figura 11 - Vídeo Meeting the other	73
Figura 12 - Ficha de resumo	74
Figura 13 - Rubrica	74
Figura 14 - Produção autoral: Storyboard	75
Figura 15 - Atendimento via áudio do Whatsapp (22/09/2020)	77
Figura 16 - Atendimento via chat por escrito no Whatsapp (14/09/2020)	78
Figura 17 - Atendimento via áudio do Whatsapp (19/10/2020)	79
Figura 18 - Atendimento via áudio do Whatsapp (19/10/2020)	79
Figura 19 - Atendimento via áudio do Whatsapp (20/10/2020)	80
Figura 20 - Atendimento via áudio do Whatsapp (20/10/2020)	81
Figura 21 - Atividade compartilhada via Whatsapp (20/10/2020)	82
Figura 22 - Atendimento via áudio e chat do Whatsapp (16/09/2020)	83
Figura 23 - Atendimento via áudio do Whatsapp (21/09/2020)	84
Figura 24 - Acesso à aula síncrona adaptado via Whatsapp (08/12/2020)	85
Figura 25 - Interação e Mediação via Google Meet (08/12/2020)	88

Figura 26 - Mapa mental (Diversidade Cultural - 22/09/2020)	90
Figura 27 - Planilha (WH Questions) (27/10/2020)	90
Figura 28 - Produção Autoral (13/09/2020)	92
Figura 29 - LC e o Autoconhecimento (18/08/2020)	94
Figura 30 - LC e Autoconhecimento (21/09/2020)	94
Figura 31 - LC e Autoconhecimento (16/10/2020)	94
Figura 32 - LC e Diversidade Cultural (29/10/2020)	96
Figura 33 - Atividade interativa (27/11/2020)	97
Figura 34 - Atividade interativa (27/11/2020)	98
Figura 35 - Avaliação: vídeo docente	100
Figura 36 - Autoavaliação: Fichamento de resumo (17/08/2020)	102
Figura 37 - Motivação para aprendizagem (22/09/2020)	104
Figura 38 - LC e Inglês como LA (26/10/2020)	104
Figura 39 - Mediando o LC (29/10/2020)	105
Figura 40 - Mediando o LC (29/10/2020)	105
Figura 41 - Mediação na rotina de estudos (22/09/2020)	106
Figura 42 - Engajamento na rotina de estudos (15/10/2020)	107
Figura 43 - Engajamento na rotina de estudos (15/10/2020)	107
Figura 44 - Produção dos sentidos e Inglês como LA (15/09/2020)	109
Figura 45 - Rubrica (14/09/2020)	110
Figura 46 - Produção Autoral: blog no Instagram (15/12/2020)	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

LA - Língua Adicional

LC - Letramento Crítico

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

SAI - Sala de Aula Invertida

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Organização da Dissertação	20
1.2	Justificativa	21
1.3	Questão de pesquisa:	26
1.4	Objetivos	26
1.4.1	Objetivo Geral de Pesquisa	26
1.4.1.1	Objetivos Específicos de Pesquisa	26
1.4.2	Objetivo Pedagógico Geral	27
1.4.2.1	Objetivos Pedagógicos Específicos	27
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	Panorama histórico brasileiro do ensino de inglês	29
2.2	O ensino de inglês como língua adicional (LA)	32
2.3	Letramento Crítico e o ensino de línguas	34
2.4	Metodologias ativas	41
2.4.1	Metodologias ativas e o Ensino Híbrido	43
2.5	SAI e o ensino de inglês como LA	50
2.6	SAI e LC: um elo potencializador ao inglês como LA	56
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	62
3.1	Contextualização da pesquisa-ação	63
3.2	Projeto-piloto	66
3.3	Procedimento Intervencionista da Pesquisa	68
3.3.1	Cenário remoto e elementos de pesquisa	68
3.3.2	Produto pedagógico na perspectiva da SAI e do LC	69
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
4.1	Uso das TDIC na SAI	76

4.2	Material Didático Digital: SAI, LC e o inglês como LA	93
4.3	Mediação Docente	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	122
	ANEXO A - Termo de autorização da instituição escolar	127
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128

1 INTRODUÇÃO

A língua pode ser considerada mais do que um código. Ela também pode ser utilizada por um determinado grupo com a finalidade de comunicar-se. Entretanto, não se pode ignorar o fato de que a língua se constitui pela história, pela cultura e pelos valores de comunidades, de âmbitos local e global, e, por isso, detém uma posição ideológica e de identidade (HALL, 2006). De fato, a História, como ciência, comprova o que pode estar implícito no uso da língua em um determinado contexto: a hegemonia política e econômica de uma classe, a qual pode determinar quais valores serão estabelecidos e assegurados em tal meio social. Ademais, ela comprova que a língua pode servir como um artefato cultural para transmitir tanto uma ideologia que busca homogeneizar e universalizar conceitos, valores e comportamentos, como pode priorizar a heterogeneização e o dissenso dos mesmos.

Especificamente, tem-se como exemplo o inglês, que surgiu como uma língua dominante no cenário mundial desde o final da Segunda Guerra Mundial, atribuída à ascensão e à influência econômica e política exercida pelos Estados Unidos no cenário internacional até os dias atuais. O contexto brasileiro não fica imune a essa influência e, portanto, recebe insumos no campo educacional para priorizar o ensino de inglês com o *status* de língua mundial, internacional ou global, fazendo crer que é uma língua de caráter neutro e para fins de comunicação em todos os países (LEFFA, 2016).

Entretanto, apesar de gozar dessa posição, ainda o ensino de inglês é um desafio que se apresenta no contexto brasileiro em rede pública, visto que se apresentam as gradativas reduções de carga horária nos currículos educacionais, refletindo as mudanças políticas internas e externas, que dificultam o trabalho um trabalho inovador dos docentes e a oferta de aulas dinâmicas aos discentes.

A partir dessas mudanças no cenário político, encontram-se as Reformas Educacionais, sendo que em uma delas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de

1971, acentuou-se a redução da carga horária do ensino de línguas, mais especificamente do inglês, para uma (01) hora semanal nas escolas públicas, direcionando a formação mais para cursos técnicos e profissionalizantes a uma formação cidadã humanizada. Atualmente, apesar das propostas inovadoras da nova base curricular para o ensino de inglês, a condição de uma carga reduzida das aulas de inglês na rede pública permeia até hoje, com perspectivas limitadas de mudanças significativas na organização das aulas de línguas para a maioria dos discentes no contexto brasileiro (BRASIL,1971; LEFFA,1999; BRASIL, 2018; GONÇALVES, 2019).

Entretanto, novas discussões trazem à luz interpretações sobre a condição do inglês como língua internacional diluída e hibridizada em muitas culturas, emergindo desta condição novas formas de inglês. Esta condição deve-se a mudanças significativas nas relações sócio-culturais, que, por sua vez, vêm influenciando a funcionalidade e a intencionalidade do inglês em diversos contextos. Um destes contextos a ser considerado nesta dissertação é o entorno escolar e o que se pretende ao ensinar o inglês como “língua adicional”. Concebe-se como língua adicional que o aprendiz constrói relações de forma consciente a partir da(s) língua(s) que já conhece, para se aprender outra(s) língua(s), por fazer uso dela em seu cotidiano, inserindo-a ao seu repertório linguístico em aspectos de seu contexto (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; LEFFA; IRALA, 2014; BRASIL, 2018).

Ainda inseridas nas mudanças sócio-culturais, a escola e o docente são mobilizados pela nova base curricular de ensino, a BNCC (2018), a buscarem novas abordagens de letramento e metodologias que viabilizem uma aprendizagem ativa e significativa, com espaços para reflexão, problematização e construção do conhecimento/ideias, especificamente no ensino do inglês como língua adicional. Antes, é imprescindível entender a definição de letramento (*literacy*) em um novo paradigma, como um conjunto de práticas sociais da linguagem numa acepção mais ampla do que a somente escrita e decodificação, construído dentro e fora da escola, priorizando a não-linearidade na consolidação dos conhecimentos discursivos e a

análise e a reflexão sobre o uso funcional e intercultural da língua (FREIRE, 1987; STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; SCHEIFER; REGO, 2020).

Dentre os estudos sobre letramentos, há a abordagem do Letramento Crítico (LC) (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2014; DUBOC, 2011, 2015), que vai além de uma emancipação política, proposta por Freire, e que propõe uma vertente de práticas de leitura voltada aos questionamentos, aos desafios e ao agenciamento, à funcionalidade da língua em contextos específicos, e, para a ressignificação do papel dos sujeitos (docente-discente) em relação à construção de novas significações e atribuição de valores, à produção e distribuição do conhecimento, a partir de temas voltados para a subjetividade. Por isso, a dissertação privilegiou, com base nestas considerações teórico-metodológicas, o letramento na perspectiva crítica.

Ao pensar aulas de inglês que motivem e desafiem os discentes, favorecendo um contato maior deles com a língua para além da carga horária, propôs-se o LC junto à Sala de Aula Invertida (SAI), com o aporte das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a fim de ampliar as possibilidades para um ensino mais inovador, crítico, significativo e problematizador, que num contexto não invertido estão latentes, mas que por vezes não emergem devido a estas questões espaços temporais. (TDIC), (BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016; MONTE-MÓR, 2017; MORAN, 2018).

Estas possibilidades ocorrem porque a Sala de Aula Invertida (SAI) é definida como uma metodologia ativa na modalidade híbrida que consiste na flexibilização/organização entre ambientes de aprendizagem: a sala de aula presencial e um ambiente alternativo de aprendizagem virtual, nas quais o uso de ferramentas interativas e dispositivos móveis são necessários para o processo. Esta aprendizagem em ambientes invertidos proporciona ao discente estudar o conteúdo previamente em sua casa, disponibilizado pelo docente no modo virtual, e, nas aulas presenciais, o discente pode tirar suas dúvidas e participar de discussões sobre o que estudou, oportunizando interagir com os colegas, construir novos pontos de vista e criar/produzir com base no que aprendeu.

Assim, num contexto invertido, a intenção é potencializar esses espaços temporais, apresentando-se um caminho para o ensino de línguas em escola pública. Desta forma, estes espaços temporais trazem possibilidades com a língua através da aprendizagem dinâmica e significativa proposta pelo LC e pela SAI, tais como o desenvolvimento do pensamento crítico e uma construção consciente do conhecimento; uma cultura de aprendizagem que pode propiciar gradativamente ao discente ser responsável por seu ensino, com um conteúdo dirigido e dinâmico, junto a um educador profissional que atua de forma colaborativa e heterogênea (TEIXEIRA, 2013; MORAN, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016; BERGMANN, 2018).

Com isso, esta dissertação apresenta a aplicação da SAI como metodologia ativa para o ensino híbrido no contexto remoto emergencial, e do LC, como abordagem crítica, a fim de propiciar o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais nas aulas de inglês enquanto língua adicional, em uma turma 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, com o apoio de dispositivos móveis e ferramentas interativas, tais como o *Whatsapp*, o *Google Meet* e o *Canva*. Ainda, em apoio a esta aplicação da SAI e do LC em aulas de inglês como LA, inseriu-se um material didático digital, elaborado a partir dos resultados obtidos no projeto piloto, no qual conta com temas mais amplos e contextualizados, recursos linguísticos, audiovisuais e avaliativos como suporte e incentivo à participação dos discentes quais produtores e autores em sua aprendizagem.

A seguir, apresenta-se a organização desta dissertação, com o breve delineamento de cada seção e suas respectivas subseções.

1.1 Organização da Dissertação

A partir da **Introdução**, apresento elementos que norteiam a presente pesquisa. Na subseção 1.1, apresento a justificativa da pesquisa, com os motivos que surgiram durante a minha trajetória acadêmica e que me conduziram à proposta de pesquisa. Já na subseção 1.2, trago a questão ou problemática que dá início a

esta pesquisa. Na subseção 1.3, há a elaboração de objetivos que elencam os recursos, materiais e estratégias tanto de pesquisa quanto pedagógicas, norteando as ações enquanto pesquisadora e as práticas pedagógicas no papel de docente.

Na seção 2, apresento a **Fundamentação Teórica** a partir de documentos oficiais que ilustram o percurso de inserção e manutenção dos inglês nos currículos (subseção 2.1); a definição de língua adicional e a escolha dela para a dissertação (subseção 2.2); as definições e pressupostos sobre letramento e letramento crítico, como abordagem para o pensamento reflexivo nas aulas de inglês (subseção 2.3); e, por fim, abordo as metodologias ativas (subseção, 2.4) e o ensino híbrido (subseção terciária 2.4.1); a SAI como uma metodologia ativa na modalidade híbrida com o aporte das TDIC (subseção 2.5); e o elo nas ações de aprendizagem da *Taxonomia de Bloom* que se apresentam na SAI e no LC (subseção 2.6).

Na seção 3, apresento a **Metodologia de Pesquisa**, com os elementos da pesquisa conduzida: a contextualização (subseção 3.1); as atividades e os recursos utilizados a partir do projeto-piloto (subseção 3.2); a intervenção entendida como parte da pesquisa-ação (subseção 3.3), aplicada no cenário remoto (subseção terciária 3.3.1) e a elaboração do Produto Pedagógico inserido na perspectiva da SAI e do LC (subseção terciária 3.3.2).

Na seção 4, passo a introduzir a **Apresentação e Análise de Dados** com base nos parâmetros analisados no piloto e alinhados aos objetivos da pesquisa durante a intervenção, a saber: as TDIC empregadas na pesquisa e sua contribuição para o uso da SAI como um modelo de ensino híbrido no ensino de inglês como LA (subseção 4.1); o material didático digital e sua contribuição na organização das aulas nas perspectivas da SAI e do LC nas aulas de inglês como LA (subseção 4.2); e, finalmente, a importância da mediação docente na aprendizagem invertida.

Na seção 5, as **Considerações Finais** retomam os objetivos de pesquisa e pedagógicos e se estes foram alcançados ou não durante a intervenção. Também, esta seção aborda as lacunas para futuras pesquisas e reflexões da autora enquanto pesquisadora e no papel de docente.

Na seção **Apêndice**, encontra-se o Produto Pedagógico elaborado para as aulas assíncronas e síncronas, podendo ser localizado pelo QR Code, disponibilizado na capa da Unidade Didática ou pelo *link* https://www.canva.com/design/DAD6XM9S-Bw/5RL8947s_G4-hskSy24lbg/edit

Finalmente, na seção **Anexos**, encontram-se os documentos necessários para autorização e realização da pesquisa.

1.2 Justificativa

Algumas das razões que me conduziram ao Mestrado foi o fato de estar cansada de dar aulas de inglês que não faziam sentido no cotidiano dos discentes, resultando em seu desinteresse pelo estudo da língua. A escola em que atuo nos anos finais do Ensino Fundamental é pública e as aulas de inglês tem uma carga horária reduzida a uma hora semanal, dificultando realizar trabalhos significativos associados a temáticas interessantes e momentos para discussão com os discentes sobre os conteúdos apresentados.

Ademais, os conteúdos trazidos nos livros didáticos, embora indicados pela escola para as aulas de inglês, foram elaborados para uma grade curricular maior do que se apresenta na instituição em que atuo. E, muitas vezes, tive que adaptá-los, fazendo recortes pontuais, com o mínimo de conhecimento do inglês. Sem mencionar que as realidades apresentadas nos livros eram descontextualizadas para a realidade que os discentes estavam acostumados em sua comunidade.

Além disso, com o tempo reduzido de aulas, o que se considerava naquela hora-aula até a próxima semana era esquecido pelos discentes devido a distância temporal de uma aula a outra. Sentia que as minhas aulas não estavam contribuindo para que eles pudessem, a partir de sua aprendizagem, alcançar uma autonomia em seus estudos. Isso me frustrava.

Dito de outra forma, estas condições citadas restringiam momentos importantes nas aulas de inglês com os discentes, como o uso e a reflexão desta língua nas várias práticas discursivas do seu dia a dia de uma forma simples e natural. Para isso, senti que precisava buscar por algo diferente e inovador como docente, se quisesse obter resultados a curto e longo prazo no processo ensino aprendizagem do inglês nesta instituição pública.

Como resultado, em 2019, iniciei a minha trajetória acadêmica e de pesquisa por meio do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas pela UNIPAMPA, situada no campus de Bagé, com a finalidade de buscar respostas a este desafio que se apresentava em minha escola. Ou seja, esperava obter subsídios para a minha pesquisa sobre abordagens que possibilitasse conduzir aulas de inglês inseridas em um tempo maior e de forma que fizesse sentido para os estudantes.

Desejava que, por meio das abordagens consideradas no Mestrado, estas pudessem me auxiliar a construir mais do que o conhecimento da língua com eles; antes, que indicasse meios para permear um estudo com subjetividade nas aulas de inglês, com a finalidade de formar atitudes de autonomia tanto em sua rotina de estudos quanto em sua vida.

Por meio do Mestrado, fui, então, conduzida a uma pesquisa com base na proposição do Letramento Crítico (LC), que aborda aulas a partir de temáticas que envolvam momentos para uma leitura ativa e reflexiva nas práticas discursivas e que são comuns no contexto dos discentes. Desse modo, percebi que a perspectiva do LC inserida nas aulas de inglês poderia oferecer-me, como docente, competências para problematizar conceitos universalmente aceitos e implícitos nos discursos nesta língua, e, aos envolvidos, oportunizar uma reflexão sobre estes, abrindo uma perspectiva para mudança de atitudes em seu contexto e a uma visão maior de outras realidades em sua vida (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; MÈSZAROS, 2008; JORDÃO, 2013; MONTE-MÒR, 2014).

Ademais, apresentou-se para mim o conceito de Língua Adicional (LA), que, até então, me era desconhecido. Segundo os autores, Schlatter e Garcez (2012), e, Leffa e Irala (2014), é possível afirmar que toda e qualquer língua não é estática e

estabelecida, mas flutua na diversidade e na instabilidade. Neste ponto de vista dos autores e das autoras, o conhecimento da língua adicional, como o inglês, pode ser construído pelo diálogo com outras práticas discursivas e não pela mera transmissão de estruturas linguísticas, enfatizando, assim, sua funcionalidade no cotidiano dos discentes de forma consciente e significativa, visto que esta língua já se insere de muitas maneiras em seu contexto. Quanto mais eu lia sobre o conceito de língua adicional e a abordagem do LC, tanto mais eu compreendia a relação que tinham em comum, a saber, a aprendizagem a partir de temáticas relevantes, o que me despertou para possibilidades pontuais em minha pesquisa.

Com isso, junto aos pressupostos teóricos ponderados nas disciplinas que cursei durante o Mestrado, essas me mostraram que o processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua adicional, a partir de uma perspectiva crítica, se compactua com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme destacado no trecho abaixo:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos os saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício de cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos [...]. É este caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógica e política estão intrinsecamente ligadas (O grifo é do texto. BRASIL, 2017, p.241).

Com isso em mente, como proposta para uma abordagem diferenciada de ensino de inglês, como língua adicional e em uma perspectiva crítica, e para um contato maior dos discentes com a língua entre uma aula e outra, busquei na Sala de Aula Invertida (SAI), como metodologia ativa, aparatos teóricos-metodológicos que contemplassem a flexibilização e a organização do tempo entre as aulas presenciais e virtuais de inglês de uma forma em não se dissipar o diálogo entre docente e discente, mas, antes, oportunizar o fluxo de pensamento crítico,

promovendo a aprendizagem da língua de forma significativa e ativa (BACICH; TANZI-NETO; TREVISANI, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016; MOREIRA, 2012).

Adicionalmente, como aporte à proposta da SAI, destinada para o ensino híbrido, pensou-se na proposta, já recomendada por alguns estudos teóricos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016; MORAN, 2018) e pelos documentos educacionais (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018) ao se usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que fossem comuns ao cotidiano dos discentes nas aulas. Assim, busquei, com base nesta proposta, fazer uso de dispositivos móveis e de ferramentas digitais que pudessem proporcionar aulas interativas de inglês, associada a uma aprendizagem voltada para o senso crítico e para o desenvolvimento de um perfil de discentes protagonistas de sua aprendizagem.

O passo seguinte, após me apropriar dos conceitos e abordagens citadas acima, foi elaborar um material didático que abrangesse aulas práticas de inglês como LA nas perspectivas da SAI e do LC. Confesso que não foi fácil, pois ainda estava me constituindo como pesquisadora e nunca havia feito um material autoral. Além disso, tive que ter uma apropriação maior da estrutura linguística do inglês para uma adequada projeção das atividades. Afinal, as mudanças para novas abordagens de ensino e para uma nova postura como docente em Línguas, voltada para uma educação inovadora, deveriam partir de mim (MORAN, 2015).

Foi, então, que minha orientadora me sugeriu buscar no repositório de dissertações do Mestrado, trabalhos de egressas e de egressos que trouxessem sugestões pontuais tanto para a minha pesquisa quanto para a elaboração do material didático. Após várias buscas, encontrei duas dissertações que traziam teorias e comentários apresentados pelas autoras, que se alinhavam à pesquisa, a saber, sobre a língua adicional (LA) (BARBOSA, 2018), e, sobre as abordagens teóricas e práticas do Letramento Crítico (LC) (SILVA, 2016). Ademais, através da IV Jornada de Reflexões sobre “Ensino de Línguas/Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: construindo o fazer-refletir docente”, um evento organizado

pelo Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (PPGEL) na Unipampa, Campus Bagé/RS, nos dias 18 e 19 de outubro de 2019, alguns dos trabalhos de egressos e de egressas do Mestrado foram apresentados e, com isso, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente as autoras citadas. Eles compartilharam os seus desafios como docentes no ensino de inglês na rede pública e suas experiências enquanto pesquisadoras no Mestrado. Sou eternamente grata por esse encontro, o qual me direcionou com mais confiança em minha pesquisa.

Portanto, mediante as possibilidades e perspectivas que se mostraram para a minha pesquisa no decorrer do Mestrado, isso passou a revigorar as minhas forças e a reforçar as minhas esperanças para um ensino inovador para as aulas de inglês na rede pública. Não posso negar que, dentro deste processo desafiador, busquei também uma nova versão de mim, como docente e como ser humano. Espero que, de alguma forma, esta pesquisa esteja à altura e sirva de inspiração para muitas outras pesquisas inovadoras do ensino de inglês como LA diante da realidade educacional que se apresenta.

1.3 Questão de pesquisa:

Quais as possibilidades e perspectivas metodológicas que o Letramento Crítico (LC) e a Sala de Aula Invertida (SAI) apresentam para a apropriação crítica do inglês como língua adicional, e para a organização/flexibilização entre tempo e espaços de aprendizagem, inseridos em uma carga horária curricular reduzida em uma escola da rede pública?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral de Pesquisa

Investigar o potencial da metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI), quanto à organização/flexibilização do tempo e espaço de aprendizagem de inglês como língua adicional (LA), associada ao Letramento Crítico (LC), com o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede pública.

1.4.1.1 Objetivos Específicos de Pesquisa

- Observar o uso da SAI como um modelo de ensino híbrido, que integra tempos e espaços de aprendizagem do inglês como língua adicional por meio de ferramentas interativas e dispositivos digitais.
- Analisar o uso do Letramento Crítico (LC), dentro da SAI e inserido em um produto pedagógico digital e autoral, para o pensamento reflexivo no ensino de inglês como língua adicional.
- Avaliar, por meio de registros visuais e não visuais (*prints*, áudios, vídeos, comentários e materiais produzidos pelos discentes ao longo das aulas, rubricas e um diário reflexivo docente), a mediação docente no desempenho dos participantes, inseridos nas perspectivas da SAI e do LC para a aprendizagem de inglês como LA.

1.4.2 Objetivo Pedagógico Geral

Oportunizar, aos discentes do 9º ano de uma escola pública, uma metodologia ativa para o ensino híbrido e associada a uma abordagem crítica, propiciando situações para o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais nas aulas de inglês enquanto língua adicional, com o apoio de um produto pedagógico digital e autoral, dispositivos móveis e ferramentas interativas.

1.4.2.1 Objetivos Pedagógicos Específicos

- Mediar o uso de dispositivos móveis (celulares) e de ferramentas interativas (*Whatsapp, Google Meet, Canva*) como suporte para uma organização/flexibilização de tempo e espaços de aprendizagem, para uma relação interativa entre docente e discentes e para a produção dos sentidos de forma autoral em *Storyboards* e vídeos durante o processo de aprendizagem do inglês como língua adicional.
- Desenvolver a análise crítica das temáticas (*Identidade, Diversidade Cultural, Futuro*), a partir de um tema mais amplo, o Autoconhecimento, inseridas em um produto pedagógico digital e autoral, na perspectiva da aprendizagem invertida, relacionando-as a situações de seu cotidiano nas aulas de inglês como língua adicional.
- Avaliar, nos aspectos formativo e somativo, a participação ativa dos discentes nas aulas e em atividades presentes no produto pedagógico digital e autoral, que envolvem desde a capacidade de pensar e de se expressar, a capacidade de se autoavaliar em relação ao uso das ferramentas interativas e diante das suas produções autorais, como vídeos e *Storyboards*, até a

capacidade de usar de forma consciente o inglês como LA em cada uma destas situações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, seis temas são contemplados como elementos necessários para fundamentar a pesquisa proposta. Na subseção 2.1, aborda-se o percurso histórico do ensino de línguas adicionais no cenário brasileiro, em especial o inglês, com o intuito de visualizar o percurso da redução significativa de carga horária no currículo escolar até o momento atual. Na subseção 2.2, há a abordagem do ensino de inglês como língua adicional (LA) e a opção por esta terminologia na pesquisa. Segue-se, na subseção 2.3, uma introdução ao conceito de letramentos e de letramento crítico em uma abordagem contestatória no ensino de inglês. Já na subseção 2.4, é trazido a origem e a definição de metodologias ativas. Ainda dentro desta, na subseção terciária 2.4.1, é trazido o conceito de ensino híbrido, alguns exemplos das metodologias ativas na modalidade híbrida, a relação de ações de aprendizagem da Taxonomia de *Bloom* na perspectiva da aprendizagem invertida, e pesquisas recentes que propõem o uso de metodologias ativas híbridas no ensino de inglês. Dentre as metodologias ativas consideradas na subseção anterior, destaca-se, na subseção 2.5, como parte da pesquisa, a Sala de Aula Invertida como um ponto de partida para ampliar espaço e tempo para reflexão, conhecimentos e práticas nas aulas de inglês, voltados a uma aprendizagem ativa e significativa, associada às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). Por fim, na subseção 2.6, é sugerido um elo potencializador de ações em comum entre a SAI e o LC como elementos essenciais para o ensino de inglês como língua adicional no contexto escolar. Inicialmente, consideremos o quadro histórico do ensino de inglês nas escolas brasileiras.

2.1 Panorama histórico brasileiro do ensino de inglês

Em toda sua trajetória, o ensino de línguas no Brasil sempre esteve submetido às imposições políticas, econômicas e culturais de cada época, refletindo-se, como resultado disso, nos avanços e nos retrocessos advindos das reformas educacionais ocorridas ao longo do tempo (LEFFA, 1999).

Portanto, como foco para se compreender esta deliberação histórica, a dissertação concentrou-se na questão da redução da carga horária do ensino de inglês no campo educacional brasileiro e apresenta, nesta seção, os momentos mais pontuais destas reformas que delineiam esse panorama, especialmente, desde o século XX até o momento atual.

A primeira reforma educacional a ser considerada foi a Reforma Francisco de Campos (Decreto no 19.890/31), pelo então presidente eleito, Getúlio Vargas. Em suma, no que tange ao ensino de línguas, a lei educacional enfatizou a metodologia de se ensinar uma língua estrangeira a partir da mesma língua estrangeira. Entretanto, as diretrizes que regiam o ensino de línguas traziam uma carga horária maior para o francês e uma carga horária menor para o inglês e o alemão. Esta disparidade de cargas horárias revelou-se um retrocesso no ensino de línguas, diante de um programa educacional com demandas metodológicas avançadas.

Alguns anos mais tarde, em 1942, houve outra reforma: a Reforma de Capanema (Decreto-Lei no 4.244/42), a qual continuou a pavimentar os mesmos ideais e as propostas feitas na reforma anterior no ensino de línguas. Dentre as propostas, a reforma dispôs as línguas inglesa e francesa, no decorrer do cronograma de três anos do curso secundário, com uma carga horária considerável na rede pública em relação à reforma anterior.

Vale ressaltar que, neste período inicial da década de 40, como forma de apoio do governo getuliano aos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial e impulsionado, neste momento histórico, pelo “americanismo como ideia norteadora da diplomacia brasileira”, o contexto brasileiro passou a receber, nos campos

científico e militar, os profissionais norte-americanos para construção naval e de bases aéreas realizadas no país, o que, de certa forma, estimulou o uso do inglês como língua de contato (ALVES, 2005, p.1).

Esta relação de poder do inglês, como língua de contato, entre Estados Unidos e Brasil acabou por influenciar as políticas educacionais no contexto brasileiro. Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Base de 1961 (LDB/61, p.11430) reduziu o número de línguas a serem ensinadas nas escolas e promoveu o ensino não obrigatório das línguas nas escolas públicas, tanto a nível fundamental quanto a nível médio, incluindo o inglês, apesar do prestígio alcançado. Como resultado, o ensino de línguas nas escolas passou de “35 horas semanais em 1942, para 22 aulas semanais em 1961, representando um decréscimo de 37%” na carga horária. Entretanto, a diretriz curricular priorizou uma carga horária maior para o inglês em relação ao francês e ao espanhol (LEFFA, 1999, p.8).

Uma década depois, outra reforma surgiu com efeitos nada produtivos para o ensino de línguas no Brasil, promulgada em meio à Ditadura: a LDB 5.692/71. Neste período, embora persistisse a não obrigatoriedade de ensino de inglês no primeiro grau, “o ensino profissionalizante é valorizado e, no segundo grau, o ensino de inglês tem a carga horária reduzida a apenas uma (01) hora por semana”, resultando em que os discentes saíssem do segundo grau com um contato de aprendizagem insignificante com a língua, cuja realidade ainda persiste na maioria das escolas públicas brasileiras nos dias atuais (LEFFA, 1999, p. 14 e 19).

Mais à frente, com a Lei de Base e Diretrizes da Educação de 1996 (LDB 9394/96), instituiu-se, como obrigatório, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira em toda a educação básica, pautada nos princípios do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, p. 14, Art. 3, Inciso III; & p. 23, Cap. II, Seção I, Art. 26, § 5º). O inglês passa a ser a língua oficial nos currículos das escolas públicas e privadas em todo o território nacional brasileiro, retornando com a mesma carga horária estabelecida em 1942 e 1961 na grade curricular da rede pública.

Atualmente, como a LDB (1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) prioriza o ensino de inglês em todo o território nacional. Entretanto, Gonçalves (2019) salientou que um dos desafios que ainda se apresenta para o ensino de inglês é uma carga horária de “menos de duas horas por semana” nas escolas brasileiras (p.9). Desta forma, este fato disposto na BNCC agrega ainda a desvalorização e o distanciamento com a língua nas aulas tanto por parte do docente quanto dos discentes.

No entanto, mesmo diante deste desafio na grade curricular, a BNCC traz uma proposta para um ensino de inglês, “não como mais aquele do estrangeiro”¹, mas um ensino que relaciona língua, contexto e cultura, em uma abordagem que prioriza o “foco da função social e política do inglês” e “legitima os usos da língua inglesa em seus contextos locais”. Esta língua que abre espaços, ainda, para a abordagem de “outros ingleses” valorizados em “diferentes repertórios linguísticos e culturais” em que estão inseridos, denomina-se língua franca (BRASIL, 2018, p.241).

O próprio documento (*Ibid.*, 2018) afirma que, junto a esta terminologia de língua franca, “outras terminologias, mais recentemente propostas” são elencadas, “tais como língua internacional, [...] língua global, [...] língua adicional [...]” (p.241). Portanto, na seção seguinte, analisaram-se estas recentes terminologias atribuídas ao inglês, e, dentre elas, o conceito escolhido para esta pesquisa.

2.2 O ensino de inglês como língua adicional (LA)

Dentre as possíveis denominações do inglês, há o termo língua internacional, que é atribuído ao inglês como uma língua que ultrapassa fronteiras com sua hegemonia, sendo usado como língua-padrão por pessoas de diversas nações entre si (LEFFA, 2016).

¹O documento curricular (2018) argumenta que “os falantes de inglês não se encontram apenas nos países em que essa língua é oficial”, antes é “[...] uma língua que ‘viralizou’ e se tornou ‘miscigenada’[...] o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” [...] é aquele falado por estadunidenses e britânicos[...]” (p.241).

Há, também, o inglês como segunda língua, quando em relação à língua materna, é estudado e/ou falado na comunidade em que o indivíduo está inserido, ocupando um *status* mais expansivo ao termo estrangeiro (LEFFA; IRALA, 2014). Além destas, é trazido, também, a denominação da língua franca ou de contato, contemplada pela BNCC, a qual tem como finalidade a funcionalidade social e política em diversos contextos culturais com suas variações linguísticas (BRASIL, 2018).

Contudo, nesta dissertação, foi escolhido o termo língua adicional, que enfatiza as relações que o aprendiz constrói de forma consciente, a partir da(s) língua(s) que já conhece, adquirindo habilidades linguísticas e comunicativas para se aprender outra língua(s). Porém, o(a) aprendiz precisa fazer uso da língua em seu cotidiano, inserindo-a ao seu repertório linguístico em aspectos de seu contexto. Como exemplos, estão as expressões/palavras na música que escuta; no uso de gírias que são típicas em grupos locais, em redes sociais ou em plataformas de comunicação; em *outdoors* de estabelecimentos; em vestuários; jogos de *videogames*, dentre outros (LEFFA; IRALA, 2014; BRASIL, 2018).

Ademais, há outros autores, considerados nesta dissertação, que indicam alguns pontos que justificam a escolha da língua adicional para o ensino do inglês no contexto escolar. O primeiro fator é que o inglês pode ser uma língua que já faz parte do repertório do discente e do seu cotidiano, portanto, já acrescida ao seu contexto. O segundo fator é que o inglês pode tornar-se útil e necessário nos contextos sociais, propiciando maior intimidade dos discentes com a outra língua, tornando-a relevante para a proposta de acesso ao mundo do conhecimento e de uma cidadania ativa. Por fim, um terceiro fator sobre o inglês como língua adicional, é que se trata de uma língua usada para comunicação transnacional (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Assim, ao se propor, nesta dissertação, o ensino do inglês de forma consciente, propõe-se uma construção da língua que seja feita a partir de temáticas significativas e que oportunizem práticas e reflexões no uso da língua de forma crítica. Por isso, a escolha da terminologia língua adicional (LA), de acordo com

Schlatter e Garcez (2012), é interessante quando se “pensa [...] em organização curricular, em práticas de sala de aula e no compromisso da escola na formação do cidadão crítico, criativo e atuante”(p.37).

Desta forma, ao pensar no posicionamento do inglês como língua adicional, os autores (Ibid., 2012) enfatizam aulas práticas que conduzem o discente a tarefas e temáticas relevantes para fins de reflexão, de informação e de interlocução, ou seja, práticas que servem de “ponte entre a realidade local (no aqui-e-agora)” com outras realidades que se fazem nessa língua (p.41).

Portanto, o ensino do inglês como língua adicional, no contexto escolar, pode trazer contribuições pontuais para uma aprendizagem ativa e significativa do discente, a saber: um contato maior com outra língua a partir de temas contextualizados ao seu entorno; também, alguns subsídios para o conhecimento e a apropriação desta língua enquanto prática social; e, por fim, um letramento necessário para posicioná-lo com segurança diante dos discursos que se apresentam nesta língua em quaisquer espaços de seu cotidiano.

Ao considerar este último item em promover um letramento nas aulas de inglês como LA que posicione os discentes para uma cidadania consciente, surgem questões pertinentes em torno disso: Como repensar aulas voltadas para o desenvolvimento do uso da língua e de atitudes positivas nas práticas sociais? Como trazer leituras com informações pontuais para discussões interessantes? Como conduzir leituras nesta língua que desenvolvam um olhar atento dos discentes sobre questões ideológicas? Que letramento pode concretizar em ações as reflexões com base em tais discussões? Na próxima seção, apresentam-se alguns paradigmas epistemológicos sobre o conceito de letramento e qual foi o escolhido para a elaboração desta pesquisa.

2.3 Letramento Crítico e o ensino de línguas

A concepção de letramento vem, no decorrer do tempo, passando por várias ressignificações voltadas para a perspectiva sociocultural e para a epistemologia digital, recebendo variadas terminologias. Nesta dissertação, são apresentadas algumas definições que perpassam tais perspectivas e, posteriormente, é apresentada a definição de letramento crítico escolhido para o ensino de inglês.

Inicialmente, embora não se utilizasse do termo letramento,² Freire trouxe contribuições para as novas ressignificações. Ele entendia que o processo de práticas de leitura e de escrita da língua precisava ser contextualizado e proporcionar aos discentes momentos de análise, de reconstituição, de reflexo sobre sua condição humana e social. Ou seja, estas práticas deveriam valorizar palavras a partir do contexto do discente (palavras geradoras) como ponte para compreenderem as situações prementes em suas vidas, e, assim, criar uma relação consciente e emancipatória a partir do que aprendiam. Consequentemente, este letramento no viés emancipatório, por assim dizer, poderia conduzi-los a uma nova fase de abertura e de possibilidades para outros projetos de vida de forma consciente e crítica, em contraposição à mera tecnicidade e à reprodução da leitura e da escrita da língua em si mesma, e à recepção passiva dos discentes diante delas (FREIRE, 1987; 1990).

No entanto, algumas das ressignificações que o letramento perpassa e introduz, de certa forma, a problematização, são consideradas, nesta dissertação, a partir de Street (2003). Ele traz o letramento em uma linha de pensamento similar a de Freire, porém, direcionado a dois enfoques. O primeiro é o enfoque autônomo, que parte da concepção de que a capacidade cognitiva de um indivíduo estaria vinculada à escolaridade e isolada do seu contexto sócio cultural. Este enfoque parte da ideia de que ao se tornar mais letrado, o indivíduo vai se tornar mais inteligente, o que causa um divisor entre sociedades civilizadas e não-civilizadas, não detentoras da escrita e, portanto, consideradas iletradas. Neste ponto, o autor

² Termo inicialmente introduzido em 1989 por Mary Kato (KLEIMAN, 1995).

(*Ibid.*, 2003) problematiza a concepção do que é realmente ser letrado e acautela acerca de um letramento que pode trazer o risco de homogeneizar e conduzir à marginalização de outras formas de letramentos enraizadas em diferentes concepções de conhecimento, identidade e ser, existentes em variados contextos.

A partir deste argumento, o autor sugere a existência de múltiplos letramentos. Neste ponto, o enfoque concentra-se em uma abordagem ideológica, que valoriza as concepções de conhecimento (cultura), de identidade (língua) e de ser (sujeito) construídas e constituídas a partir de seus contextos específicos. Ele enfatiza da seguinte forma:

[...] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that is, it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts and from one culture to another and, therefore, make the effects of the different literacies in different conditions³ (STREET, 2003, p.77)

Deste modo, o letramento no enfoque ideológico, na concepção de Street (2003), compreende práticas de letramento como práticas que se situam em contextos socioculturais específicos. Assim, o autor traz a atenção a uma gama de fatores que não podem ser ignorados, sobrepostos ou homogeneizados pelo viés de uma só cultura e que devem ser levados em conta, tais como, a história, as crenças, os valores, a estrutura política e econômica que constituem cada cultura, e que acabam influenciando a produção de semioses de um indivíduo ao interagir com outros discursos. Portanto, há a necessidade de se respeitar o que cada cultura traz como forma de letramento próprio determinada pelo seu viés ideológico.

³[...]letramento é uma prática social, não apenas uma habilidade técnica e neutra; ou seja, está sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos. É sobre conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. Também está sempre embutido em práticas sociais, como as de um determinado mercado de trabalho ou um determinado contexto educacional e os efeitos da aprendizagem desse letramento específico dependerão dos contextos específicos e de uma cultura para outra e, portanto, geram os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições.

Alinhados a Street, os autores Lankshear e Knobel (2006) lançam uma definição similar, contudo, em uma vertente pautada na linguagem das tecnologias digitais, acerca dos letramentos em sua multiplicidade, “como formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados em contextos de participação em Discursos” (p.64). Em outras palavras, os letramentos não podem ser vistos apenas em um sentido singular de escolarização ou em textos de formato linear, mas com uma visão de pluralidade cultural que abrange outros saberes específicos externos ao contexto escolar, a qual demanda novas formas de competências nas práticas de leitura e escrita (criatividade, inovação, dinamismo e divergência).

Adicionalmente, segundo os próprios autores (*Ibid.*, 2006), o letramento se apresenta em uma forma pluralizada pautada na articulação de conteúdo, de opiniões e de saberes no uso discursivo da língua, com possibilidades de uma transformação do entorno social, pelo qual valores e sentidos se ressignificam constantemente. Um letramento de dimensão sociocultural que oportuniza uma diversidade e uma complexidade de leitura de mundo, local e global, pode contribuir para a formação de uma cidadania ativa e agenciadora.

Na mesma perspectiva da multiplicidade de letramentos de Street (2003) e da epistemologia digital de Lankshear e Knobel (2006), para a autora Rojo (2009), a concepção de letramento pode ser entendida como um conjunto de “usos e práticas de linguagem valorizadas ou não, em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, comprovando a multiplicidade dos usos sociais da linguagem em diferentes contextos” (p. 98). Ao mencionar o termo multiplicidade, a autora (*Ibid.*, 2009) esclarece o fato de que cada contexto possui sua forma de letramento como reflexo dos valores culturais e linguísticos formados ou adquiridos no decorrer de sua existência. E, que mesmo dentro de um contexto cultural, podem emergir outras formas híbridas e complexas de letramentos, em que a barreira tanto entre o erudito e o popular deixam de existir bem como o que é impresso passa a ser substituído pelo digital. O acolhimento destes novos valores dependerá de se compreender o seu uso em um contexto específico.

Em tempos mais posteriores, afiliadas a estudos de Lemke (2010), Buzato (2012) e Scheifer (2014), Scheifer e Rego (2020) trazem contribuições sobre um letramento associado às tecnologias, e abordam o letramento pautado na concepção sociocultural de sujeito, de língua e de conhecimento:

[...] enquanto práticas sociais que se organizam a partir de usos específicos da linguagem, letramentos só podem ser compreendidos adequadamente se consideradas as redes sociotécnicas a que se interligam, ou seja, tudo aquilo com que temos relações de interdependência para sermos a complexa sociedade que somos, a saber: relações entre pessoas, tipos de atividades, recursos materiais/técnicos, recursos semióticos, e localizações espaciais e temporais. É nesse sentido que os letramentos podem ser entendidos como a chave entre o sujeito e a sociedade (SCHEIFER; REGO, 2020, p.114).

As autoras (Ibid., 2020) afirmam que os recursos tecnológicos (digitais ou analógicos) podem oferecer uma múltipla tecnicidade que se faz presente no cotidiano de muitos contextos, mas, ao mesmo tempo, atenuam que estes recursos precisam trazer mudanças significativas nas práticas de linguagem e em suas relações de interdependência (produção/distribuição/consumo), desvinculando-se de práticas de letramento “que acabam por preservar relações de saber/poder já instituídas” e “desencorajar a polifonia e dissonância de Discursos e a facilitar o apagamento das subjetividades dos alunos” (p. 112, 113).

Portanto, inserida nos estudos supracitados das abordagens de letramentos pautados na formação consciente e crítica do sujeito, no enfoque ideológico da língua, aprimorada pelas tecnologias, e na construção do conhecimento em uma perspectiva sociocultural, a abordagem do Letramento Crítico (LC) tornou-se pertinente, nesta dissertação, para o ensino de inglês (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2014; DUBOC, 2011; 2015). Este letramento, que vai além de uma emancipação política, proposta por Freire, propõe uma vertente de práticas de leitura voltada aos questionamentos, aos desafios, ao agenciamento, à funcionalidade da língua em contextos específicos, neste caso, o ensino de inglês

como LA, e à resignificação do papel dos sujeitos (docente-discente) em relação à produção e distribuição do conhecimento.

Como introdução ao Letramento Crítico, nesta dissertação, o autor Menezes de Souza (2011) enfoca que o letramento crítico no ensino de línguas é importante para “levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso”, pois o que é natural ou de senso comum “pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes”. Inserido nesta perspectiva crítica, é fundamental o discente conhecer seu próprio contexto cultural a fim de “perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (p.295).

Por isso, o autor define o LC como uma abordagem voltada para as práticas de leitura que envolvam, “não somente ler, mas também ler se lendo; em outras palavras, estar consciente todo o tempo de como estou lendo” (p. 296). Dessa forma, o autor (*Ibid.*, 2011) sugere o letramento crítico como um ensino que oportuniza aos discentes leituras para a compreensão da língua e da ideologia que esta carrega em seus discursos, orientando-os à construção consciente de diferentes significados pautados neles (conhecimento) sem atribuir o certo ou o errado enquadrados em seus próprios valores, crenças e ideologias. Por isso, no LC, “a metáfora para a leitura é a do dissenso e do conflito”, porque a “leitura nunca tem um único significado”, isto é, não pode ser baseada em um esquema pré-estabelecido e obtuso a outras significações (p.297).

A menção do termo *ideologia* empregada no decorrer da abordagem do LC por Menezes de Souza (2011), e, também, por Jordão (2013) e Duboc (2015), harmoniza-se com o conceito de Michel Foucault sobre ideologia, como um *dispositivo* que pode estabelecer uma relação entre o dito e o não-dito; uma relação entre ética e linguagem; uma relação do sujeito com os discursos e as práticas, uma relação entre a verdade e o poder, à luz da problematização (FOUCAULT, 2008).

Deste modo, Jordão (2013, p.72), ao abordar o ensino de línguas na perspectiva do LC, argumenta, com base em Street (2010), que esta forma de letramento envolve mais do que o reconhecimento do código linguístico, como

considerado na perspectiva da abordagem comunicativa, ou a mera análise das condições em que o texto foi construído, conforme proposto na Pedagogia Crítica. Antes, o LC acolhe e problematiza o uso da língua e a construção de sentidos em torno dela tanto no momento da enunciação do texto (discurso) quanto do contexto em que a leitura/escrita está sendo feita:

No LC a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço *ideológico* de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos), numa prática situada de letramento (JORDÃO, 2013, p. 73. O grifo é da autora).

Paralelo a isso, a autora Monte-Mór (2014), aliada a Biesta (2009; 2010), aponta também para o fato de que, para se validar o letramento crítico nas aulas de inglês, este precisa focar de forma equânime na “qualificação” (conhecimento com aptidão), na “socialização” (convivência esperada entre identidades em uma coletividade) e, principalmente, na “subjetividade” (participação como sujeito cidadão crítico de si e da coletividade) dos discentes, pautada na construção de sentidos (p. 237 e 238). Concordemente, o letramento na perspectiva da subjetividade, também compartilhado por Duboc (2015), pode ensejar “uma educação à luz de questões e dilemas pertinentes da pós-modernidade, a saber: a heterogeneidade, o dissenso, a agência” (p.91).

Notavelmente, tanto o autor quanto às autoras (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2013; MONTE-MOR, 2014; DUBOC, 2015) ressaltam que a concepção de sujeito, na abordagem do LC, não se relaciona apenas ao discente, mas, da mesma forma, ao docente e ao seu papel como o primeiro a construir/adaptar sua posição como agenciador ao ensinar uma língua. Pois “aqui ninguém é dono da verdade, conhecedor de tudo, detentor absoluto do conhecimento” (JORDÃO, 2013, p.76).

Isto ocorre, segundo os autores (*Ibid.*, 2011; 2013; 2014; 2015), quando o docente está, de forma consciente, sempre atento em proporcionar e intermediar o uso da língua através de temas em diferentes formas discursivas (impressas, híbridas, midiáticas), que vão ao encontro do interesse e das experiências cotidianas dos discentes. Como exemplo, o tema sobre o autoconhecimento pode englobar o conceito de identidade, a compreensão da diversidade e o caminho para perspectivas futuras como sujeito-cidadão. E, no decorrer de cada aula, a partir deste tema, a docente busca desenvolver uma subjetividade pautada na construção e na produção de novas significações, e, também, na atribuição de novos valores, tais como a colaboração e o dinamismo.

Assim, pautada nas considerações apresentadas, a abordagem do Letramento Crítico para o ensino de línguas (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2013; MONTE-MÓR, 2014; DUBOC, 2011; 2015) pavimenta o caminho para uma formação significativa e consciente de sujeitos ensinantes e aprendizes; para um enfoque ideológico de língua ao desenvolver mais do que habilidades comunicativas nos discentes, mas também as socioemocionais⁴, ao acolherem o que não é natural em seu contexto por meio de diferentes espaços de aprendizagem enquanto discutem sobre uma temática pertinente ou interpretam/ressignificam textos/discursos; e, por fim, para um conhecimento pautado na perspectiva sociocultural em que se valoriza o que já se sabe e o que se pretende ensinar/aprender.

No entanto, é necessário pensar em formas de como abordar um ensino de inglês nesta perspectiva crítica, especialmente diante de uma carga horária reduzida que se destina nas escolas da rede pública. É importante ponderar quais metodologias já são discutidas e que propõem ações pontuais para uma flexibilização/ampliação do tempo reduzido entre espaços de aprendizagem, com a

⁴Ao se referir às competências socioemocionais, Moran (2015) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando há acolhimento, confiança, incentivo e colaboração. O autor salienta a necessidade de mudança nos paradigmas para uma inovação na forma de ensinar, visto que, a escola tem “baseado a educação mais no controle do que no afeto, mais no autoritarismo do que na colaboração”(p.32).

finalidade de ampliar tanto o contato do discente com o inglês como LA quanto um tempo maior para pensar com criticidade o uso da língua em si.

Portanto, na seção seguinte, são abordados o que constituem as metodologias ativas, quando surgiram e sua funcionalidade. Também é apresentada a definição de ensino híbrido integrada às metodologias ativas, e, como uma delas, a Sala de Aula Invertida (SAI) se apresenta como possibilidade para potencializar o LC no ensino do inglês como LA em uma escola da rede pública.

2.4 Metodologias ativas

O que são metodologias ativas? Moran (2018) define-as como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (p.4). Da mesma forma, Almeida (2018, prefácio, xi) dispõe a definição de metodologias ativas da seguinte forma:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (ALMEIDA, 2018).

Segundo Almeida (2018, prefácio), a concepção de metodologias ativas surgiu muito antes da atual proposta de sua integração às TDIC. Com o movimento da Escola Nova, no final do século XIX e início do século XX, os pensadores John Dewey, William James e Édouard Claparède afirmaram que as metodologias ativas vinham em defesa de um ensino centrado no discente, em sua aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento de sua autonomia (*learning by doing*). Os fundadores acreditavam que este princípio de “fazer aprendendo” parte da educação

que acompanha o ser humano por toda a sua vida. Desde o seu nascimento e durante o seu desenvolvimento, sua aprendizagem e sua autonomia se apresentam por meio de uma bagagem de experiências, sobre as quais ele estabelece relações, conscientiza-se delas (problematização), constrói seu conhecimento e reorganiza-o a cada nova experiência (protagonismo).

Partindo, então, da mesma ótica da Escola Nova de Dewey, Moran (2015) usou expressões que mostram de modo implícito que a aprendizagem não é linear e nem estagnada em todo o processo da vida, mas que ela é repleta de atividade e de dinamismo:

Cada um de nós vai *construindo* seu projeto de vida na fluência de uma rica trama de trocas, reflexões, vivências, histórias físicas e digitais, formais e informais, previsíveis e ocasionais, que se *interligam e recombina* *incessantemente* [...] é uma narrativa *dinâmica* com enredo fluido, costurado com fragmentos das múltiplas histórias que vivenciamos e compartilhamos [...] física e digitalmente (MORAN, 2015, p.30. O grifo é meu).

Com isso, pode se deduzir que, assim como o que se aprende no decorrer da vida não é passivo, mas interativo e dinâmico, a aprendizagem em um sistema escolar também precisa acompanhar e alinhar-se a esta mesma perspectiva, ao empregar metodologias que respeitem o ritmo e o tempo de cada discente, e que envolva-o em atividades significativas que expandem sua visão de mundo e desenvolva competências necessárias para lidar com os fracassos e desafios, conscientizando-o de sua responsabilidade sobre sua aprendizagem (protagonismo). Afinal, segundo Moran (2015), “aprender é um processo ativo e progressivo. [...] É desenvolver um conjunto integrado de competências de aprender a conhecer, a conviver, a ser e agir”(p.32).

Ainda, segundo o autor (*Ibid.*, 2015), “nessa narrativa em construção, nossa existência adquire mais sentido quando conseguimos perceber alguma coerência, alguns padrões importantes, junto com algumas descobertas iluminadoras” (p.31).

Quando o discente consegue relacionar suas vivências ou conhecimentos prévios com o que estuda em sala de aula, a aprendizagem passa a fazer sentido, servindo de base para ele construir outros conhecimentos.

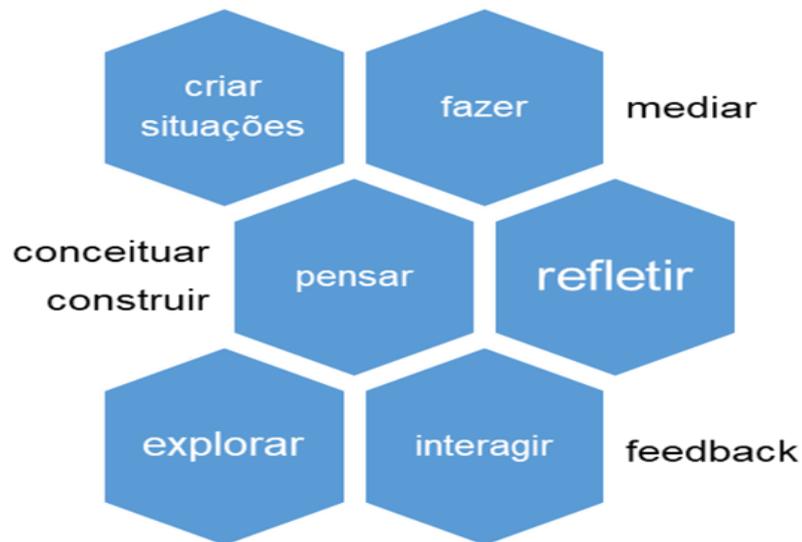
A aprendizagem significativa precisa partir do conhecimento prévio e das vivências que o discente traz consigo para o espaço escolar, servindo de suporte para se avançar a novos conhecimentos. Para isso, são necessárias metodologias que promovam a interatividade e a dinamicidade entre os conhecimentos, que acompanhem o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada discente, com uma linguagem acessível e que visam a formação de competências necessárias nos discentes para lidarem com situações inusitadas e variadas em suas vidas.

Entretanto, com o advento das TDIC, vem também a proposta de metodologias ativas integradas às tecnologias atuais, trazendo um ensino diferenciado e inovador. Por isso, na próxima seção, é considerada a integração das TDIC, como suporte inovador, às metodologias ativas, inseridas na modalidade de ensino híbrido (*blended learning*).

2.4.1 Metodologias ativas e o Ensino Híbrido

Preponderantemente, as metodologias ativas surgem com mais força, neste século XXI, como um suporte pedagógico relevante para atender demandas interpostas à educação em suas diferentes modalidades, níveis e contextos. Sucintamente, inserido nesta proposta de construir uma aprendizagem ativa e significativa, as metodologias ativas reforçam a ideia de que as estratégias de ensino sejam voltadas para ações, que envolvam o saber contextualizado, ações para o diálogo que constrói o conhecimento, ações para a participação nas atividades propostas e para reflexão sobre suas práticas em situações diferentes. (VALENTE, 2018).

Figura 1 – Ações implícitas nas metodologias ativas



Fonte: Valente (2018, p.28).

Elaborada pela autora.

Ainda, o autor (*Ibid.*, 2018) indica que diversas estratégias têm sido utilizadas a fim de contemplar as ações implícitas nas metodologias ativas, tendo como foco a aprendizagem do discente, a saber, a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning*), a aprendizagem por meio de jogos (*Game-Based Learning*), o método do caso ou discussão e solução de casos (*Teaching Case*), e a aprendizagem em equipe (*Team-Based Learning*). “Entretanto, a dificuldade com essas abordagens é a adequação dos conteúdos curriculares com o nível de conhecimento e maturidade dos alunos” (p.28).

Contudo, com o advento das metodologias ativas, outro elemento, também, vem ocupando espaços na educação: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estudiosos voltados para os uso das TDIC em um ensino inovador, especialmente no ensino de línguas, (LEFFA, 2017; MONTE-MÓR, 2017; BACICH *et.al*, 2018; SCHEIFER; REGO, 2020) advogam o controle que o indivíduo passa a ter como usuário em vários contextos: o de produtor, porque pode construir a atividade do zero, e de colaborador, que pode adaptar e readaptar o que já foi construído de acordo com suas necessidades e interesses.

Além disso, a nova geração de mentalidade voltada ao digital sente-se à vontade para aprender por meio de tentativa e erro, não dependendo de que alguém os ensine primeiramente como proceder. Entretanto, tais estudiosos atentam para o fato de que o uso das TDIC deve ser pensado como uma ferramenta que pode gerar subjetividades, como suportes para as metodologias ativas na convergência entre espaços híbridos de aprendizagem (entre o presencial e o virtual), com possibilidades e perspectivas inovadoras para o docente e seu ensino, e para a aprendizagem dos discentes.

Mas, o que é ensino híbrido?

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços (BACICH *et al*, 2015, p. 51 e 52).

Neste sentido, percebe-se que, segundo Bacich *et al.* (2015), há diferentes formas e diferentes espaços para se ensinar e aprender, isto traz à luz que não há somente uma forma de ensinar, uma só forma de aprender ou só uma forma de saber, em único lugar, como a sala de aula/escola.

Como exemplos de diferentes formas e espaços de aprendizagem, há autores que (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2015) apresentam algumas modalidades de ensino híbrido a serem consideradas para o processo ensino aprendizagem, tais como as *inovações híbridas disruptivas* (ações não comuns na organização escolar do Brasil, e que exigem do discente maior maturidade e autonomia nos estudos) e as *inovações híbridas sustentadas* (ações que envolvem usar o que já sustenta o ensino da escola, porém, com mudanças gradativas e de forma inovadora). Os modelos que seguem as inovações híbridas disruptivas são *Rotação Individual* (um modelo que pertence à categoria de Rotação; entretanto, é citado junto a outras categorias por ter em comum a mesma linha disruptiva de ensino híbrido), *Flex*, *À La Carte* e *Virtual Enriquecido*. Elas, portanto, são definidas da seguinte maneira:

Figura 2 - Metodologias Ativas Híbridas Disruptivas

<p>MODELO ROTAÇÃO INDIVIDUAL</p>	<p>Cada discente tem uma lista de propostas, uma rotina de estudos. A avaliação é um processo essencial neste modelo, focada no caminho de estudos que o discente percorre, trazendo suas dificuldades ou facilidades.</p> <p>Os discentes não passam por todas as estações propostas; sua agenda diária de estudos varia de acordo com suas necessidades.</p> <p>O tempo é livre e o aprendizado é de acordo com o ritmo do discente.</p>
<p>MODELO FLEX</p>	<p>É semelhante à rotação individual, porém, neste modelo, os discentes de turmas de outros anos/séries podem realizar um projeto juntos, ao mesmo tempo.</p> <p>Ênfase no ensino <i>online</i>.</p> <p>O ritmo de cada discente é personalizado; o docente atua como facilitador.</p>
<p>MODELO À LA CARTE</p>	<p>O discente é responsável pela organização de seus estudos, tendo os objetivos de estudo organizados junto ao docente.</p> <p>A aprendizagem é personalizada e pode ocorrer no momento e nos lugares mais adequados. Um curso apenas é feito inteiramente <i>online</i>, portanto, podendo ocorrer em qualquer espaço (escola, casa ou em outros locais).</p>
<p>MODELO VIRTUAL ENRIQUECIDO</p>	<p>Realizada por toda a escola, sendo que para cada disciplina, os discentes dividem seu tempo entre a aprendizagem virtual e presencial. A presença é uma vez por semana.</p>

Fonte: CHRISTENSEN; HORN; STAKER (2015).

Além destes, segundo os autores (*ibid.*, 2015), há outros modelos de *rotação* (nos quais consistem em atividades alternadas entre aulas presenciais voltadas para a relação docente -discente - tecnologia, envolvendo discussões em grupo, com ou sem a intervenção do docente, atividades escritas, leituras e, pelo menos, uma atividade *online*) que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas, tais como *Rotação por Estações*, *Laboratório Rotacional* e *Sala de Aula Invertida*, as quais se definem como:

Figura 3 - Metodologias Ativas Híbridas Sustentadas

<p>ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES</p>	<p>Iniciam com a organização em grupos (<i>group learning</i>), cada qual com suas tarefas, de acordo com os objetivos do docente (trabalho colaborativo). Planejamento de aulas não-sequenciais. Um dos grupos fica envolvido com atividades <i>on-line</i> (<i>solo learning</i>). Há um tempo previamente estabelecido, revezam-se entre as atividades. Usam-se recursos variados e personalizados de acordo com o ritmo e tempo de cada um. Maior independência do discente, porém, integrado ao grupo, sendo que ao final da aula todos tenham tido contato com os conteúdos. Utilizado por docentes que optam por mudanças no espaço e condução das aulas.</p>
<p>LABORATÓRIO ROTACIONAL</p>	<p>Os discentes utilizam-se de espaços da sala de aula e de laboratórios de forma alternada. Une o ensino tradicional com um aprendizado personalizado, favorecendo a eficiência operacional e autonomia nas atividades propostas. Usa-se o <i>online</i> para dar suporte à aula tradicional. O docente em sala de aula conta com a ajuda de um tutor no laboratório.</p>
<p>SALA DE AULA INVERTIDA</p>	<p>Porta de entrada para o ensino híbrido: A teoria (explicação do conteúdo) é feita em casa, no formato <i>online</i>. A sala de aula é utilizada para discussões, resolução de problemas, tirar dúvidas, entre outras. Valoriza o contato prévio do discente com o objeto de estudo, potencializando nele habilidades de raciocínio, pensamento crítico e compreensão conceitual. Os recursos para a instrução teórica podem ser por palestras, vídeos ou leitura de textos.</p>

Fonte: CHRISTENSEN; HORN; STAKER (2015).

Entretanto, o uso da SAI como proposta metodológica nas aulas de inglês na rede pública não é algo inédito. A seguir, são apresentadas duas pesquisas recentes (PASSOS, 2019; SILVA *et al*, 2019) relacionadas ao uso de metodologias ativas, na

modalidade de ensino híbrido, dentre elas a SAI, como proposta nas aulas de inglês para turmas do 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas.

Uma delas ocorreu em Vitória da Conquista, no sul da Bahia, na qual Passos (2019) propôs o uso da SAI nas aulas de inglês como LA “para melhorias nas salas de aula [...], favorecendo, ainda mais, as práticas sociais de leitura e a compreensão dos textos por parte dos alunos” (p. 78. Assim, em uma turma composta de 26 discentes, a pesquisadora utilizou como aporte as redes sociais como o *Facebook* junto a uma ferramenta interativa junto ao *Whatsapp*, pelos quais as práticas sociais de leitura (gênero *Fanfic*) seriam efetuadas na forma de multiletramentos.

Segundo Passos (2019, p. 6), os resultados da pesquisa indicaram que:

A leitura em Inglês pode ser viabilizada no grupo do Facebook a partir do modelo de Sala de Aula Invertida em consonância com a pedagogia dos multiletramentos por meio da discussão em grupo e de atividades práticas em sala de aula presencial envolvendo tecnologias digitais.

Subsequentemente, outra pesquisa realizada foi no sul de Londrina, Paraná, na qual Silva *et.al* (2019) propõem aulas de inglês por meio da SAI e de multiletramentos crítico e digital, em uma turma de trinta discentes, focando dois pontos básicos: a produção textual de qualidade (gênero cartum) a partir de um sequência didática como complementar a uma unidade do livro didático; o desenvolvimento da criticidade e do engajamento dos discentes nas aulas de inglês por meio de uma temática “Diversidade Étnica”; e, a utilização de TDIC como aporte, tais como, *Google Drive* (Docs e Formulários), *QR Code*, o aplicativo *Flip Grid*, *Book Creator* e *websites* de busca na internet.

Em suma, Silva *et al.* (2019, p. 288) indicaram em sua pesquisa que:

Os resultados, embora apontem algumas desvantagens, confirmaram as expectativas quanto às especificações dos objetivos, destacando como essencial o processo de escrita para promover um ensino de qualidade. Além disso, ficou evidente que o emprego de ferramentas tecnológicas não torna o trabalho educacional redundante, pelo contrário, oportuniza

momentos para que estudantes possam ser agentes na construção do conhecimento.

Estas duas pesquisas anteriores foram dispostas como amostras de educadores pesquisadores interessados em um ensino inovador e dinâmico por meio da aplicação da SAI com a ideia de multiletramentos nas aulas de inglês. Contudo, há duas lacunas que se apresentaram entre estas pesquisas e a atual. A primeira lacuna é que ambas as pesquisas foram realizadas num contexto de Ensino Médio (3ºano), ao passo que a atual ocorreu no Ensino Fundamental (9º ano).

Também, é que a atual pesquisa delimita-se ao LC como um letramento de abordagem problematizadora e contestatória, de dimensão cultural e crítica (GEE *et al.*, 1996 *apud* LANKSHEAR e KNOBEL, 2007), relacionado tanto à competência de significação em práticas sociais (contexto) quanto à percepção destas práticas sociais, nas quais o sujeito participa como leitor, autor, produtor e transformador. Ao passo que, as duas pesquisas anteriores focaram em um letramento voltado para o processo da linguagem em produções discursivas dentro de uma dimensão operacional, a qual se concentra na linguagem e na proficiência da língua escrita dentro de um contexto adequado, incluindo competências, procedimentos e técnicas.

Após estas considerações, nesta pesquisa, a fim de proporcionar um ensino de inglês como LA dentro de uma dimensão cultural e crítica, optou-se pela Sala de Aula Invertida, como metodologia ativa na modalidade híbrida com o intuito de organizar/flexibilizar tempo e espaços de aprendizagem diante de uma grade curricular reduzida em rede pública, sendo esta uma realidade nas escolas brasileiras.

Contudo, devido a constantes mudanças que ocorrem no cenário global, a ordem social foi afetada de forma drástica, como por exemplo, o isolamento social em maior grau diante de uma pandemia. As mudanças diante de uma pandemia provocaram alterações na dinâmica das aulas presenciais, na rotina da escola, na organização dos tempos e espaços de aprendizagem, demandando aulas no

formato de ensino remoto, em assíncronas e síncronas, e trazendo um novo olhar para a mediação, a colaboração e a interação na aprendizagem na relação docente e discente, na relação discente e conhecimento, na relação docente, discente e tecnologia, e na relação entre os próprios discentes.

Da mesma forma, estas mudanças devido à pandemia trazem questionamentos sobre definições epistemológicas já conhecidas do que é um ensino híbrido e em que diferentes espaços ele pode ocorrer no ensino remoto, sendo estes retomados nas seções 3 e 5. Na seção seguinte, são apresentadas as relações entre a Sala de Aula Invertida e o ensino de inglês como língua adicional.

2.5 SAI e o ensino de inglês como LA

A Sala de Aula Invertida (SAI) é definida como uma metodologia de ensino através da qual a lógica da organização tradicional de uma sala de aula é invertida por completo, ou seja, a aprendizagem pode partir tanto dentro da sala de aula quanto em um ambiente alternativo fora do horário da aula, visando uma aprendizagem interativa e colaborativa entre docente-discente e discente-discente, com possibilidades de gerenciar sua própria aprendizagem de acordo com suas habilidades ou dificuldades (BERGMANN; SAMS, 2016; LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016).

Esta metodologia de abordagem ativa teve sua origem no ensino híbrido (mesclado) com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Segundo os autores (*Ibid*, 2016), o modelo de aprendizagem da SAI traz benefícios a médio e longo prazo, tais como: torna o processo de ensino aprendizagem mais envolvente; oportuniza uma compreensão mais ampla sobre os conteúdos e o domínio sobre eles; e, reforça o engajamento⁵ dos discentes às aulas em sala de aula ou *online*, através de atividades, na forma de projeto, pesquisa,

⁵ Engajamento usado como resultado de um processo de ensino aprendizagem produtivo, quando o objeto de estudo faz sentido para o discente e, quando há uma relação de parceria de estudo (dialógica) entre docente-discente e entre os próprios discentes (FREIRE, 1987).

leituras prévias, jogos e produções, que os estimulem ao questionamento e a resolução de situações-problemas (p.67-68). Entretanto, o docente ainda é o articulador principal destas atividades quer individuais quer em grupos.

Ainda, de acordo com a Rede de Aprendizagem Invertida (*FLIPPED LEARNING NETWORK*, 2014), tal abordagem está pautada nos quatro pilares *F-L-I-P* (*Flexible Environment; Learning Culture; Intencional Content; Professional Educator*). Ou seja, a metodologia da Sala de Aula Invertida propõe um ambiente de ensino-aprendizagem interativo e dinâmico, e de avaliações flexíveis às habilidades e dificuldades de cada estudante (*Flexible Environment*). Concomitante à cultura de aprendizagem (*Learning Culture*), a responsabilidade do conhecimento na Sala de Aula Invertida (SAI) é transferida gradativamente do docente ao discente, através do engajamento a uma rotina flexível de estudos, embora o docente continua a ter uma importante função de orientador/tutor no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, tal postura docente é imprescindível para manter o ambiente de aprendizagem invertida interativo e dinâmico, com *feedback* imediato após a realização das atividades presenciais, a fim de corrigir conceitos equivocados ou sanar dúvidas. A essa interatividade e dinâmica, acrescenta-se a flexibilidade do docente em oportunizar a construção crítica do conhecimento com os discentes, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem.

Conseqüentemente, com a função de orientador/tutor, o docente precisa continuar a auxiliar os discentes na compreensão conceitual do conteúdo dirigido, ao ponto de o discente se tornar responsável pela sua aprendizagem e dar conta da proposta (*Intentional Content*). Com isso, a postura do docente passa a ser de um mediador e a de um facilitador no processo de aprendizagem, determinando quais recursos e materiais podem acessar para flexibilizar sua aprendizagem, buscando habilidades e criando situações em seu planejamento de atividades (*Professional Educator*).

É com essa ideia de combinação de recursos e de métodos usados face a face que Bergmann e Sams (2016) utilizaram-se de vídeos com aulas gravadas, de sua autoria, para que os discentes estudassem em casa. Por outro lado, os

docentes auxiliaram seus discentes a desenvolverem os conceitos básicos em sala de aula, ou seja, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (p.11). Os pesquisadores buscaram envolver os pais neste momento dos vídeos, a fim de colocá-los a par do que se tratava a Sala de Aula Invertida e a forma de aprendizagem por meio de vídeos.

Ao mesmo tempo, eles viram a importância de desenvolver formas de avaliar deveres de casa invertidos, através de anotações em papel ou em formulários *online* e fichas de resumo que continham questões sobre informações sobre a compreensão dos discentes sobre os conteúdos, dados sobre a instrução docente e sobre diferenciação de instrução a cada aluno, no seu ritmo de aprendizagem. Embora notas e conceitos ainda façam parte de uma avaliação propriamente dita, nas aulas invertidas, o foco educacional é a aprendizagem do aluno.

Contudo, esta metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI), difundida pelos autores Bergmann e Sams (2016), teve sua aplicação em um contexto diferenciado, no qual a instituição onde atuavam como docentes dispunha de materiais tecnológicos e uma carga horária maior de aulas semanais em sua área de atuação (Ciências/Química).

Ao trazermos esta abordagem de metodologia para as aulas de inglês como LA no contexto escolar brasileiro de rede pública, deparamo-nos com uma realidade bem distante da considerada em escolas norte-americanas. De acordo com estudos mais recentes, dentre alguns fatores elencados que impõem limitações ou inviabilizam o uso dos equipamentos de TDIC, em um número considerável de escolas brasileiras públicas, são uma infraestrutura de baixa qualidade, com recursos tecnológicos insuficientes, falta de manutenção adequada ou de uma baixa conexão com a Internet para fins didáticos e pedagógicos (SALESI, 2013; MORAN, 2015; NIC, 2016; BRANDALISE, 2019).

Além disso, há barreiras culturais e crenças arraigadas que constituem a cultura escolar local e acabam por influenciar o ensino aprendizagem de língua, privilegiando, a saber, um ensino tecnicista e padronizado a um ensino

contextualizado; o papel docente, como detentor a mediador; e, o papel do discente nesse processo, como passivo a ativo em sua aprendizagem (BACICH et al, 2015).

Estas barreiras tornam-se um paradoxo em vista do que a Base Nacional Curricular Comum (2018) dispõe nos pontos 2 e 5, especialmente no *Ensino da Língua Inglesa*, a respeito das *Competências Específicas* a serem alcançadas no *Ensino Fundamental* em escolas da rede pública, nos quesitos de um ensino de inglês inovador e de uma aprendizagem ativa e engajada com o aporte das Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento (TDIC), conforme os dispostos abaixo:

[...]

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. (O grifo é meu).

[...]

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (p. 246). (O grifo é meu).

Ainda, o documento citado (BRASIL, 2018) dispõe nas *Habilidades* a serem trabalhadas com os discentes, o incentivo ao uso das TDIC e dos ambientes virtuais nas aulas de inglês:

[...]

(EF06L110) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.

(EF06L111) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa (p.249).

[...]

(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares. Atitudes e disposições favoráveis do leitor. Partilha de leitura.

(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes (p.253).

[...]

(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros) (p.255).

[...]

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

[...]

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta) (p. 257).

[...]

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. (p.261).

[...]

Portanto, como utilizar a SAI em uma situação escolar que oferece poucos recursos tecnológicos como apoio pedagógico e acessibilidade à internet? A aprendizagem invertida na SAI pode ser redimensionada com facilidade e personalizada em diferentes contextos educacionais, podendo ser feito em uma cidade pequena, com poucos recursos, adaptada segundo as necessidades e interesses dos discentes, oportunizando ao docente avaliar e explorar da melhor maneira possível, de acordo com o assunto, a localidade e a didática dos conteúdos abordados (BERGMANN; SAMS, 2016).

Por exemplo, para redimensionar a falta de acesso a salas de informática, pode-se compartilhar dispositivos móveis e redes móveis entre os discentes, em forma de grupos, o que pode desenvolver um trabalho colaborativo entre os que possuem ou não recursos tecnológicos. Alinhado a isso, pode-se recorrer tanto a

plataformas digitais quanto ao impresso, ao mesmo tempo, para acesso ao material didático, caso houver instabilidade na rede de conexão. Também, pode-se redimensionar as tecnologias analógicas, como o DVD, para gravar vídeo aulas ou conteúdos digitais para os discentes que não possuem um dispositivo móvel e acesso à internet, ou ainda, criar áudios com conteúdos organizados sobre um tema específico como os *podcasts*, e disponibilizá-los para *download* a partir de um site.

Entretanto, alinhados aos recursos tecnológicos, é necessário pensar em recursos pedagógicos que viabilizem um caminho de aprendizagem protagonista dos discentes, ou seja, que os tornem responsáveis pela sua própria aprendizagem, conforme um dos preceitos da SAI. Para isso, é necessário fornecer subsídios de autoavaliação a cada conteúdo estudado ou produzido pelos discentes, tais como, rubricas ou fichas de resumo de uma leitura ou vídeos, possibilitando modos para analisarem ou pensarem por si como estão aprendendo.

Deste modo, mesmo diante dos desafios que se apresentam nas escolas públicas, a SAI, apoiada no uso das TDIC, pode promover um engajamento dos discentes neste espaço híbrido com um conteúdo dirigido voltado para uma aprendizagem ativa e significativa, ora como sujeitos aprendizes ora como sujeitos ensinantes, em uma posição compartilhada entre docente-discente no processo educativo.

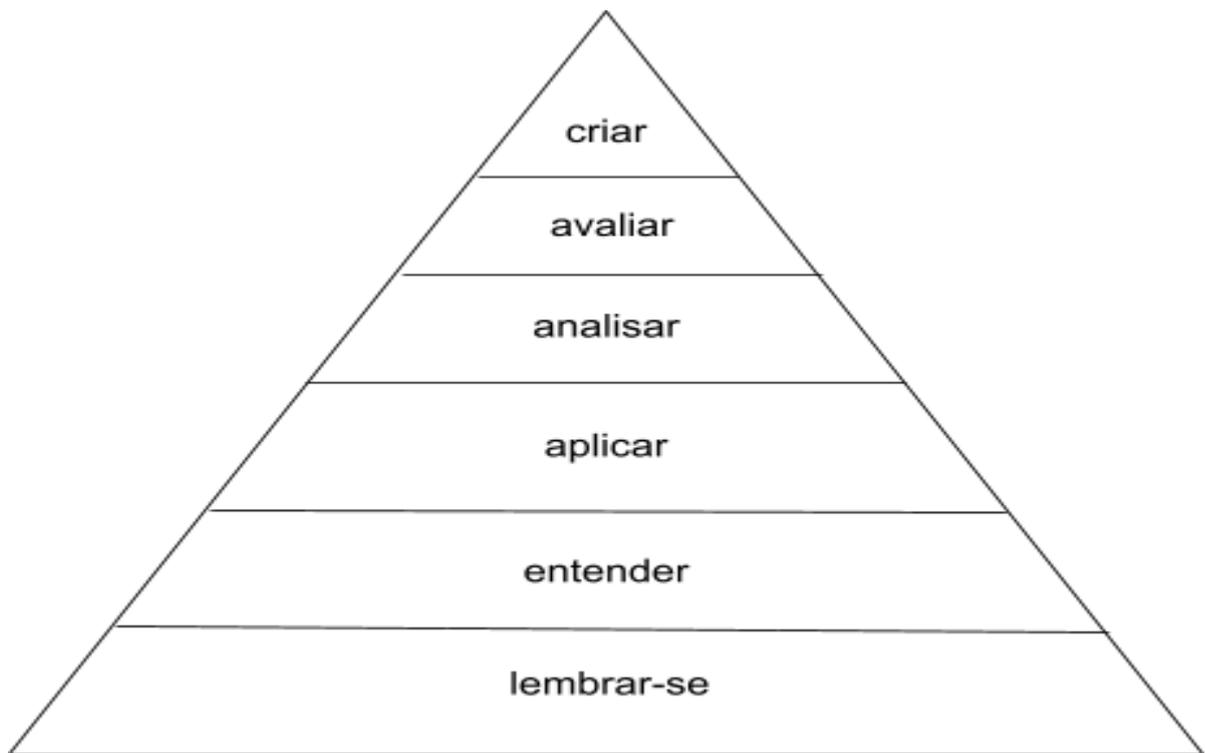
Após as considerações sobre a desafiadora realidade curricular do ensino do inglês como língua adicional nas escolas brasileiras, o que uma metodologia ativa, de modalidade híbrida, como a Sala de Aula Invertida (SAI), com perspectivas educacionais inovadoras no processo de ensino aprendizagem da língua em questão, e, uma pedagogia de abordagem crítica, que desconstrói ideologias estabelecidas e prioriza um ensino contextualizado, como o Letramento Crítico (LC), têm em comum? De que forma se complementam para inovar o ensino da língua em questão na rede pública? Estas considerações serão feitas na próxima seção.

2.6 SAI e LC: um elo potencializador ao inglês como LA

Nesta seção, são apresentadas as ações de aprendizagem - lembrar-se, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar - dispostas na hierarquia da *Taxonomia de Bloom*, em sua forma comum (pirâmide) e invertida (diamante), pois elas são consideradas essenciais para o processo cognitivo. Além disso, é discutido como estas ações de aprendizagem se fazem presentes tanto na SAI quanto no LC, e como este elo de ações em comum nas duas abordagens podem potencializar aulas de inglês como língua adicional mais dinâmicas e significativas (BERGMANN, 2018).

Para se entender de que forma estas ações de aprendizagem emergem em uma sala de aula comum, é importante entender a hierarquia delas na *Taxonomia de Bloom* em uma dimensão de Processos Cognitivos, apresentada no formato de uma pirâmide. Em uma sala de aula comum, segundo Bergmann (2018), as ações de aprendizagem são classificadas em camadas e apresentam-se “de baixo para cima”. Na base piramidal, as ações *lembrar-se* e *entender* são compreendidas em sala de aula com as explicações do docente de forma expositiva, ao passo que os discentes levam para casa os deveres de casa (problemas práticos, projetos, trabalhos em geral) a fim de completarem, sem terem a ajuda de um mediador ou facilitador, “o restante da escalada de ações de aprendizagem”, a saber, *aplicar, analisar, avaliar e criar* (p.7 e 8).

Figura 4 - Ações de aprendizagem



Fonte: Pirâmide da Taxonomia de Bloom (BERGMANN, 2018).

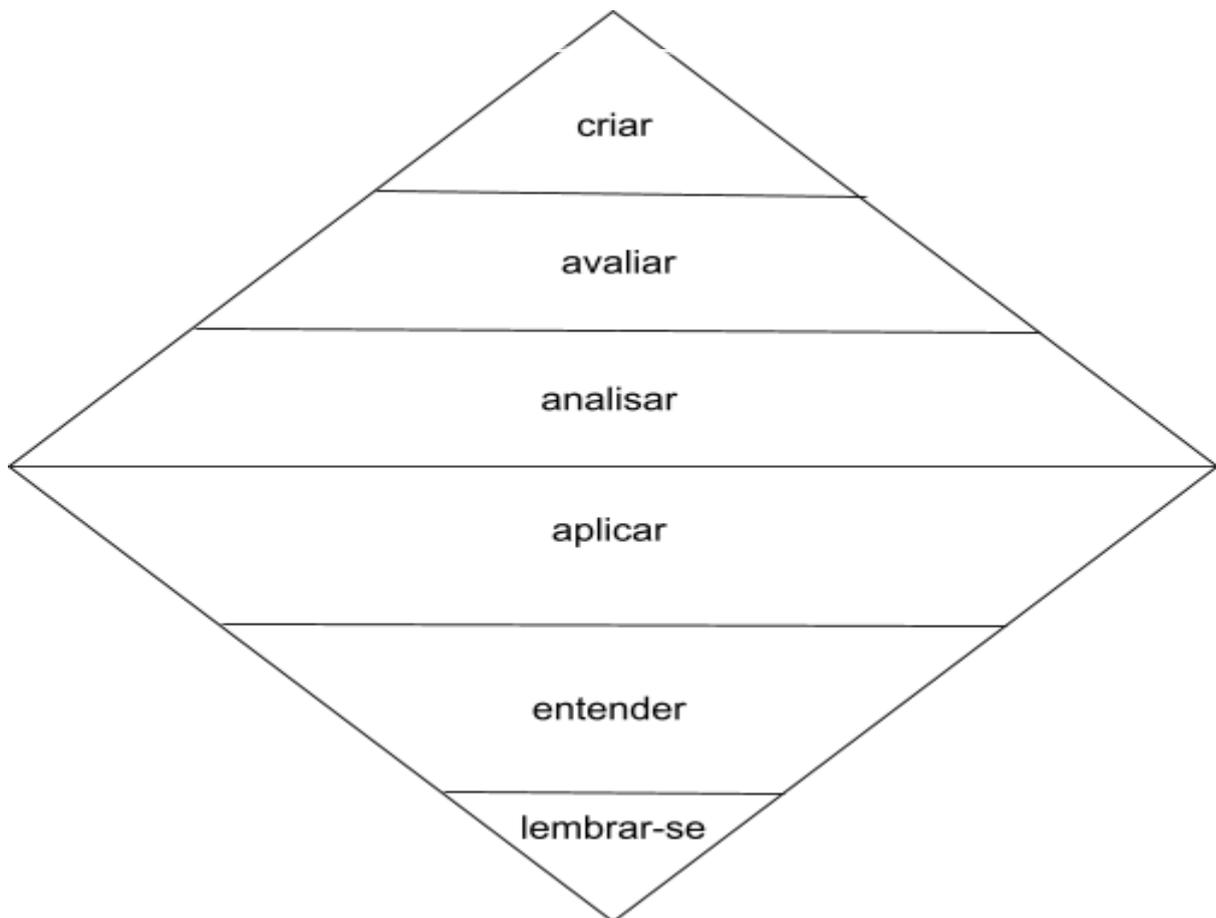
Contudo, Bergmann (2018) destaca que, em seu papel como docente, passar a maior parte do tempo ensinando os discentes a *lembrar e entender* o que estudaram e depois mandá-los para casa para *aplicar, analisar, avaliar e criar*, não era um processo de aprendizagem bem-sucedido, devido ao fato de que muitos discentes provinham de lares desfavorecidos e nem sempre podiam contar com o tempo e experiência dos pais para ajudá-los com as tarefas escolares. O autor (*Ibid.*, 2018) ainda afirma que as tarefas cognitivas que envolvem as ações de aprendizagem como *aplicar, analisar, avaliar e criar* seja um “trabalho mais difícil”, ao passo que as tarefas que envolvem as ações de base como *lembrar-se e entender* seja um “trabalho mais fácil” (p.8 e 9).

Diante deste fato, Bergmann (2018) propõe a *Taxonomia de Bloom* na perspectiva da *aprendizagem invertida*, com uma dinâmica de “ações de cima para baixo”, em que “todos participem de processos cognitivos mais complexos”, como

criar, avaliar, analisar e aplicar, e sejam realizadas presencialmente, tendo o docente como mediador destas ações. Com isso, ao aprender fazendo em sala de aula, possibilita-se aos discentes uma sequência de aprendizagem em que, ao *entenderem* os conteúdos em sala de aula, ajudá-os-ia a se *lembrarem* de forma significativa, quando estudassem previamente os conteúdos para a próxima aula em casa (p.7).

Assim, de acordo com Bergmann (2018), “a intersecção da aprendizagem invertida com a Taxonomia de Bloom” adquire um novo formato e é representada não por uma pirâmide, mas por “um diamante”, em que as ações de aprendizagem, *criar, avaliar, analisar e aplicar*, têm um tempo maior dedicado ou investido em sala de aula com os discentes, refletindo-se em *projetos, debates, questionamentos, experimentações, entre outras, contando com a mediação do docente*. Isso demanda, deste docente, um tempo em sala de aula bem planejado, com um material interativo e envolvente, e usado cuidadosamente, a fim de que cada discente tenha o aporte necessário no processo cognitivo, tendo acesso à integração significativa de novos conhecimentos com os conhecimentos prévios entre os ambientes de aprendizagem (p.10).

Figura 5 – Ações de Aprendizagem invertida



Fonte: Taxonomia de Bloom em formato de diamante (BERGMANN, 2018, p.10).

Mais especificamente, a *Taxonomia de Bloom* na perspectiva da aprendizagem invertida revela uma quantidade de tempo considerável a ser investida entre as ações *aplicar* e *analisar*, tempo este necessário para desenvolver habilidades cognitivas dos discentes, tais como o *pensar*, o *refletir*, o *agir* e o *interagir*, sendo estas o foco das metodologias ativas (conforme demonstrada na Fig.1 p.37). Ademais, estas ações de aprendizagem contribuem para outras habilidades de cunho sócio emocional, essenciais para a formação dos discentes, como a autonomia, a criatividade, a interatividade e a colaboração (BRASIL, 2018; BERGMANN, 2018; VALENTE, 2018).

Entretanto, não são também estas ações de aprendizagem e habilidades, em um processo cognitivo, incentivadas no Letramento Crítico (LC), com o intuito de se ter o tempo necessário para construir nos discentes uma postura questionadora diante de ideologias estabelecidas, de avaliar e analisar sobre suas próprias ações e a de outros, e, de se colocar como transformadores criativos em sua realidade? (JORDÃO, 2013; MONTE-MÓR, 2014; DUBOC, 2015).

Para as autoras (*Ibid.*, 2013, 2014 e 2015), o tempo em sala de aula precisa ser investido para esclarecer os equívocos, as dúvidas, os questionamentos e gerar discussões quer referentes a conteúdos no uso da língua, quer em temáticas contextualizadas nas aulas de inglês, proporcionando aos discentes a desconstrução e a construção de conceitos ou ideias antes despercebidas, e o estímulo à criatividade nas produções de sentido nas aulas de inglês.

Na prática, de que forma as ações de aprendizagem invertida se fazem presentes à luz do LC na aquisição de uma habilidade cognitiva, como o *Speaking*, em um contexto de ensino voltado para as aulas de inglês como língua adicional na rede pública? E como a SAI pode fornecer subsídio para tal aula no quesito espaço temporal? Veja um exemplo.

Previamente ao momento presencial, o docente compartilha com os discentes, uma aula *online* por meio de um *link* que dá acesso ao material de estudos em uma plataforma de *design* criativo (*Canva*), contendo aulas no formato de um “vídeo invertido, personalizado/instrucional” a ser assistido em casa pelos discentes, demonstrando o uso da língua adicional e *lembrando-os* sobre o que foi estudado sobre a estrutura da língua e a temática considerada (ex: *Identidade/Autoconhecimento*). Este vídeo instrucional vai ajudá-los a *entenderem* o conteúdo e o que deve ser realizado a seguir como atividade. Dentro deste vídeo, o docente convida-os a *criarem* seus próprios vídeos de forma natural, incentivando-os a fazerem uso da língua adicional e a trazerem suas peculiaridades (preferências, traços de personalidade que envolvam suas emoções em momentos específicos e habilidades) para este momento da gravação. Como forma de responsabilidade sobre sua aprendizagem, o material disponibiliza uma ficha de resumo para registro

dos dados de seus vídeos a serem avaliados e analisados depois junto ao docente em momento presencial (DUBOC, 2015; BERGMANN, 2018, p.11).

Ainda, inserido no período virtual, como forma de promover o engajamento na aprendizagem, há momentos de atendimento organizado e mediado pela docente em uma plataforma de comunicação (*Whatsapp*) aos discentes com a finalidade de motivar, incentivar e orientar a rotina de estudo segundo as suas necessidades e interesses. Neste período, os discentes são incentivados a compartilhar suas produções e atividades com base no material didático para registro e para a apreciação do docente e do grupo. Por outro lado, como sequência de aprendizagem, no momento presencial, o docente retoma a temática por meio de uma dinâmica (que pode ser em forma de *flashcards*, *quizzes*, entre outros). Então, o docente convida os discentes a *avaliarem* as apresentações de seus vídeos em sua forma, conteúdo e uso da língua por meio da seguinte questão: “Quais as dificuldades/desafios que se apresentaram ao fazerem seus vídeos? Como vocês podem superar as dificuldades/desafios apresentados?”

Na sequência, com base na temática, a docente pontua aspectos mais intrínsecos dos vídeos, oportunizando-lhes a *analisar* o que descobriram sobre si mesmos em suas apresentações e no uso da língua, chamando-os de um estado de passividade para uma posição de problematização e agência por meio de questionamentos relacionados em situações reais do seu contexto, sendo este um aspecto característico do LC: “O que esses vídeos revelam sobre você? Por que é importante saber quem é você? É possível conhecer o outro (família, comunidade, colegas) se não se conhece? De que formas este autoconhecimento pode amenizar conflitos/diferenças pessoais e culturais?”. E, com base nestas problematizações, a docente incentiva a *aplicar* suas percepções sobre o que foi discutido ou considerado de forma criativa, como por exemplo, em um *Storyboard* (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2014).

Após as considerações do conteúdo e das percepções sobre a temática trazidas pelos discentes no momento presencial, estes são direcionados para os próximos conteúdos a serem estudados previamente no material didático digital em

uma sequência de atividades interativas durante o período *online* para o momento presencial subsequente. Assim, ao trazer um breve exemplo no desdobramento espaço temporal das aulas de inglês na SAI, observa-se as possibilidades que esta metodologia ativa proporciona para as ações de aprendizagem também comuns no LC de forma sucessiva e evolutiva - *analisar, aplicar* - em que outras ações de aprendizagem de base - *lembrar-se e entender* - também são retomadas na sequência da aprendizagem invertida. Ao considerar esse elo de ações de aprendizagem presentes tanto em uma metodologia ativa quanto em um letramento de abordagem crítica, este pode ser uma resposta em potencial que se apresenta para flexibilizar o tempo reduzido do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras e obter um tempo valioso para iniciar o processo de formar cidadãos críticos e responsáveis de sua própria existência.

Com a finalidade de trazer estas ações de aprendizagem para as aulas de inglês em uma escola de rede pública e comprovar a possibilidade da SAI, associada ao LC, demandou-se, neste contexto, uma pesquisa que envolvesse, em todo o seu processo, uma ação concomitante entre investigação e ação, denominada pesquisa-ação. Para tal, determinar o uso de instrumentos de coleta de dados e estratégias de ação planejadas, acordadas aos objetivos da pesquisa, foi essencial para a efetivação da pesquisa em questão, conforme disposto na próxima seção.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a de pesquisa-ação, por meio da qual apliquei esta proposta de intervenção a partir do embasamento teórico e metodológico da SAI e do LC, tendo em vista as aulas de inglês como LA. Entendeu-se que, quando associada à ação, a metodologia de pesquisa podia apresentar-se, além de participativa, também como uma metodologia já em si

“intervencionista, problematizada, documentada, compreendida, deliberada e disseminada tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa” (TRIPP, 2005, p.447).

Assim, na subseção 3.1, a partir da ação participativa delineada na metodologia de pesquisa, apresenta-se a contextualização em que se deram as fases da ação-investigação, a saber: planejar, implementar, descrever e avaliar continuamente, tanto no projeto piloto, quanto no processo intervencionista. Em seguida, na subseção 3.2, há a explanação sobre o processo da aplicação do projeto-piloto; e finalmente, na subseção 3.3, são descritos os critérios utilizados para a coleta de dados na ação intervencionista da pesquisa.

3.1 Contextualização da pesquisa-ação

Em 2019, a pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino fundamental completo em rede municipal, na qual atuo como docente há algum tempo na área de linguagens, situada em Rosário do Sul/RS, na região da Campanha Gaúcha, bem próxima à fronteira com o Uruguai, onde, portanto, o espanhol é a língua adicional mais próxima e inserida ao seu meio social.

Figura 6 – Localização de Rosário do Sul/RS



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ros%C3%A1rio_do_Sul

Também, junto ao ensino da língua portuguesa e do espanhol na grade curricular, a escola oferece também o ensino do inglês como língua adicional. Em detrimento da carga horária maior oferecida no ensino da língua portuguesa (4h/aula), o ensino do espanhol e do inglês, como línguas adicionais, é ofertado em uma grade reduzida de apenas uma vez por semana (1h/aula).

Neste mesmo período, inserido à pesquisa, por meio de um documento de autorização, assinado pela gestão escolar, e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por pais e responsáveis, apresentei um projeto piloto que foi aplicado em uma turma de 8ºano do EF. Esta turma compunha-se de 20 discentes, na faixa etária de 12 a 14 anos, sendo o seu primeiro ano com aulas de inglês. Dentro desta realidade escolar, constatou-se que não havia uma sala de informática e apenas uma internet para uso limitado.

Em 2020, a pesquisa foi conduzida na modalidade de ensino remoto emergencial devido à pandemia. Com isso, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atualizado, na mesma instituição, o processo de

intervenção se deu, dessa vez, em uma turma do 9º ano, na faixa etária dos 13 aos 15 anos, com um número reduzido de discentes (13). O perfil dessa turma do 9º ano foi peculiar. Ela reunia a turma do 8º ano que participou da pesquisa, em 2019, junto a outra turma de 8º ano que já tinha aulas de inglês em sua grade curricular há dois anos, trazendo perspectivas e possibilidades interessantes para a aplicação da SAI e do LC nas aulas de inglês.

A partir do documento, encontram-se o título, a instituição fomentadora e o objetivo da pesquisa, detalhando o procedimento pedagógico em aulas síncronas e assíncronas (anteriormente sala de aula e casa), e a organização dos dias e horários em que se efetuaram. Junto a estes aspectos do documento, está a solicitação da permissão para o uso de registros de imagens dos participantes para fins acadêmicos e educativos, excetuando os seus nomes.

Neste momento de ensino remoto, optou-se em apresentar as aulas pelos termos síncronos e assíncronos como parte do princípio do ensino híbrido, que pode ocorrer de “diferentes formas” e em “diferentes espaços”, segundo Bacich *et. al* (2015, p.51 e 52), ou seja, mesmo dentro de um espaço virtual de ensino e aprendizagem, pode-se criar ou incluir outros espaços virtuais, que podem oportunizar outras estratégias para ensino e aprendizagem. Também, a ocorrência de diferentes espaços de ensino e aprendizagem, na perspectiva do ensino híbrido, podem se dar no local onde o participante decidiu passar seu retiro, quer na casa de um parente, quer fora da cidade, quer em outro espaço da própria casa, quer no local de trabalho ou em qualquer outro espaço adequado. Como Moran (2015) afirmou que “a educação [...] sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos” (p.27).

Mesmo diante da mudança do ensino de inglês presencial para remoto em 2020, os dados coletados da aplicação da SAI na modalidade híbrida e do LC no piloto contribuíram para uma transição importante na prática pedagógica durante o processo intervencionista da pesquisa, conforme vai ser visto na seção seguinte.

3.2 Projeto-piloto

O projeto-piloto foi essencial para se definir o caminho e os respectivos recursos disponíveis a serem usados, bem como a implementação do material pedagógico no processo ensino aprendizagem. Leffa (2016) reconhece a importância da fase da pilotagem na pesquisa por dizer:

A pilotagem mostra basicamente o que pode permanecer, como está e o que precisa ser melhorado. Isso só é possível quando o material é testado com os alunos para o qual se destina, quando então se pode constatar se houve ou não o ponto de contato entre o nível de conhecimento pressuposto pelo material e o nível real do aluno (LEFFA, 2016, p. 124).

Com isso, inicialmente, foram feitas duas avaliações diagnósticas para se detectar o nível de interação dos discentes com as tecnologias digitais e com a língua, o inglês. A partir do piloto, em 2019, como aporte às possibilidades da SAI e do LC nas aulas de inglês como LA em uma escola pública, contemplou-se os dispositivos móveis, o *Whatsapp* e o *YouTube* como parte do apoio didático-pedagógico.

Para a flexibilização e a interação entre os ambientes de aprendizagem (presencial e *online*), o *Whatsapp* foi usado para sequenciar o tempo de estudo da língua e da temática. À medida que os discentes iam utilizando esta plataforma de comunicação para interagir, quer com o conteúdo quer com os pares, isto contribuiu aos poucos para a autonomia na aprendizagem da língua e no engajamento dos discentes na rotina de estudos. O *Youtube*, por sua vez, foi usado como instrumento para passar informação e conhecimento, por meio de vídeos selecionados, como parte dos estudos prévios.

Pautados nestes recursos tecnológicos, restava definir quando e como se dariam as aulas no formato híbrido em uma estrutura organizada. Por isso, foi

elaborada uma Unidade Didática, no formato de uma apostila impressa⁶, que trazia um tema específico e se dividia em seções que sinalizavam a organização das aulas de forma invertida entre os ambientes de aprendizagem, tanto com atividades para estudo prévio em casa quanto com atividades que seriam retomadas em sala de aula com a docente.

Por exemplo, dentro da Unidade Didática, elaborada na perspectiva do LC e da SAI, optou-se pela temática *Bullying*. Alguns vídeos do *Youtube* que tratavam deste tema foram selecionados para nortear previamente as atividades de inglês em casa, com a intenção de que os discentes trouxessem suas contribuições para momentos de discussão e reflexão em grupo nas próximas aulas presenciais, em forma de percepções e de opiniões sobre como este tema afetava seu cotidiano escolar e como agenciar diante desta situação, ao passo que faziam o uso consciente das estruturas básicas aprendidas do inglês em torno do seu contexto. Assim, nestas aulas presenciais, a docente poderia efetuar correções de conceitos equivocados sobre o uso da língua adicional nas atividades, verificar as dificuldades encontradas e interpretar quais as reais necessidades de cada discente, mediar as percepções em relação aos temas considerados, e manter o interesse e a participação deles ativa nas aulas.

Como parte dos critérios da avaliação no piloto, na perspectiva da SAI e do LC, considerou-se como foi o uso das TDIC pelos participantes, o modo como eles se organizaram para a rotina de estudos em seu ritmo e tempo, de que forma se deu o seu desenvolvimento na aprendizagem da língua adicional, e como se deu a produção dos sentidos deles sobre a temática apresentada, na forma de placas educativas, e depois, socializadas na comunidade escolar.

Em todos estes momentos, a mediação da docente foi imprescindível no decorrer do piloto para estabelecer conexões entre os ambientes de aprendizagem, para as reflexões nas temáticas e o uso do inglês contextualizado inserido nelas. Todos os dados coletados a partir das etapas e das situações de aprendizagem no piloto foram registradas pela pesquisadora por meio de fotos, filmagens e anotações,

⁶ A apostila impressa foi o material com maior disponibilidade no momento da sondagem.

pavimentando uma mudança de práticas no processo intervencionista de forma mais abrangente, inovadora e com vistas ao uso mais intensificado de outros recursos digitais.

Portanto, para a próxima subseção, há o procedimento intervencionista, que se dividiu na subseção 3.3.1, descrevendo o cenário remoto em que se deu a pesquisa-ação, o número reduzido de participantes e a apresentação dos elementos de análise de pesquisa; e, em seguida, na subseção 3.3.2, que apresenta a elaboração do produto a partir do piloto, nas perspectivas da SAI e do LC para aulas de inglês como LA.

3.3 Procedimento Intervencionista da Pesquisa

3.3.1 Cenário remoto e elementos de pesquisa

O cenário em que se apresentou o procedimento intervencionista para 2020 foi o de aulas presenciais suspensas nas escolas, dando ênfase ao ensino remoto. Dentro deste cenário remoto emergencial, a contextualização da pesquisa-ação deu-se em uma turma do 9º ano, com um número reduzido de 13 participantes. A partir dos resultados obtidos na coleta e análise dos dados no piloto, em 2019, a pesquisadora pôde se direcionar para os elementos de análise durante a ação intervencionista em 2020, prestando atenção às peculiaridades que trariam diferenciais na aprendizagem dos discentes com o objetivo de dar continuidade à implementação da Sala de Aula Invertida (SAI) e do Letramento Crítico (LC).

A análise é composta de três elementos: O primeiro elemento de pesquisa a ser analisado, com as suas respectivas características, é as TDIC utilizadas na aplicação da SAI e do LC. O segundo elemento analisado no processo intervencionista da pesquisa foi o material didático e suas contribuições para a organização das aulas síncronas e assíncronas, bem como para a rotina de estudos dos participantes. O terceiro foi a mediação docente entre os ambientes de

aprendizagem, síncrono e assíncrono, para o engajamento dos discentes na rotina de estudos e na construção de competências comunicativas e sócio-emocionais.

3.3.2 Produto pedagógico na perspectiva da SAI e do LC

Desde 2020, passei a elaborar um produto pedagógico, uma Unidade Didática⁷, no formato digital, na plataforma de design gráfico *Canva* (Fig.4), que refletisse mais de perto os princípios da SAI nas aulas de inglês. Foram necessárias algumas adaptações na rotina de estudos e na organização dos espaços de aprendizagem, os quais passaram a ser totalmente virtuais. Para isso, os espaços de aprendizagem receberam novas denominações: aula síncrona (anteriormente aula presencial) e aula assíncrona (anteriormente casa), identificadas por ícones específicos em cada etapa na Unidade Didática.

Da mesma forma, contemplando o LC e o ensino de inglês como LA, a Unidade Didática abordou um tema mais amplo (Autoconhecimento), como uma das dez competências da BNCC (2018), e não apenas restrito a um tema (*Bullying*). Este tema amplo ramificou-se em três temáticas que vão ao encontro dos aspectos socioemocionais dos discentes (Identidade, Diversidade Cultural e Futuro) e que podem contribuir para discussões mais abrangentes de suas vidas e como estratégia para atividades colaborativas, contemplada também no documento oficial da Educação.

⁷ O site do material pedagógico digital e autoral é:
https://www.canva.com/design/DAD6XM9S-Bw/5RL8947s_G4-hskSy24lbg/edit

Figura 7 - Produto pedagógico



Fonte: Imagem extraída do *Canva*.

Dentro desta Unidade Didática, outras formas de textos (infográfico, nuvem de ideias, mapa mental, dentre outros) foram apresentadas para fins de informação, conhecimento, desenvolvimento do pensamento estratégico e crítico. Diferentemente do piloto, em 2019, no qual as atividades se mesclavam entre português e inglês, nesta nova versão para 2020, todas as atividades foram organizadas em inglês, porém, tendo as *tips* em português como um recurso adicionado para a orientação das atividades propostas em inglês, conforme exemplificado na Fig. 9. Os registros podiam ser feitos e compartilhados na própria plataforma *Canva* ou em manuscrito, compartilhado no *Whatsapp*.

Figura 8 - Orientação (*Tip*) para o desempenho da atividade

3) In this section, leave your comments in your notebook and in the Whatsapp group about:

a) Was the teacher's video helpful?

Yes () If so, give a reason:

eNo () If it was not, give suggestions:

b) According to the texts above, write in a few words what Whatsapp is and its link with the expression what's up.

c) On the introductory cover, what does the "Mirror, mirror of mine ... What's up?" expression make you think about your identity?

d) Do you agree that knowing yourself can help you both in your present and future life?

Yes () If so, write at what a moment can that occur:

No () If it was not, give a reason:



Pencil icon

Tip: Podem escrever em inglês; porém, se se sentirem à vontade, podem escrever em português.

Fonte: Imagem extraída do *Canva*.

Outra alteração para 2020 foram os vídeos e áudios gravados pela própria docente, contendo instruções e orientações breves e objetivas de sua autoria para que os discentes realizassem as atividades com mais segurança nas aulas assíncronas (Fig. 10 e 11), em contraposição ao piloto em 2019, em que as aulas em casa eram apresentadas de fontes selecionadas, trazendo um diferencial para aulas significativas.

Figura 9 - Vídeo de autoria docente



Fonte: Imagem extraída do Canva.

Figura 10 - Vídeo para orientação adicional



Fonte: Imagem extraída do Canva.

Como outro fator inovador neste produto, algumas formas de avaliação das atividades realizadas pelos discentes foram introduzidas e utilizadas durante as

aulas, como, por exemplo, para cada vídeo produzido pelos discentes (Fig.11), havia fichas de resumo (Fig.12) com a finalidade de conduzi-los à autoavaliação em suas atividades a fim de analisarem se havia a necessidade de refacção das mesmas ou de incentivo para melhorar seu desempenho nas próximas. Da mesma forma, ao final de cada temática, foi disponibilizado uma rubrica (Fig.13), pela qual os discentes podiam avaliar a sua aprendizagem nas aulas de inglês de acordo com os critérios apresentados.

Figura 11 - Vídeo *Meeting the other*



Record a video, introducing yourself to your classmate through a video sent to our whatsapp group. Follow the example in English:

5) Your turn!

Hi! My name is... What is your name?
I am ...years old. How old are you?
I have a dream: Be .../Have... And you? It likes ...
I am feeling... at moment. How do you feeling at moment?
You are... !Nice to meet you!

Comic Elements Arrow

Como proposta para este momento, vocês podem escolher um colega da turma com quem não tem muita convivência e uma das situações consideradas na página 55.

IPad Icon

Lembrem-se das dicas sobre uma *selfie* profissional no *stage 3* da temática *Who Am I?*

O diálogo em inglês deve ser registrado no caderno

Fonte: Imagem extraída do *Canva*.

Figura 12 - Ficha de resumo

 **6) Let's see how you did in your video, answering this Summary Sheet:**

Magnifying glass

Tip: Podem escrever em inglês; porém, se se sentirem à vontade, podem escrever em português.

Video: "Meeting the other" (part three)

Name: _____
 Date: ____/____/____
 Grade: ____th
 Video length: _____ : _____ (minutes/seconds).

• According to the work selfie tips, rate your selfie in the video:

			
TIPS	Very Well	Enough	Insufficient
• Suitable Environment	()	()	()
• Right Angle	()	()	()
• Adequate Distance	()	()	()
• Has it conveyed a genuine interest in each other?	()	()	()
• Did the tone of the voice show warmth?	()	()	()
• Was I able to perceive common points in each other?	()	()	()
• Have I shown an open and curious mind to each other?	()	()	()
• Did you give sincere compliments?	()	()	()

Fonte: Imagem extraída do Canva.

Figura 13 - Rubrica

 **Self-assessing... How did I get here?**

Evaluated items	What I have learned	What I need to improve	Suggestions
<p>Flipped classrooms</p> <p>Digital Technologies (Whatsapp, Canva, Storyboard)</p> <p>Activities en pairs</p> <p>Reading, speaking and writing in English</p> <p>Vocabulary (words/expressions)</p>			

Tip: Podem escrever em inglês; porém, se se sentirem à vontade, podem escrever em português.

Fonte: Imagem extraída do Canva.

Por fim, cada etapa (Stage) culminou com uma produção autoral dos discentes, que reunia suas percepções e suas habilidades comunicativas no inglês como LA em um esboço sequencial do Canva (Storyboard) (Fig. 15). De modo intencional, tais produções autorais podiam ser socializadas, não apenas no espaço escolar, como no piloto, mas, especialmente, em redes sociais.

Figura 14 - Produção autoral: *Storyboard*

Fonte: Imagem extraída do *Canva*.

Na seção seguinte, os dados coletados, durante a aplicação do produto pedagógico, foram delineados na seção de análise e discussão dos dados, segundo os objetivos de pesquisa e de docência, e à luz do diálogo com os pressupostos teóricos-metodológicos apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como parte da apresentação e da análise de dados, os elementos escolhidos como critérios para a pesquisa atual são considerados com base nos elementos analisados no piloto e alinhados aos objetivos da pesquisa a serem alcançados neste momento, a saber: a) as TDIC empregadas na pesquisa e sua contribuição para o uso da SAI como um modelo de ensino híbrido no ensino de inglês como LA; b) o material didático elaborado em uma das plataformas digitais e sua contribuição tanto para a organização das aulas na perspectiva da SAI quanto para o contato dos discentes com as tarefas de inglês na abordagem do LC, e no estudo da língua

adicional; e, finalmente, c) a mediação docente e de que forma contribuiu para o desenvolvimento dos discentes na aprendizagem invertida.

Devido ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acordado, os nomes dos participantes não foram revelados, usando apenas a letra P como símbolo e a enumeração referida de acordo com cada participante, como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13 respectivamente.

Com isso, procede-se a apresentação e a análise dos dados coletados a partir dos elementos elencados como critérios de pesquisa, conforme dispostos a) na subseção 4.1, o uso das TDIC na SAI; b) na subseção 4.2, o material didático digital para ensino do inglês como LA na perspectiva da SAI e do LC; e, por fim, c) na subseção 4.3, a avaliação da mediação docente na aprendizagem dos participantes.

4.1 Uso das TDIC na SAI

Nesta subseção, são analisados: a) o uso do *Whatsapp* como ferramenta interativa multiplataforma na SAI para acesso às aulas síncronas pelo *link* enviado, para o atendimento individual em horários durante as aulas assíncronas (no período de 04/08/2020 a 15/12/2020) e, para a postagem das atividades dos discentes; b) o uso do *Google Meet* como plataforma de interação e mediação nas aulas síncronas; e, por fim, c) o *Canva*, como uma plataforma para produção criativa e autoral dos participantes.

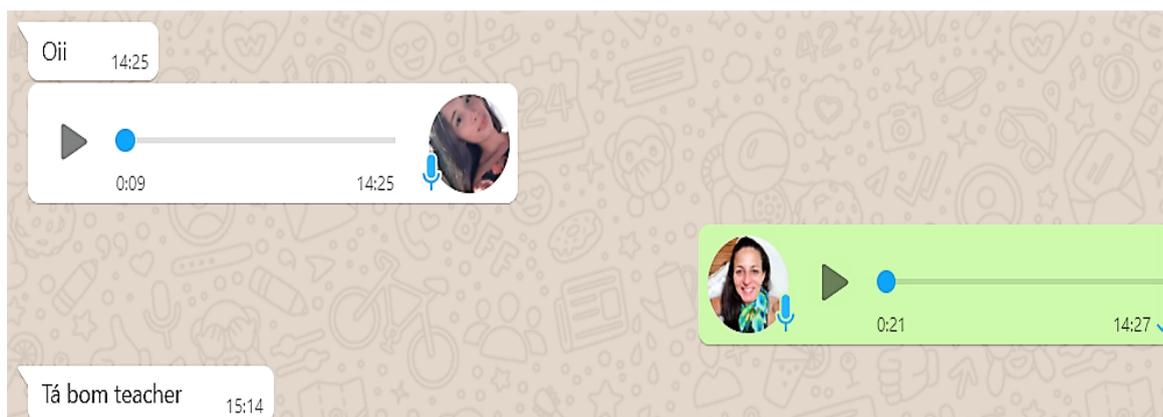
a) Whatsapp

O recurso do *Whatsapp* foi essencial para a interação dos participantes nas aulas assíncronas em horários de atendimento, como forma de auxiliá-los de acordo com suas necessidades, dificuldades e interesses apresentados em situações diferentes ou ao compartilharem suas atividades. Também, o recurso do *Whatsapp* foi imprescindível para acessibilidade de alguns participantes às aulas síncronas.

Além disso, com este modelo de atendimento disponibilizado, possibilitou-se, tanto no grupo criado da turma como nos *chats* privados, manter uma considerável interação da docente com os participantes a fim de garantir a acessibilidade deles às atividades, dar um *feedback* imediato para as suas atividades compartilhadas ou obter esclarecimentos.

Por exemplo, em relação a buscar auxílio diante de uma necessidade de acessibilidade, a participante P10 entrou em contato com a docente no privado via áudio para comunicar que não conseguiu assistir a aula síncrona nº 8 devido à falta de internet, como demonstrado junto aos excertos abaixo:

Figura 15 - Atendimento via áudio do *Whatsapp* (22/09/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

P10: Oii...Hoje eu não entrei na aula por causa da internet de casa que tá ruim e não tá entrando.

Docente: Ok! Podemos fazer a aula amanhã no horário de atendimento junto a outra colega que também não conseguiu!

Já em uma situação de *feedback* imediato, uma das participantes (P9) entrou em contato no grupo da turma via *chat*, por escrito, em horário de atendimento a fim de comprovar a entrega de uma de suas atividades. O *feedback* da docente foi para

a participante avançar para a próxima etapa de seus estudos, conforme demonstrado abaixo.

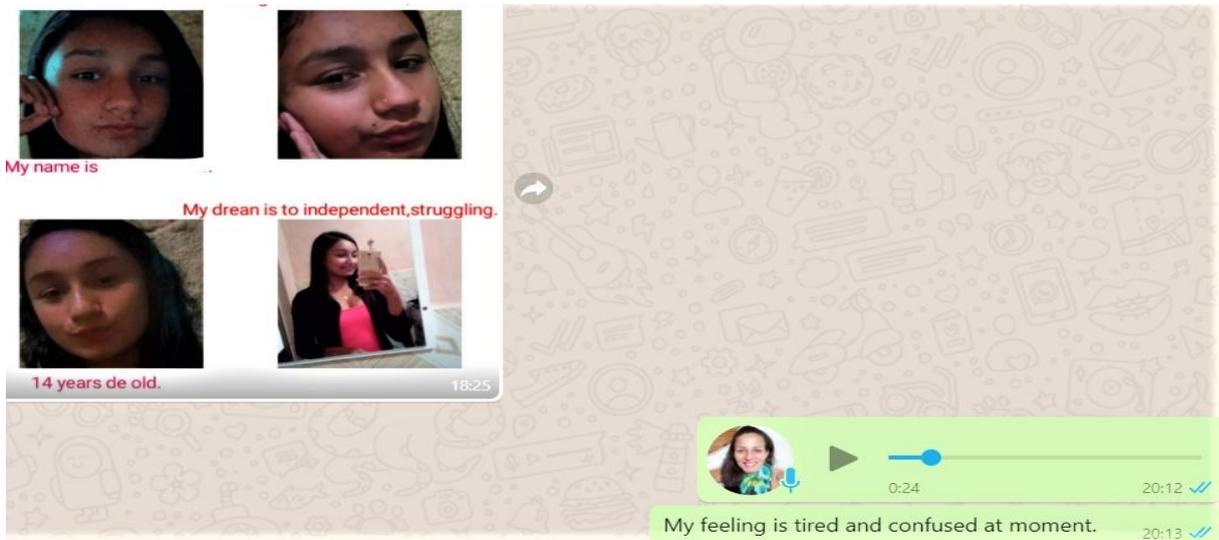
Figura 16 - Atendimento via *chat* por escrito no *Whatsapp* (14/09/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

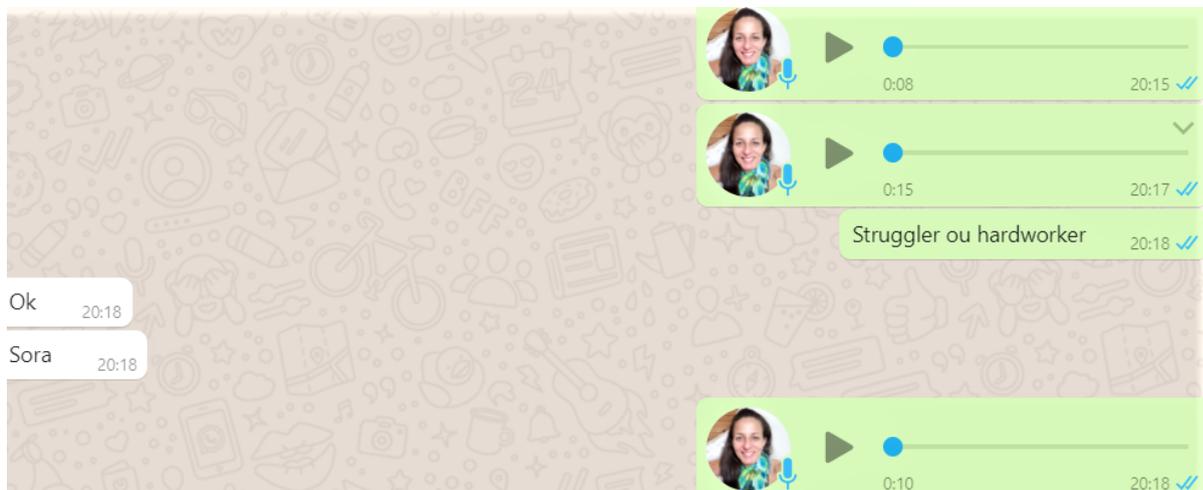
Adicionalmente, houve o atendimento para a correção das atividades, conforme exemplificado pela participante P8, que a fim de receber um *feedback* imediato da docente, compartilhou uma de suas atividades para apreciação e correção. A docente, por sua vez, atentou para a refacção da atividade quanto ao uso da estrutura da língua, dando suporte à participante para isso em dois dias consecutivos, conforme exibido abaixo junto aos excertos:

Figura 17 - Atendimento via áudio do *Whatsapp* (19/10/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

Figura 18 - Atendimento via áudio do *Whatsapp* (19/10/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

Docente: Olá, P8! Como está você? Tudo bem! precisamos fazer algumas correções em seu texto, ok? Vou colocar abaixo aqui! *My feeling is tired and confused at the moment.*

Docente: Assim que você corrigir, posta no grupo.

Docente: Uma outra sugestão é se você quiser usar a expressão *struggler*

ou *hardworking* para indicar quando alguém dá duro no trabalho pra (sic) alcançar algo, ok?

P6: Ok, Sora.

Docente: Fiquei muito contente com seu esforço! É isso aí garota! É assim que a gente vai aprendendo! Espero ter ajudado você!

Entretanto, a participante P8 decidiu, antes de postar no grupo sua atividade, apresentá-la novamente no privado à docente para a confirmação das correções: “*Tá certo agora, sora?*”, como visto na figura junto ao excerto abaixo:

Figura 19 - Atendimento via áudio do Whatsapp (20/10/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

Como resultado, a docente mediu novamente a refacção da atividade,

conforme demonstrado abaixo no *print* junto aos excertos:

Figura 20 - Atendimento via áudio do *Whatsapp* (20/10/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

Docente: Olá, P8! Precisa corrigir a expressão *deram (sic)* por *dream!*

Docente: Visto que você colocou mais de um sentimento, coloque *feelings!*

Docente: E o verbo *is* fica *are!*

P8: kkkk.

Docente: *Feelings e are.*

P8: Ta.

Após a correção e a refacção da atividade, com o suporte do *feedback* dado pela docente, a participante P8 passou a compartilhar no grupo sua atividade:

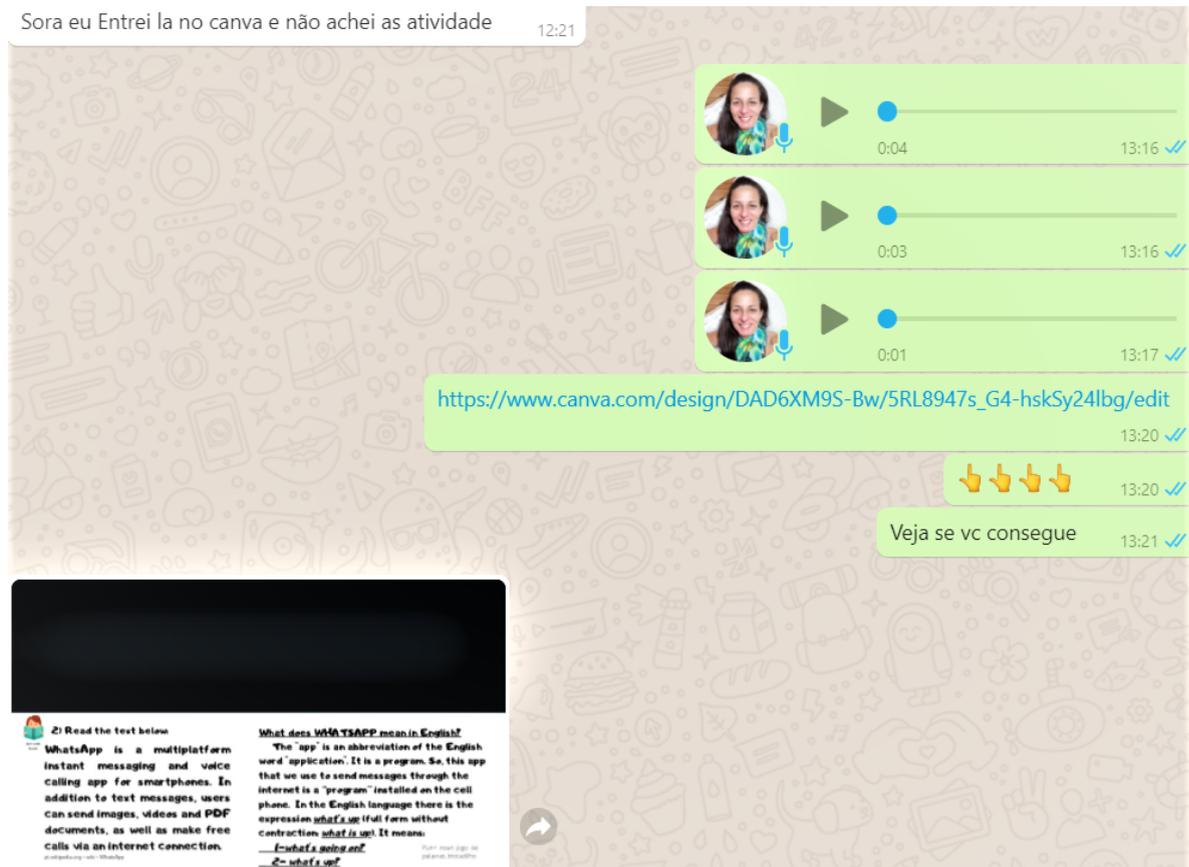
Figura 21 - Atividade compartilhada via *Whatsapp* (20/10/2020)



Fonte: *Print* extraído do *Whatsapp*.

Outro exemplo circunstancial reuniu dois momentos de *feedback* para o participante P5: o de acessibilidade e ajuda diante de dificuldades de compreender a atividade. No primeiro momento, apesar de estar com reações alérgicas nos olhos, o discente P5 buscou o atendimento da docente no privado para obter auxílio em acessar uma das atividades na temática *Identidade* contida na Unidade Didática digital, na qual a docente aproveitou a oportunidade para dar um suporte adicional sobre a sua execução, conforme demonstrado junto aos excertos abaixo:

Figuras 22 - Atendimento via áudio e *chat* do *Whatsapp* (16/09/2020)



Fonte: *Prints* extraídos do *Whatsapp*.

P5: (*sic*) Sora eu entrei no canva e não achei as atividade (*sic*).

Docente: Oi, P5! Tudo bem? 'tá, mas você foi pelo *link*?

Docente: Vou te passar novamente o *link* e você entra por ele!

Docente: Como estão os seus olhos?

Docente: Veja se vc (*sic*) consegue.

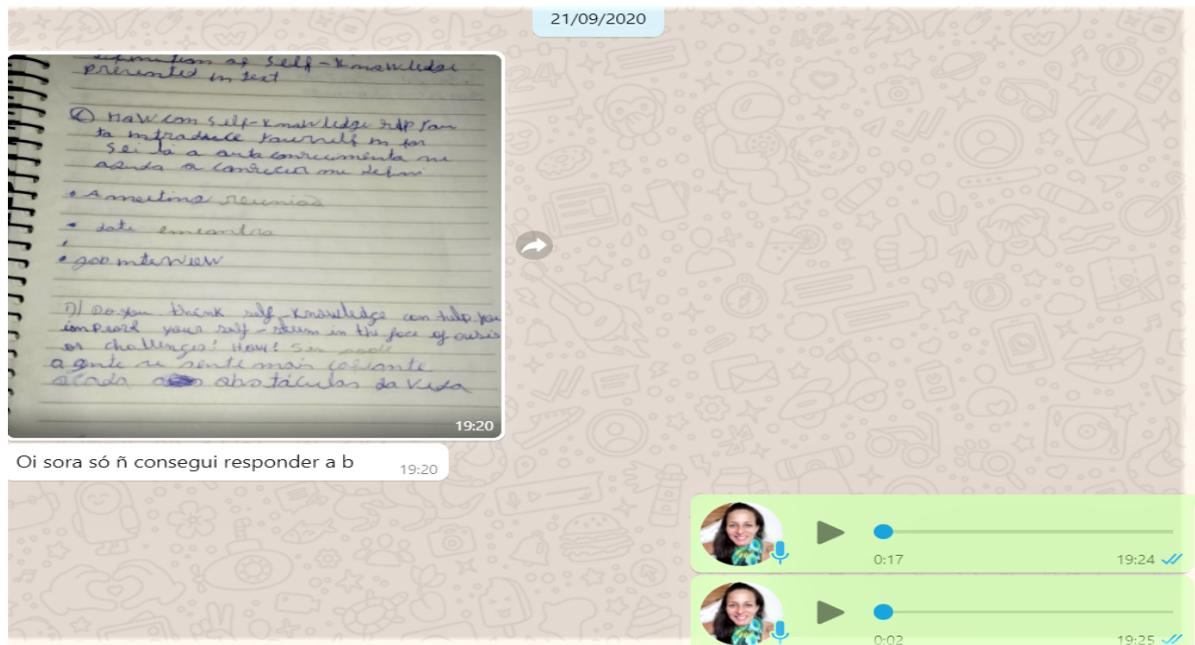
P5: É esse aí (indicando a atividade).

Docente: (acenu positivo).

Docente: Só que é assim, P5: você não vai copiar o texto, mas antes vai procurar ler e entender. Tem duas estratégias: pode buscar palavras parecidas em português ou, pesquisar no Google Tradutor. O que irá registrar são apenas suas respostas sobre o que entendeu do texto nas atividades seguintes, ok?

Em um segundo momento mais à frente, o mesmo participante (P5) buscou atendimento no privado, desta vez, para auxiliá-lo em uma questão que encontrou certa dificuldade em realizá-la na temática *Identidade* inserida na Unidade digital, conforme se mostra junto aos excertos abaixo:

Figura 23 - Atendimento via áudio do *Whatsapp* (21/09/2020)



Fonte: Imagem extraída do *Whatsapp*.

P5: Oi sora ã (sic) consegui responder a [atividade] **b (Questão b da atividade: Do you agree with the definition of Self-knowledge presented in text?)**

Docente: P5, pra você responder, tem que ir no texto do autoconhecimento colocado acima destas questões, ler o conceito ali e dar sua opinião por escrito na atividade. Pode ser em inglês ou em português.

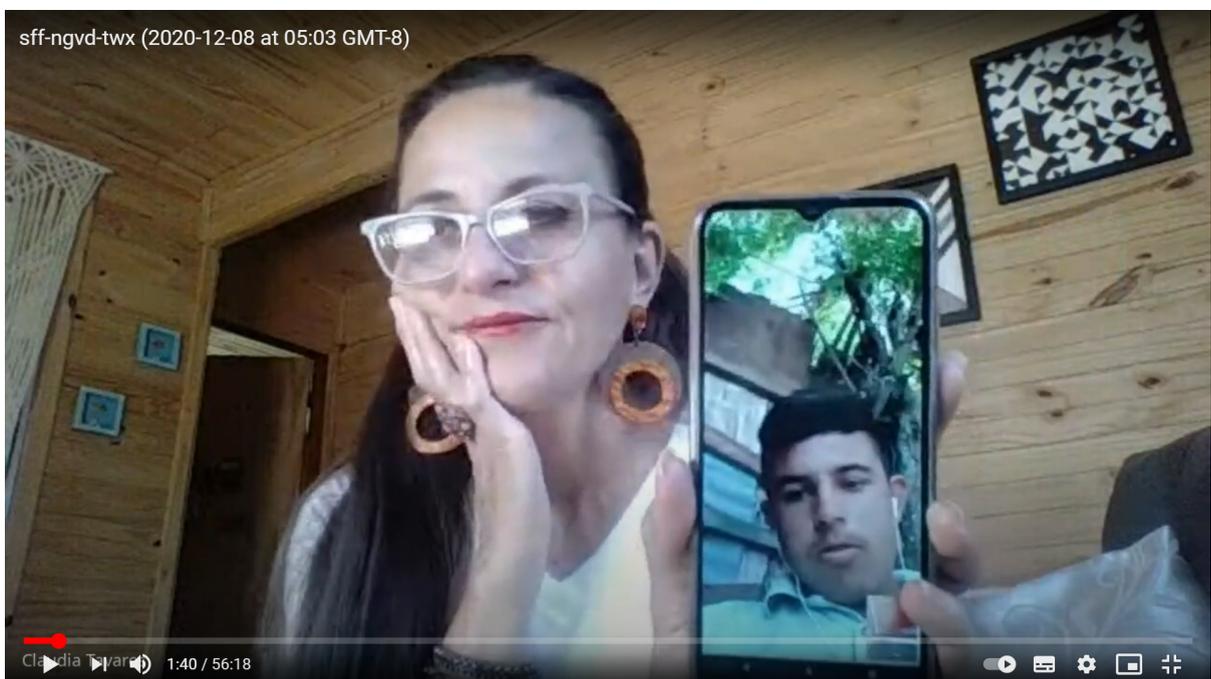
Docente: Caso precise entender melhor o texto, use as duas estratégias de leitura que citei no atendimento anterior.

Contudo, houve momentos em que, dependendo da condição de armazenamento dos dispositivos móveis dos discentes, não foi possível o acesso de

alguns participantes às aulas síncronas pelo *Google Meet*, porque não havia espaço no sistema operacional para o *download* do aplicativo, sendo necessária uma adaptação.

Para exemplificar esta situação, em uma das aulas síncronas, a de nº 19, a docente utilizou seu próprio dispositivo móvel, segundo Bacich *et al.* (2015), como um “jogo de cintura”, para que o participante P11 tivesse, por meio da plataforma *Whatsapp*, conexão à aula que ocorria via *Google Meet* com os demais (p.145). Isto está ilustrado na figura abaixo:

Figura 24 - Acesso à aula síncrona adaptado via *Whatsapp* (08/12/2020)



Fonte: Imagem extraída via *Google Meet*.

Cada um destes atendimentos demandou paciência e persistência por parte da docente ao respeitar o tempo e o ritmo de cada participante. Tais valores possibilitaram à docente se aperceber da condição ou do nível da aprendizagem em que se encontravam e concentrar seu esforço em ajudá-los à medida em que recebiam o *feedback* das atividades (BACICH *et al.*, 2015, p.151). Por outro lado, o tempo docente também foi contemplado e valorizado, levando em conta a sua privacidade. Para tal, houve a organização de horários de atendimento com os

participantes no período assíncrono.

Também, estes exemplos de atendimento indicam a importância de se dar atenção considerável aos participantes “como forma de buscar seu sucesso”, inteirando-se das suas necessidades e dos percalços em sua vida pessoal, a fim de saber como incentivá-los a prosseguir em sua rotina de estudos. Conforme alguns discentes se mostraram mais avançados em sua aprendizagem, a docente fez uso destes como monitores para fins de colaboração na aprendizagem dos demais participantes (BERGMANN, 2018, p.34).

b) Google Meet

Subsequentemente, o *Google Meet* foi utilizado como plataforma de interação e de mediação nas aulas síncronas, como forma de adequação às aulas presenciais. De início, os discentes precisaram se adaptar ao uso desta plataforma em seus dispositivos móveis, pois desconheciam essa ferramenta e o modo de acesso até então.

Mesmo assim, o *Google Meet* proporcionou possibilidades à mediação docente e à interação a cada temática aos demais participantes que tinham acesso, quer via áudio quer via *chat* por escrito. Estas possibilidades se apresentaram, por exemplo, em uma das aulas síncronas, a de nº 19 (08/12/2020). Ao introduzir o conceito de futuro, a docente atentou para o conhecimento prévio que os participantes P1, P2, P4 e P11 traziam consigo por meio de um questionamento inicial, permitindo que se sentissem à vontade em dar sua opinião sobre o assunto no *chat* por escrito, conforme demonstrado nos excertos abaixo:

Docente: Escreva por aqui qual a sua opinião sobre futuro e o que espera dele?

P2: Futuro pra mim é o que vai acontecer daqui a uns anos, mas tbm pode ser o que vai acontecer daqui a 2 minutos, pensando no futuro distante, espero estar estabilizada na vida e evoluir espiritualmente e sobre o mundo que espero que ele ainda exista.

P1: O meu futuro é ficar rico.

P4: O meu futuro é ter uma vida boa, com a profissão que quero.

Logo após escreverem, a docente mediu perguntas adicionais às respostas dadas via áudio no *Google Meet* pelos participantes. Por exemplo, a partir da resposta da discente P2, a docente indagou se parte da sua resposta (“*sobre o mundo que espero que ele ainda exista*”) reflete um futuro a curto e longo prazo. A participante P2 respondeu: “*Sim, porque a gente não sabe o dia de amanhã, sora (sic)! Pode cair um meteoro, sabe se lá, do jeito que o mundo anda!*”

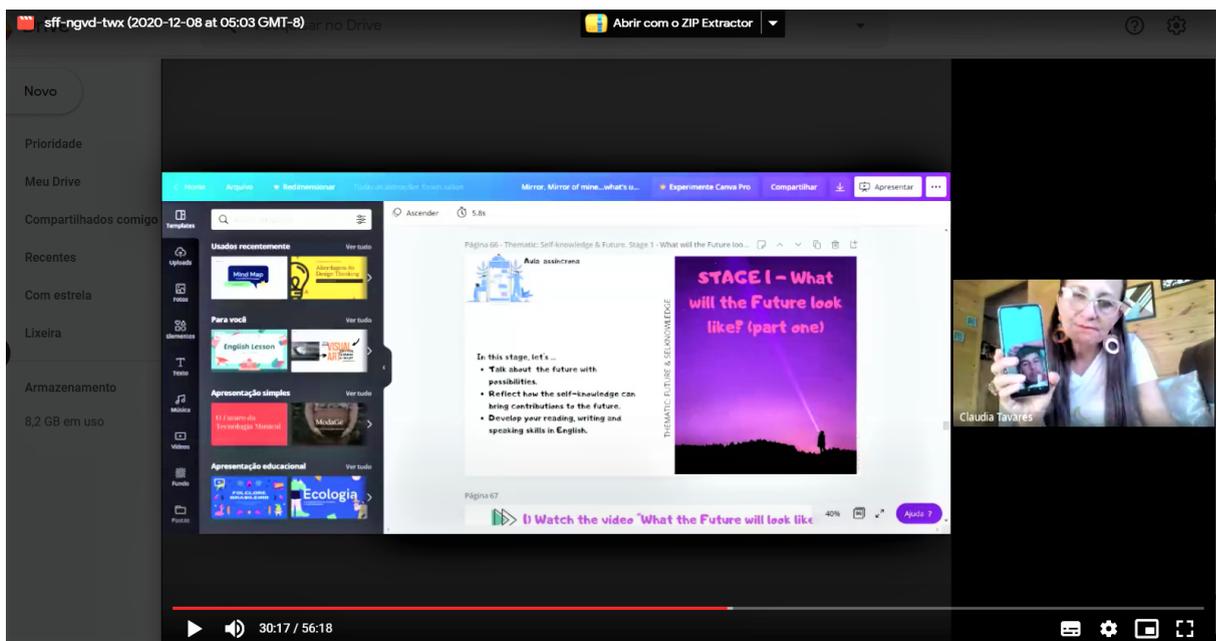
Ao compartilhar da mesma ideia de Jordão (2013), de que a língua é um espaço de construção e atribuição de sentidos, a abordagem do LC proporcionou o estudo língua enquanto prática social, voltada para a problematização e para o questionamento do que já está pronto, propiciando o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos pautados em uma consciência crítica e no agenciamento.

Então, a docente prosseguiu em aprofundar este diálogo com a P2 e envolver os demais ao questionar se a palavra “*mundo*” utilizada em sua resposta referia-se à Terra ou à humanidade. Sua resposta revelou certa subjetividade: “*À humanidade, porque a Terra se reinventa!*” Em seguida a esta resposta da colega, o participante P11 sentiu-se motivado a expressar via áudio *Whatsapp*: “*Está difícil confiar na humanidade, sora (sic)! Espero que mude para melhor!*” A docente finaliza com a seguinte pergunta a eles: “*Com base nestes comentários, como o seu autoconhecimento pode contribuir para um futuro melhor?*” Outro participante, P1, deu sua opinião sobre isso: “*Cuidando da natureza!*” O P11 contribuiu com outra resposta: “*Não jogar lixo em qualquer lugar, né, sora, kkk!*”

Na sequência, a docente aproveitou a oportunidade e perguntou ao discente P1 como ele queria “*ficar rico*” no futuro. Ele respondeu: “*Quero ser artista, mas não na TV, e sim, pelas redes sociais. Pretendo crescer no Instagram e ganhar dinheiro!*” Sua resposta expressou uma visão reflexiva voltada para o uso das redes sociais, embora como forma de autopromoção. Mesmo assim, esta resposta pode indicar um viés de possibilidade que a proposta da metodologia ativa na modalidade híbrida, como a SAI e do LC, inseridos nas aulas de inglês, podem ter contribuído para a construção de sua relação com o conhecimento e com a tecnologia até este momento, estimulando-o a querer exercer outros papéis como de autor e produtor do conhecimento (VALENTE, 2018).

Dando continuidade à aula, a docente apresentou a capa da temática 3 sobre o futuro, contida na página 66 da Unidade Didática digital, e indagou de que forma a figura, em especial suas cores - lilás, roxo e preto - ilustrava o futuro. As respostas, dadas via áudio do *Google Meet*, foram as seguintes:

Figura 25 - Interação e Mediação via Google Meet (08/12/2020)



Fonte: *Print* coletado no Google Meet.

Docente: As cores preto, roxo e lilás, na capa da temática, podem representar o que?

P11: É algo que a gente ainda está buscando!

Docente: E o indivíduo com a lanterna emitindo luz? O que isso tem a ver com o futuro?

P11: É o que pode vir!

P2: A luz é a gente mesmo! Porque é a gente que faz o nosso próprio caminho!

P1: Pra mim, é sabedoria!

P4: Acho que é experiência.

Docente: Será que esta sabedoria e experiência pode vir da educação? A educação pode ser o caminho para um bom futuro?

P11: Acho que sim!

P4: Pode preparar a gente!

Em seguida, a partir da capa da temática, a docente aproveitou a oportunidade para a retomada da língua por meio de léxicos já conhecidos, iniciando

com a palavra tema, *self-knowledge*, e sua relação com o futuro:

Docente: O que é o *self-knowledge*?

P2 e P4: O autoconhecimento.

Docente: Como o autoconhecimento pode ajudar vocês no caminho para o futuro?

P1: Se a gente vai se conhecendo, a gente sabe o que fazer, o que esperar.

Em seguida ao comentário, com base no título *Stage 1- What will the future look like?*, a docente retomou o sentido do *Wh Question (What)* na questão, introduziu o verbo *will*, e de que forma ele modifica o tempo do verbo *look like*, que indica uma visão, no caso literal, para o futuro. A docente finalizou a consideração, neste primeiro momento da aula, por deixar uma pergunta que os levasse a refletir sobre a sentença na capa: “Qual será o futuro?”, criando uma ponte para a próxima fase da aula síncrona.

Como visto, dentro deste exemplo, o *Google Meet* proporcionou possibilidades para um ambiente de interação e mediação, e tempo para ações de aprendizagem como analisar e aplicar, conduzindo os participantes a fazerem uso da língua enquanto pensavam sobre a responsabilidade que este assunto traz em sua formação cidadã agora e para o futuro (JORDÃO, 2013; BACICH *et al.*, 2015; BERGMANN, 2018).

c) *Canva*

Por fim, o *Canva*, o qual foi usado como uma plataforma de *design* gráfico destinado para criação de conteúdos visuais. Esta plataforma pôde proporcionar à docente buscar formas criativas de dar aulas síncronas e assíncronas, de modo que as tornassem interessantes para os discentes ao ponto de interagirem tanto com a temática quanto com o uso da língua adicional, como está refletido no próprio material didático digital e no uso de outras formas de apresentação dos conteúdos, como estratégias didáticas.

Por exemplo, uma das estratégias didáticas foi o uso de um organizador gráfico em forma de mapa mental pela docente como *brainstorming*, ao retomar uma atividade das aulas assíncronas em período síncrono (aula nº 08), permitindo aos participantes seguirem uma linha de pensamento ou de ideias sobre a temática.

Figura 26 - Mapa mental (Diversidade Cultural - 22/09/2020)



Fonte: Imagem coletada do Canva.

Outra estratégia didática foi uso de um organizador gráfico na forma de planilha para retomar as temáticas sobre *Identidade e Conhecer o outro* (aula síncrona nº 13), com aulas práticas de inglês ao aplicarem *Wh questions* no cotidiano dos discentes, como parte do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Figura 27 - Planilha (WH Questions) (27/10/2020)

Fonte: Imagem coletada do Canva.

Também, ao introduzir o *Canva* nas aulas, o propósito foi mostrar aos participantes outras maneiras de exporem o seu aprendizado. Isto resultou em um

incentivo para eles e elas produzirem suas ideias, dentro de cada temática em uma abordagem crítica, em um design do *Storyboard* personalizado.

Por outro lado, um dado importante se revelou quando um dos participantes, que conseguiu editar seu *Storyboard* na temática *Identidade* no *Canva*, relatou, de forma oral na aula síncrona nº 8 (22/09/2020), a necessidade de se cultivar algumas competências, tais como a paciência e a persistência, devido à instabilidade que ocorria na edição em seu dispositivo móvel:

P1: Trava muito! Pra (*sic*) fazer o *Storyboard* tive que ter persistência e paciência! Mas, pra escrevê (*sic*) nos exercícios (na Unidade Didática), não deu pelo celular!

Estas competências referidas, como a paciência e a persistência, são importantes tanto para o protagonismo quanto em quaisquer aspectos da vida, pois “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (MORAN, 2015).

Além disso, a abordagem do LC tornou-se um ponto de equilíbrio na aplicação da SAI com o aporte das TDIC. Pautando-se em Scheifer e Rego (2020), esta abordagem crítica criou uma ponte para mudanças significativas nas práticas de linguagem, promovendo a produção de sentidos e a autoria, a “polifonia e dissonância de discursos” e a descentralização da docente na prática pedagógica como provedora “do conteúdo e o aluno o mero consumidor”. (p. 112 -113).

Figura 28 - Produção Autoral (13/09/2020)



Fonte: Imagem produzida no Canva.

Neste aspecto, como demonstrado na figura acima, o uso da plataforma de *design* criativo oportunizou ao participante P1 a desenvolver seu talento e aprender como fazê-lo de modo eficiente ao elaborar seu *Storyboard* na figura abaixo. Seu empenho e esforço em dominar o recurso tecnológico se devem ao fato de que esta atividade lhe fez sentido - falar de si mesmo, de seu cotidiano e do que gosta de fazer - e o motivou a se engajar em sua elaboração.

Deste modo, ao considerar o uso das TDIC na promoção da SAI na modalidade de ensino híbrido, bem como para aulas de inglês como LA na perspectiva do LC, pode-se observar que tais ferramentas apresentaram possibilidades em: 1) interação entre docente e participantes; 2) interação dos participantes com as tecnologias; 3) mediação ao criar oportunidades de participação significativa nas aulas; e, 4) uso da língua.

Na subseção seguinte, inserido no uso das TDIC, apresenta-se o material didático digital elaborado e de forma as aulas práticas de inglês foram conduzidas na perspectiva da SAI e associadas ao LC.

4.2 Material Didático Digital: SAI, LC e o inglês como LA

A inserção do ensino de inglês como língua adicional (LA) no contexto escolar brasileiro traz implicações metodológicas. Uma delas é propor aulas de inglês a partir de temáticas significativas, tendo como base a língua materna. Os autores Leffa e Irala (2014) afirmam que:

[...] na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, [...] práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua (LEFFA; IRALA, 2014, p.22).

Em outras palavras, os autores (*Ibid.*, 2014), concordam que o discente pode construir, a partir da língua já falada por ele, “uma relação [com a língua adicional] que envolve aspectos sistêmicos [léxico e sintaxe], de prática social e de constituição de sujeito”, e que, desta forma, a língua materna pode ser usada “para introduzir a língua inglesa” no contexto de aprendizagem dos discentes (p.33).

Com base nestes preceitos teóricos-metodológicos, o material didático digital foi elaborado partindo de um tema mais abrangente, o Autoconhecimento. Este tema ramificou-se em três temáticas - *Identidade, Diversidade Cultural e Futuro* -, as quais foram elaboradas com o intuito de revelar o conhecimento prévio dos discentes, primeiramente, sobre si mesmos; na sequência, sobre as diferenças culturais que nos fazem seres únicos e as competências necessárias para se lidar com elas; e, por fim, a importância dessas competências para a vida futura. (BRASIL, 2018).

Dentro destas temáticas, apresentaram-se momentos práticos em que os participantes construíram gradativamente uma relação com o inglês a partir da língua materna, servindo de suporte durante todo o tempo de contato com a língua adicional. Assim, haviam atividades elaboradas que permitiam dar suas respostas, oral ou por escrito, na língua em que se sentissem mais à vontade, e, outras, como os vídeos, incentivaram-lhes a produzir em ambas as línguas.

Como resultado, no decorrer das aulas, alguns participantes, como P2, P12 e P5, respectivamente, começaram a se sentir mais à vontade para dar respostas em uma das línguas, materna ou adicional, sobre o autoconhecimento ou como o

autoconhecimento os ajudaria em tempos de crise:

Figuras 29, 30 e 31 - LC e Autoconhecimento

(18/08/2020, 21/09/2020 e 16/10/2020)

a) What is self-knowledge for you?
 É a pessoa a qual a mão diga para o que
 o outro fala: o conhecimento de si mesmo

d) Do you think self-knowledge can help you improve your self-esteem in the face of crisis or challenges? How?
 Yes, because exercising self-knowledge we will learn more about who we are and reflecting on our qualities.

7) Do you think self-knowledge can help you improve your self-esteem in the face of crisis or challenges? How? Sim, pois a gente se sente mais confiante a cada obstáculo da vida

Fonte: Imagens enviadas pelas discentes via *Whatsapp*.

Também, com isso, as perguntas nas atividades da Unidade Didática digital serviram como suporte para exercitar nos participantes o pensamento crítico gradativamente com base em temáticas significativas e mais próximas ao seu contexto, contemplando outro aspecto delineado no material didático, que foi conduzir as aulas de inglês como LA a partir da perspectiva do LC. Afinal, segundo Menezes de Souza (2011), inserido nesta perspectiva crítica, é fundamental que o discente conheça seu próprio contexto cultural a fim de “perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (p.295).

Com isso, na temática *Diversidade Cultural*, viu-se a oportunidade de explorar

entre os participantes as suas percepções quanto às diferenças culturais em seu próprio contexto e como isso os tornavam únicos. Estas reflexões no decorrer das aulas tiveram um efeito positivo no desenvolvimento de competências de ordem sócio emocional, como o acolhimento e valorização da diversidade (BRASIL, 2018).

Como exemplo, em uma situação de aprendizagem, a partir de uma nuvem de ideias e de um mapa mental, a mediadora incentivou que cada discente explorasse e selecionasse um léxico em inglês, relacionado ao conceito de *Diversidade Cultural*. Após isso, ela trouxe à atenção dos participantes um léxico, o *rainbow*. Como suporte para a discussão, a docente fez uso da questão “e” contida na página 49 da Unidade Didática Digital. Esta questão conduziu para além de uma simples exploração semântica do léxico e trouxe, de forma interdisciplinar, uma retomada sobre este fenômeno químico estudado em Ciências, resultando em uma discussão sobre a aplicação abstrata desta palavra no contexto cultural dos participantes quanto à questão de gênero.

Logo, percebe-se que a atividade proporcionou tanto o contato com a língua quanto a oportunidade aos participantes desenvolverem sua percepção crítica sobre o léxico, levando a outras inferências. Esta abordagem na perspectiva do LC, de acordo com Jordão (2013), acolhe e problematiza o uso da língua e a construção de sentidos em torno dela tanto no momento da enunciação do texto (discurso) quanto do contexto em que o uso da linguagem está sendo feito.

Pode-se observar esta situação de aprendizagem por meio do diálogo entre a docente e os participantes P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 abaixo, durante a aula síncrona nº 08 (22/09/2020):

Docente: Vamos atentar para uma palavra: o *rainbow*. Qual é a tradução de *rainbow*?

P4: Arco-íris.

Docente: Quantas cores possui o arco-íris, como vocês aprenderam em Ciências?

P5: Sete.

P3: Por que você escolheu esta palavra, sora?

Docente: Porque ela se encontra na nuvem de palavras e tem a ver com a diversidade cultural.

Docente: Então, as cores do *rainbow* podem representar o quê?

P8: As diferenças entre as pessoas, (*sic*) sora.

P3: As pessoas não são iguais!

Docente: Isso mesmo. As diferenças podem variar quanto ao tamanho, cor, posição, opinião, e outros, certo?

P6: É que nem a gente agora!

Docente: Sim! Mas, e se vocês conhecem ou convivem com alguém com opiniões diferentes das suas, o que é mais importante valorizar nesta pessoa?

P6: Caráter

P7: Sabedoria.

Docente: Isso! E vocês conhecem algum grupo de pessoas que adotam as mesmas cores do *rainbow* para representar sua opinião quanto ao gênero?

P4: Estas são as cores da LGBTQ+. Cada um tem o direito de escolher sua orientação sexual.

Docente: Verdade. Mas, na prática, que dizer se fosse alguém próximo a vocês, quer da família quer um amigo ou amiga com uma orientação diferente da sua, qual seria sua reação ou da sua família diante disso?

P8: Eu ia apoiar!

P9: São poucos os que iam fazer isso!

P10: Cada um faz o que quer! Tem que respeitar!

Docente: E como o Autoconhecimento ajuda neste caso?

P5: A gente passa a entender o outro!

Docente: Isso gera empatia, que é se colocar no lugar do outro.

P3: É a tolerância, (*sic*) sora kkk.

Docente: Show! Gostaram da discussão?

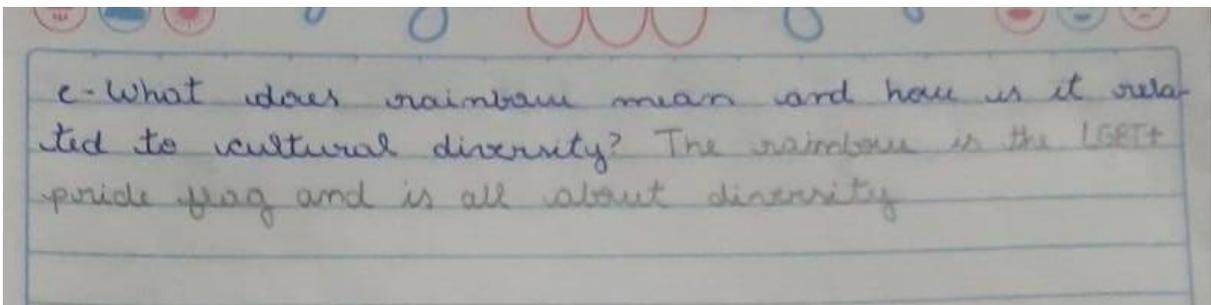
P10: SIM!

P9: Bem legal a aula hoje!

P5: Até eu falei, kkk.

Esta discussão serviu de suporte para os participantes responderem por escrito às questões relacionadas na atividade. Isto foi exemplificado na resposta da discente P4, revelando uma percepção considerável quanto ao assunto e utilizando-se do inglês como LA, sobre a relação da palavra *rainbow* com o assunto de gênero, inserido na temática *Diversidade Cultural (Stage 1 - Meeting the other!* p.49).

Figura 32 - LC e Diversidade Cultural (29/10/2020)



Fonte: Imagem coletada via *Whatsapp*.

Outro aspecto de aprendizagem no material didático, com meta à valorização

das diferenças culturais bem próximas a eles, foi realizar uma atividade, de preferência com algum colega que não tivessem muita convivência (*Stage 2, Meeting the other*, p.55), como preceito do LC para a socialização (MONTE MOR, 2014). Nesta atividade, havia sugestões do modo como produzir esta atividade com suas reflexões, quer por vídeo, foto, *design* gráfico e assim por diante.

Os resultados para esta atividade interativa do *Stage 2* variaram entre os participantes. Houve uma certa resistência por parte de alguns, possivelmente, por fatores tais como timidez ou insegurança, em contraste com outros, que amadureceram a ideia e aceitaram a proposta. Para estes últimos, os resultados foram a produção de um *design* gráfico criativo e colaborativo, como ilustrado nas produções autorais das participantes P4 e P9 na plataforma do *Canva*, o que motivou os outros participantes a fazerem o mesmo.

Figuras 33 e 34 - Atividade interativa (27/11/2020)





Fonte: Imagens coletadas via *Whatsapp*.

Por fim, a temática sobre *Futuro*, na aula síncrona nº 19 (08/12/2020), com base no segundo momento da aula síncrona, ao introduzir a canção “*What a Wonderful World!*” de *Louis Armstrong* (*Stage 1 - What will the future look like?*). Inicialmente, a docente considerou, de forma objetiva, com base no texto da página 70 da Unidade Didática, as condições sociais e políticas que se mostravam no texto, quando a canção foi produzida e por quem, instigando suas habilidades de leitura e de compreensão do texto em inglês, com base no eixo Oralidade para o 9º ano, disposto na BNCC (EF09LI02).

Após a compreensão do texto, a docente apresentou a canção e explorou os léxicos que compunham o título da canção: “*Wonderful World*” e a estrutura da língua (o adjetivo antecede o substantivo no inglês). Em seguida, problematizou a mensagem que o cantor Armstrong passou sobre um futuro tão maravilhoso, se esta não era muito mirabolante para eles, em vista do contexto social e político naquela época em que a canção foi produzida, como a violência, o preconceito e a intolerância, buscando propiciar, deste modo, o desenvolvimento da consciência crítica para além da mera decodificação do texto (DUBOC, 2015).

A partir destas reflexões mediadas pela docente, as respostas por escrito dos participantes P1, P4 e P6, na aula síncrona nº 19 via *chat* no *Google Meet* (08/12/2020) sobre o futuro e a mensagem na canção, indicaram percepções próprias que variaram de acordo com seu autoconhecimento e o que pensam do

futuro.

Docente: Qual é a opinião de vocês sobre a canção de Louis Armstrong?

P1: Quis passar amor!

P6: Eu senti uma paz, sei lá como (*sic*) explica!

P4: Quis passar uma visão sobre o mundo, que ele vai além de dinheiro e coisas fúteis, que o mundo tem suas maravilhas e é maravilhoso apesar das coisas ruins.

Docente: Que legal seus comentários! Vale a pena a gente pensar em um mundo melhor ou isso é muito mirabolante?

P11: Pela vida que a gente vive, tá difícil acreditar que vai melhorar!

Docente: A vida não está fácil, verdade! Mas a gente pode contribuir para um futuro melhor para outras pessoas?

P1: Ajudando pessoas a melhorar de vida. Ajudando financeiramente. Ajudar a pescar com um peixe pequeno pra pegar um grande.

P6: Ajudando famílias sem condições, talvez com cesta básica. Mas, tem gente que não merece ajuda!

Docente: Alguém tem outra opinião?

P4: Acho que todos merecem uma segunda chance na vida!

Docente: Por quê?

P4: Tem gente que quer mudar de situação na vida pra melhor ou melhorar como pessoa!

Docente: Isso é ter esperança, gente!

Infelizmente, não foi possível concluir a temática, visto que o ano letivo findou e, com isso, as aulas síncronas foram interrompidas. Entretanto, este dado indicou que, o trabalho com textos, neste caso, escrito e oral (canção) nas aulas de inglês como LA, possibilitou aos participantes refletirem sobre a relevância inicial da temática *Futuro* para suas vidas, bem como um estímulo para retomarem o entendimento mais amplo sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem mais adiante (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Outra peculiaridade destacada no material didático, como proposta da SAI e associada ao LC, foi os vídeos gravados, de forma breve, pela própria docente, que se revelaram imprescindíveis para as aulas assíncronas. Serviram de ponte para os discentes realizarem suas atividades com “compreensão na fase de exploração conceitual nas aulas”, pois, “o vídeo pode ser pausado e repetido a qualquer momento para retomar algum ponto que não tenha ficado claro” (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016, p.366)

Este fato foi demonstrado na resposta oral de uma participante na aula

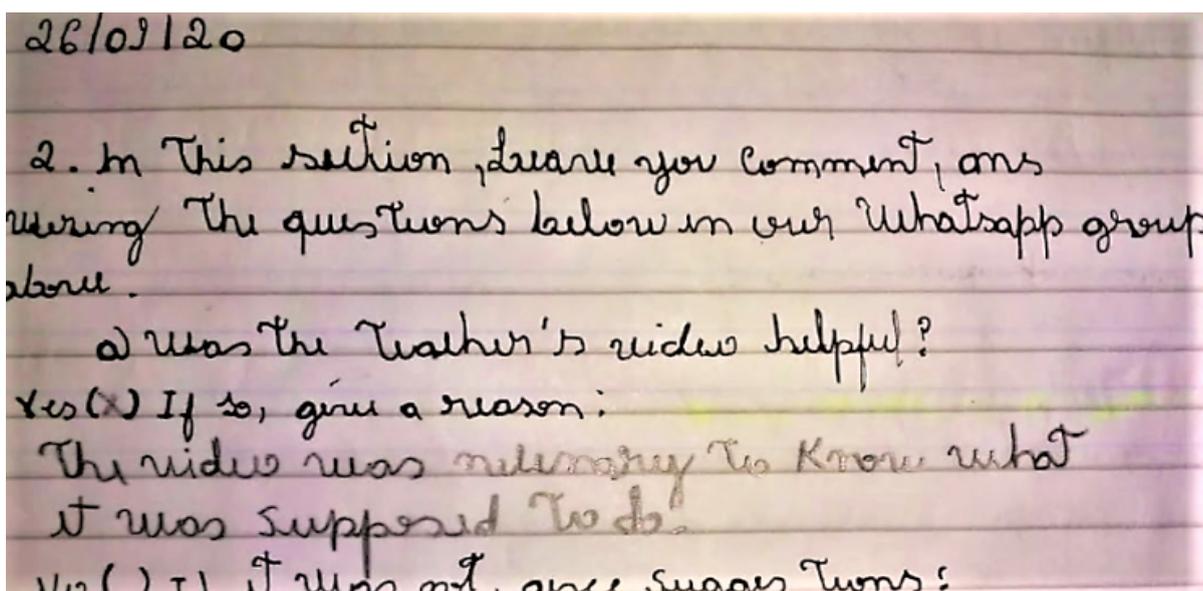
síncrona nº 10 (06/10/2020) gravada no *Google Meet*, quando indagada sobre a qualidade dos vídeos gravados:

P6:/seus vídeos, prof., ajudaram bastante...tava (*sic*) bem fácil de entender o que se pedia/ inclusive pra fazer os vídeos da gente ajudou(*sic*) tanto no português e no inglês/.

Também, para cada vídeo produzido pela docente, havia uma breve enquete, como forma de os participantes interagirem com o conteúdo do vídeo, seguido de sugestões em como poderiam ser mais úteis para sua aprendizagem. A intenção desta atividade era se certificar de que os envolvidos assistiram ao vídeo, ao passo que desenvolviam gradativamente seu senso crítico em relação ao que lhes apresentava como pronto, oportunizando a agirem como colaboradores no processo ensino aprendizagem, sendo estes valores apreciados na perspectiva tanto da SAI quanto do LC (JORDÃO, 2013; BERGMANN, 2018).

Através de uma destas atividades, o participante P2 expressou, logo abaixo, um comentário positivo sobre o vídeo, usando o inglês como LA, indicando em como o ajudou em seus estudos prévios, conforme exemplificado na figura e transcrição abaixo:

Figura 35 - Avaliação: vídeo docente



Fonte: Foto enviada via *chat* no *Whatsapp* (26/09/2020).

Was the teacher's video helpful?
Yes(x). If so, give a reason:
The video was necessary to know what [it] was supposed to do.
(Tradução: "O vídeo foi necessário para saber o que deveria fazer").

No entanto, quanto aos discentes que tiveram dificuldades na execução das atividades, eles revelaram que não haviam assistido os vídeos ou os áudios gravados. Quando acataram a sugestão de assistir os vídeos, concordaram que os ajudaram consideravelmente a refazerem suas atividades, inclusive seus próprios vídeos, porque podiam voltar aos vídeos/áudios quantas vezes fossem necessárias. Como exemplo, os participantes P11 e P8 revelaram oralmente estas situações durante a aula síncrona nº 10 (06/10/2020), por dizerem, respectivamente: *"Bah! Se eu tivesse olhado o vídeo que a senhora tá explicando, já tinha feito a atividade e até o meu vídeo!"*, e, *"Dava pra vê várias, quanto a gente (sic) quiser! Ficou bom de aprender!"*.

Por sua vez, para os participantes elaborarem vídeos com qualidade, o material didático trouxe uma orientação inserida na aula assíncrona, da etapa dois da temática *Who Am I?*. Embora trouxesse sete dicas (*tips*) sobre critérios pontuais em como fazer uma *selfie* profissional para uma boa apresentação, estas dicas foram adaptadas como sugestões para gravar os próprios vídeos. À medida que os participantes aplicavam as orientações descritas nas *tips*, conseguiam refleti-las em suas produções de vídeos, não somente nesta etapa, mas no decorrer das outras etapas similares.

Similar à avaliação dos vídeos da docente, um fichamento de resumo referente a cada vídeo elaborado pelos participantes também foi disponibilizado em três etapas do material didático. Embora a pesquisadora tenha tomado emprestada a ideia dada por Bergmann (2018, p.49), de que os discentes preenchessem um fichamento dos vídeos elaborados pelo docente, a finalidade, aqui, foi garantir que os discentes elaborassem os próprios vídeos e fizessem anotações pontuais sobre a sua produção visual, proporcionando-lhes o exercício do senso de autocrítica, e, de atitudes e hábitos responsáveis sobre seu desempenho na aprendizagem (BACICH *et al.*, 2015).

Figura 36 - Autoavaliação: Fichamento de resumo (17/08/2020)

According to the mark selfie tips, rate your selfie in the video:

Tips	Very well (😊)	Enough (😐)	Insufficient (😞)
• Suitable environment	(X)	()	()
• Natural light	()	(X)	()
• Right camera	()	()	(X)
• Right angle	()	(X)	()
• Right fit	()	()	()
• Adequate distance	()	(X)	()
• Natural selfie	()	()	(X)

Fonte: Imagem enviada via *Whatsapp* (17/08/2020).

Portanto, ao analisar os aspectos do material didático digital na perspectiva da SAI para aulas de inglês como LA na perspectiva do LC, pode-se observar as possibilidades que se apresentaram para: 1) a interação dos participantes com as aulas síncronas e assíncronas; 2) a inserção dos participantes no uso da língua adicional nas atividades; 3) a inserção considerável em momentos para o desenvolvimento do pensamento crítico voltados para o seu contexto; 4) a desenvoltura dos participantes na Cultura Digital, por inseri-los no uso de ferramentas digitais, tanto as conhecidas por eles, sendo ressignificadas para fins de estudos e aprofundamento dos conhecimentos, quanto outras que não faziam parte do seu cotidiano, com a finalidade de produção de multimídias e de sentidos para aplicar os conhecimentos adquiridos; e, 5) a autoavaliação.

Na subseção seguinte, são apresentados momentos em que a mediação docente, na perspectiva da SAI e associada ao LC, se fez presente no processo ensino aprendizagem, e de que forma essa mediação contribuiu para o protagonismo dos participantes, ao passo que se apropriaram do inglês como LA.

4.3 Mediação Docente

A mediação docente é contemplada tanto na abordagem do LC quanto da SAI. No LC, entende-se que “ninguém é dono da verdade, conhecedor de tudo, detentor absoluto do conhecimento” (JORDÃO, 2013, p.76) Já na SAI, como um educador profissional que determina quais recursos e materiais os discentes podem acessar para flexibilizar sua aprendizagem, buscando habilidades e criando situações em seu planejamento de atividades (*FLIPPED LEARNING NETWORK*, 2014).

Os atos de mediação docente foram importantes no decorrer das aulas nos aspectos de motivação, de incentivo e de organização para os estudos. Em relação à motivação dos participantes às aulas síncronas, a docente buscou estratégias pedagógicas elaboradas em alguns *design* gráficos provenientes do *Canva* para a retomada dos conteúdos de forma criativa e reflexiva (MONTE MOR, 2017).

Por exemplo, ao retomar o texto (nuvem de ideias) na aula síncrona (nº 8), sob a temática *Diversidade Cultural*, contido na página 48 da Unidade Didática, a docente usou um conteúdo visual (Mapa Mental) contido na plataforma do *Canva*, a fim de mediar a construção do conceito da temática com os participantes, motivando-os a respostas espontâneas, ao invés de se ater a um mero esquema de questionário:

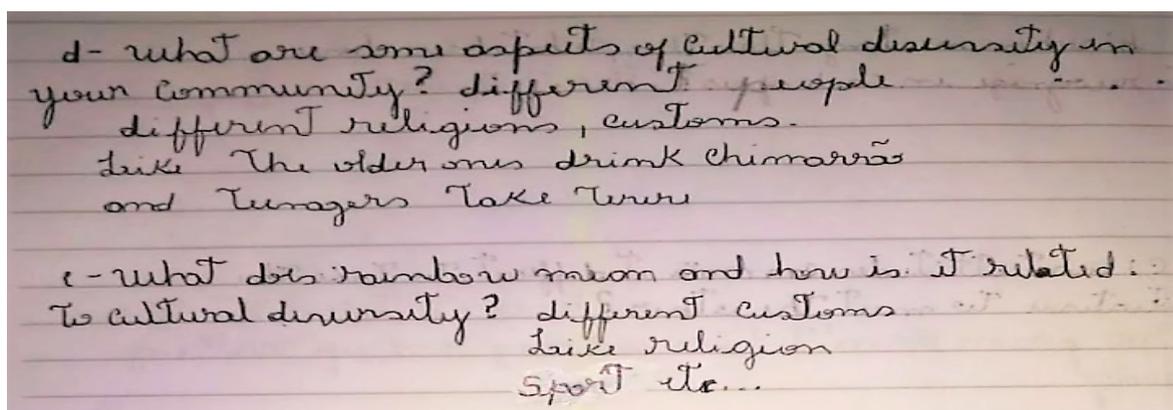
Figura 37 - Motivação para aprendizagem (22/09/2020)



Fonte: Imagem de Mapa Mental do Canva.

Esta estratégia pedagógica facilitou a compreensão do tema ao ponto de estimular um dos participantes (P1) a responder por escrito às questões da atividade, contidas na página 49 da Unidade Didática, alguns aspectos da diversidade cultural em sua comunidade e sua opinião sobre a temática, usando o inglês de forma consciente e contextualizada, revelando certo domínio e compreensão do conteúdo, conforme demonstrado abaixo:

Figura 38 - LC e Inglês como LA (26/10/2020)

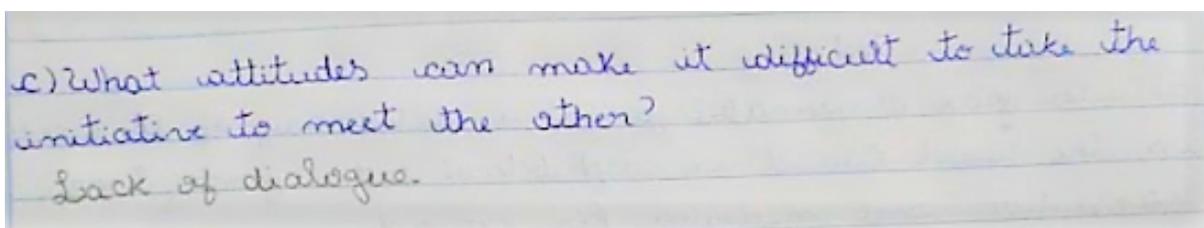


Fonte: Imagem coletada via Whatsapp.

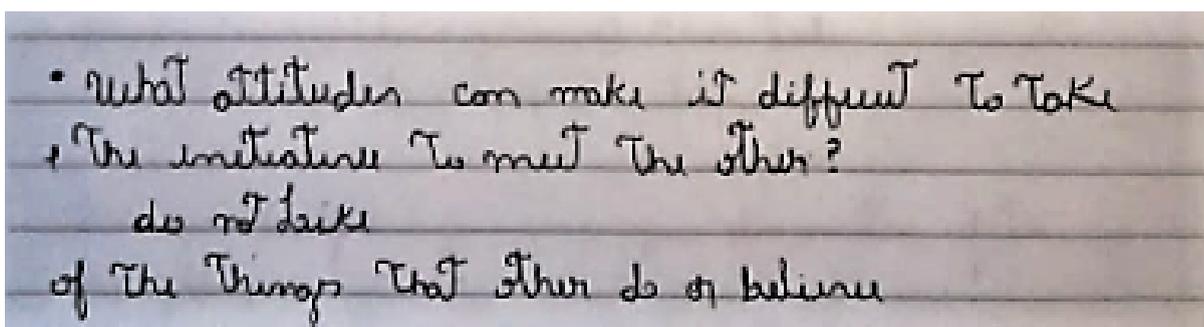
Em relação ao incentivo em expressar o que pensavam, a mediação docente foi importante para incentivar os participantes a não se preocuparem com respostas

certas ou erradas (MENEZES DE SOUZA, 2011). Para exemplificar, a docente mediu os questionamentos sobre o que envolveria em conhecer o outro e que fatores poderiam impedir isso, conforme ilustrado na página 54 da Unidade Didática, de uma forma em que os participantes se sentiram à vontade em expressar suas percepções de modos diferentes sobre a mesma temática, conforme exemplificam as respostas por escrito dos participantes, P4 e P1, ao passo que inseriram o inglês como LA em seu repertório:

Figuras 39 e 40 - Mediando o LC (29/10/2020)



c) What attitudes can make it difficult to take the initiative to meet the other?
Lack of dialogue.

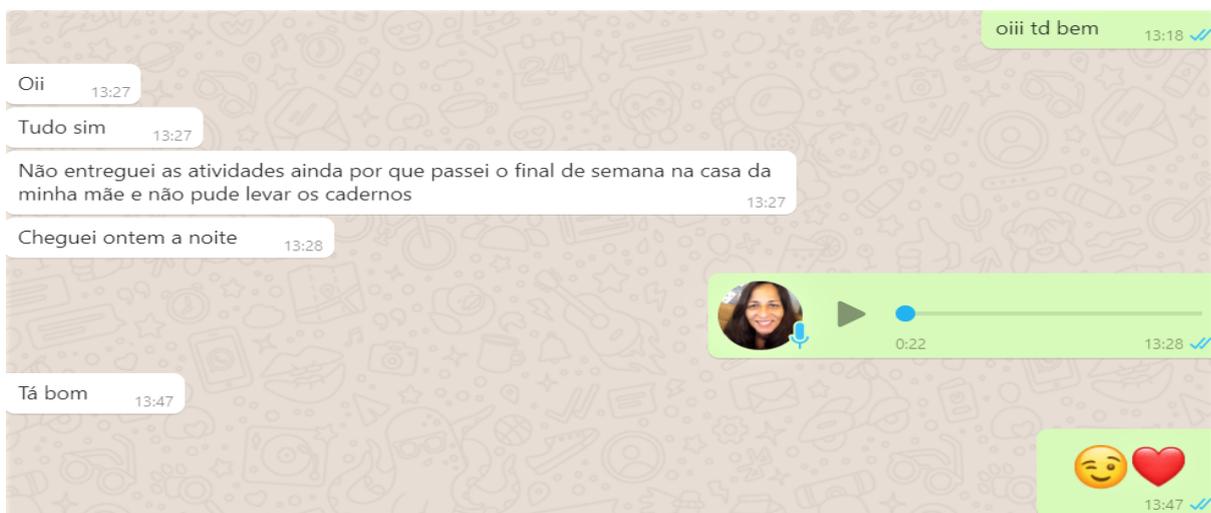


• What attitudes can make it difficult to take the initiative to meet the other?
do not like
of the things that other do or believe

Fonte: Imagens coletadas via *Whatsapp*.

Quanto à organização para uma rotina para os estudos entre as aulas síncronas e assíncronas, a mediação docente foi crucial à transição dos participantes para uma cultura de aprendizagem voltada ao ensino remoto e a busca de seu próprio conhecimento (BACICH *et al.*, 2015). Um momento que exemplifica esta situação foi quando a docente deu suporte no privado via áudio no *Whatsapp* a uma participante (P12) que encontrava dificuldades em se organizar para entregar suas atividades. A docente expressou: “Então, procure colocar em dia, a partir de hoje, suas atividades, dedicando pelo menos uma hora para cada atividade, tá ok? Não deixe acumular! Fico no aguardo das suas atividades!”

Figura 41 - Mediação na rotina de estudos (22/09/2020)



Fonte: Imagem coletada via áudio no *Whatsapp*.

Como resultado, a participante P12 passou a entregar suas atividades no privado via *Whatsapp*, algumas semanas após a mediação docente, fazendo uso do inglês como LA em suas respostas e revelando como isso foi importante para seu engajamento na rotina de estudos.

Entre os participantes, o nível de engajamento nas aulas, avaliado pelo contato deles com o material didático digital, pela participação deles nas aulas como evidência de um estudo prévio do conteúdo, e pela própria autoavaliação, foram indicadores pontuais para se perceber o tempo e o ritmo de cada um em sua aprendizagem. Como resultado, houve os que demonstraram certo domínio do conhecimento nas aulas de inglês, necessitando de poucas intervenções; ao passo que outros demonstraram superação a cada dificuldade de aprendizagem que se apresentava; e, ainda outros que tiveram muitas dificuldades e precisavam de mais tempo para avançarem em sua aprendizagem.

Além disso, o nível de maturidade de cada discente foi um fator essencial para a transição de sua rotina de estudos e de sua aprendizagem nas aulas de inglês como língua adicional, bem como em outros critérios da pesquisa, como no uso das plataformas digitais nas aulas síncronas e assíncronas, e, na execução das atividades do material didático digital de modo individual e em grupo.

Isto se refletiu em um desabafo oralizado de um dos participantes (P5), expressando sua aversão a esta rotina na etapa introdutória das aulas síncronas pelo *Google Meet* (aula nº 2, 11/08/2020):

P5: Por que a senhora já não explica ao invés de tá fazendo tanta pergunta pra gente responder? Antes não precisava estudar tanto! Por que a senhora não faz como os outros professores e dá coisa só pra copiar?

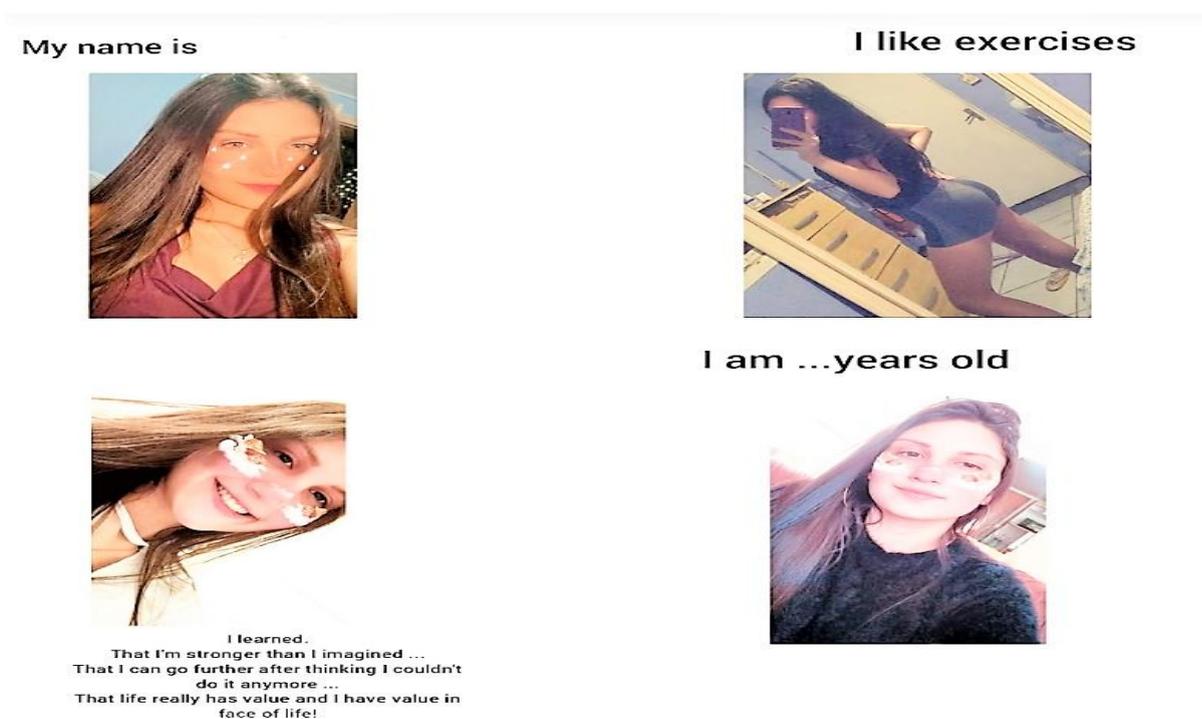
Neste momento, foi vital que a docente usasse de argumentos convincentes para que os fizessem analisar o quanto aprendiam antes da pandemia e o quanto estavam aprendendo agora. Essa mediação trouxe comentários interessantes da parte de outros participantes. Diferente do P5, nesta mesma aula (nº 2, 11/08/2020), as participantes P2 e P6 expressaram oralmente como a mudança em sua rotina de estudos transformou, de forma positiva, seu perfil escolar:

P2: Passei a estudar mais e a pesquisar mais, aprendi coisas em inglês que só nas aulas na escola acho que não ia ver!

P6: Antes só passava na rua, nem fazia os temas. Agora fico só em casa e estudando.

À medida que os participantes correspondiam à mediação, tornou-se nítida a sua formação de competências socioemocionais e comunicativas nas aulas de inglês como LA, como exemplificado pelas participantes P2 e P4, cuja maior compreensão quanto ao tema principal o autoconhecimento, oportunizou-lhes uma base necessária para pensarem sua identidade quer na forma de um *Storyboard* ou de uma rubrica. Também, resultou em um conhecimento melhorado da língua adicional; um ponto de vista mais aguçado ao analisar as temáticas para dentro de seu contexto; e em habilidades que abrem um caminho de oportunidades para gerenciarem sua aprendizagem mais à frente (LEFFA; IRALA, 2014; MONTE MOR, 2014; BERGMANN; SAMS, 2015).

Figura 44 - Produção dos sentidos e Inglês como LA (15/09/2020)



Fonte: Imagem coletada via *Whatsapp*.

Figura 45 - Rubrica (14/09/2020)

Self-assessing ... How did I get there?			
Evaluated items	What I have learned	What I need to improve	suggestions
Flipped Classroom	I learned how to use Google Meet, introduce myself in English, what whatsapp means, etc.	participation and responsibility.	No, online classes have been interesting and fun.
Digital Technologies (Whatsapp, Camia, Storyboard)	I met Camia, Google mat, I learned how to make a storyboard...	I need to learn more how to work with Camia	
Activities on pairs	Learned from my colleague and it was fun.	I need to learn to work in pairs and have patience.	
Reading, speaking and writing in English	I learned new words and expressions	I need to improve my pronunciation	Pronunciation exercises
Vocabulary (words/expressions)	Some words and expressions I learned	I still have a lot to learn	

Fonte: Imagem coletada via *Whatsapp*.

Entretanto, o projeto não se concluiu como planejado, pois com o término do ano letivo, não foi possível finalizar o projeto. Ou seja, ao final da Unidade Didática, a ideia era concluir a última temática com um *Storyboard*, como ocorreu com as duas anteriores. A proposta era reunir os *Storyboards* das três temáticas em um *book*, com uma capa personalizada, com depoimentos dos participantes sobre suas experiências nas aulas de inglês no formato híbrido no ensino remoto e, com uma mensagem de cada um para o futuro, fazendo uso do inglês como LA. Após esse feito, este *book* seria divulgado nas redes sociais, tais como no *Linkedin* ou *Pinterest*. Porém, ocorreu algo inusitado!

Uma das participantes (P9), na última aula síncrona (15/12/2020), fez um depoimento para a docente que, de certa forma, confirmou possibilidades e perspectivas que a SAI e o LC podem trazer nas aulas de inglês como LA quanto ao desenvolvimento do protagonismo do discente em sua vida, a curto e longo prazo, mesmo em uma realidade escolar pública. Observem a transcrição do diálogo entre a participante e a docente abaixo:

Figura 46 - Produção Autoral: *blog no Instagram (15/12/2020)*

Fonte: Imagem extraída do *Instagram*.

P9: Eu tinha vergonha de falar antes né? Aí agora eu tô tipo uma blogueirinha que fala sabe? E já tenho patrocinadores no *Instagram*. Por eu tá falando a toda hora, tipo, gravo um *make* nos vídeos e essa dinâmica me ajudou bastante! tipo... eu tinha muita vergonha! muita... muita!

Docente: Então, você tem um blogue no *Instagram*?!

P9: É...eu peguei e tô criando conteúdo! Todos os dias passo alguma coisa.

Docente: Então, de início, quando você viu ... a proposta da Unidade Didática Digital e a proposta de trabalho, você disse: "pelo amor de Deus, outra coisa pra fazer!" Foi isso?

P9: Ahã.

Docente: E esta forma de ensinar para que vocês produzam, de pôr a mão na massa pra fazer, surtiu, então, efeito?

P9: Sim e muita! Porque eu tinha vergonha de falar! tipo... com o uso do vídeo e conforme eu tive que falar...tive que aprender a falar, eu resolvi gravar tipo... falar no *Instagram* também!

Docente: Que mensagem você deixa pra próxima turma...com este mesmo jeito de ensinar?

P9: Ah..tipo...não sei...assim no começo era chato, mas depois pode ter outro futuro por ali! Uma coisa pode se tornar em outra coisa muito grande!

Docente: Você acha que conseguiu desenvolver mais competência na cultura digital?

P9: E conhecimento, com certeza!

Docente: Aumentou mais o seu conhecimento de inglês?

P9: Com certeza! Em tudo, né? Por que, tipo, né, a gente não aprendeu só inglês. A gente aprendeu a usar outras plataformas também! Foi uma...hã...coisa muito diferente do que a gente 'tava acostumado.

Docente: Desacomodou, então?

P9: Ahã.

Docente: Porque vocês estavam acostumados só na cópia...e aí passaram a usar a cabeça, a resolver, a dar sua opinião, né, a pensar e achar o jeito de fazer a coisa!

P9: Ahã...e a gente se diverte né!

Docente: Você acha que isso foi só pra você passar de ano, como você disse no começo da pesquisa, ou acha que vai ter um efeito maior daqui um tempo?

P9: Com certeza! Já tá tendo um efeito! Bastante efeito! Eu já consegui fechar várias parcerias por não ter vergonha. É, tipo...muito legal trabalhar com isso! Eu achava uma coisa muito chata gravar vídeos...e agora é uma coisa, tipo...eu já quero fazer!

Docente: E se você fosse gravar um vídeo sobre o futuro, porque lá no começo você disse: “que futuro não existe, o que importa é o agora!”, lembra? Continua com a mesma opinião?

P9: Não! (*a participante ri*) Hoje eu já tenho uma opinião diferente!...E olha o que eu fiz! Eu falei que quando comecei no *Instagram*, eu, tipo... tinha vergonha de me apresentar e eu disse pra minha mãe que eu precisava muito colocar uma frase em mim no meu corpo pra ficar registrado: “Seja forte e corajosa!”

Docente: Poderia ter colocado em inglês, né?

P9: Eu achei estranho em inglês! Eu tinha que registrar isso de alguma forma em mim, porque me marcou muito o aprendizado contigo! E, tipo... eu acho o que eu tô fazendo agora é muito incrível! Uma experiência ótima pra mim! O seu trabalho valeu a pena! Participar bastante nas aulas ajudou a gente a aprender mais, né! Talvez se a gente não participasse nas aulas, não teria aprendido tanto como antes! Pelo menos eu, né, tô falando por mim, aprendi bastante! E, tem várias pessoas que aprenderam muito!

Docente: Então, a Sala de Aula Invertida e o Letramento Crítico, nessa questão de puxar a sua identidade, “quem sou eu?”, foi importante, né?

P9: Bah! Até pra gente se conhecer melhor! Porque tinha, tipo...coisas que nem eu sabia de mim, sabe! Foi uma experiência muito incrível!

Docente: Que conselho você daria para outros professores?

P9: Sobre a aula assim?

Docente: Sim!

P9: É uma coisa mais que a gente se dedica porque a gente gosta de fazer no celular! E a gente tem que gravar vídeos e não só copiar, copiar e copiar! Porque, eu, tipo...lembra daquelas vezes que eu não 'tava participando das aulas? Era porque eu ia muito tarde da noite realizando os conteúdos de outros professores!

Docente: E de tanto copiar e copiar, você aprendeu tanto quanto nas aulas invertidas?

P9: Olha, de copiar aprendi alguma coisa, mas, nas aulas de inglês foi, nesse ano, no que eu me dediquei mais por ter sido de uma forma diferente, da forma que eu tenha gostado!

Assim, com base neste depoimento da participante P9, é possível ver de perto que as aulas de inglês, quando são inovadoras e contemplam metodologias ativas na modalidade híbrida, tornam possível um tempo considerável para ações de aprendizagem, trazendo benefícios a curto e longo prazo tanto na aprendizagem de uma língua, quanto na aquisição de competências para a vida, como o autoconhecimento e a cultura digital (MORAN, 2015).

Nestes momentos de aprendizagem, a mediação docente foi imprescindível ao articular exaustivamente as ações de pensamento e reflexão, na perspectiva do LC, entre os participantes, ao ponto de estimulá-los a tentarem se expressar sem medo, sem receios, contribuindo para a formação do seu autoconhecimento, trazendo suas percepções com naturalidade e pavimentando-lhes certa autonomia em suas decisões no cotidiano e para o futuro (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2014; DUBOC, 2015).

Além disso, a mudança na rotina das aulas de inglês como LA, em uma perspectiva de aprendizagem invertida e crítica, com o aporte das TDIC, impulsionou uma reação e uma ação favorável por parte da maioria dos participantes para novos papéis, como o de produtores e autores conscientes de si mesmos, de sua própria aprendizagem e de sua história na sociedade. Isto é um indicador de que o papel do docente como mediador das TDIC e articulador das ações de uma aprendizagem significativa e ativa entre os ambientes de ensino é fundamental para fazer a diferença nas aulas de inglês, a qual vai para além das paredes de uma sala de aula comum (STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; JORDÃO, 2013; SCHEIFER; REGO, 2020).

Como última seção, resta considerar quais as contribuições e as reflexões finais que os resultados da pesquisa com base na SAI e no LC, alinhados aos objetivos de pesquisa e pedagógicos, trouxeram como possibilidades e perspectivas em relação ao ensino de inglês como LA para uma realidade escolar pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019, diante da realidade do desafio de uma grade curricular para o ensino de línguas, vivenciada pela pesquisadora enquanto docente em uma escola pública, iniciou-se uma pesquisa que investigou as possibilidades e as perspectivas oferecidas tanto pela Sala de Aula Invertida (SAI), como uma metodologia que servisse para organizar e flexibilizar tempo e espaços de aprendizagem nas aulas de inglês como língua adicional (LA), quanto pelo Letramento Crítico (LC), cuja abordagem foca no desenvolvimento da consciência e da criticidade dos discentes através da problematização de conceitos enquanto estudam a língua adicional. Adicionalmente, como aporte à SAI e ao LC, a pesquisa contemplou o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A fim de atender este objetivo de pesquisa, em 2020, oportunizou-se, aos discentes do 9º ano de uma escola pública, uma metodologia ativa na modalidade do ensino híbrido e uma abordagem de letramento crítico, que pudessem propiciar situações para o desenvolvimento do pensamento reflexivo no ensino de inglês como língua adicional, com o apoio de dispositivos móveis e ferramentas interativas. Com base nos elementos de investigação da pesquisa, são abordados, a seguir, até que ponto cada um dos objetivos específicos de pesquisa e pedagógicos foram alcançados, respectivamente.

O primeiro objetivo específico de pesquisa foi o de *observar o uso da SAI como um modelo de ensino híbrido, que integra tempos e espaços de aprendizagem do inglês como língua adicional por meio de ferramentas interativas e dispositivos digitais*. Como objetivo pedagógico específico correspondente, então, foi o de *mediar o uso de dispositivos móveis (celulares) e de ferramentas interativas (Whatsapp, Google Meet, Canva) como suporte para uma organização/flexibilização de tempo e espaços de aprendizagem, para uma relação interativa entre docente e discentes, e, para a produção dos sentidos de forma autoral em Storyboards e vídeos, durante o processo de aprendizagem do inglês na condição de língua adicional*. As possibilidades e perspectivas do uso da SAI no ensino remoto

apresentaram-se por meio do material didático no formato digital, cujas atividades elaboradas buscaram refletir as ações da aprendizagem na perspectiva das metodologias ativas (VALENTE, 2018) e do ensino híbrido (BACICH *et al.* 2015; BERGMANN; SAMS, 2016), provando-se imprescindível para a organização dos estudos dos participantes e para a condução das aulas invertidas. Da mesma forma, ao mediar estas ferramentas digitais como aporte à SAI, a docente conseguiu manter uma relação interativa considerável com os participantes por dar um *feedback* imediato e constante as suas atividades, articulando, sempre que necessário, estratégias de aprendizagem que os motivasse a ações diligentes e os incentivaram a persistir diante das dificuldades que se apresentavam durante todo o seu percurso de aprendizagem. Agrega-se a isso, também, que o tempo gasto com atividades como entrar na sala, fazer a chamada, pedir silêncio, apagar o quadro, etc, passou a ser utilizado de forma mais produtiva e direcionada para o desenvolvimento dos participantes nas aulas síncronas.

Entretanto, em relação às ferramentas interativas e aos dispositivos móveis, houve vantagens e desvantagens em algumas situações. O primeiro aspecto está na plataforma do *Google Meet*, que se tornou uma ferramenta importante para o contato “presencial” com os participantes nas aulas síncronas e essencial para boa parte da mediação docente. Os dispositivos móveis contribuíram para todo o processo do ensino remoto nas aulas de inglês.

Ademais, dependendo da condição em que se apresentavam os dispositivos móveis, dificultava ou tornava inviável aos participantes o acesso ao *Google Meet*. Nestes momentos imprevisíveis, a plataforma do *Whatsapp* serviu como acesso alternativo às aulas síncronas. Quanto à plataforma *Canva*, que por um lado tornou-se uma ferramenta que contribuiu para o interesse e a criatividade dos discentes nas atividades, por outro lado, não possibilitou aos participantes redigir diretamente nas atividades contidas na plataforma através dos dispositivos móveis, devido a sua instabilidade na edição, sendo necessário o uso de registros em folhas e o compartilhamento via *Whatsapp*.

De forma geral, ao mediar o uso de dispositivos móveis e de ferramentas interativas, tais como o *Whatsapp*, o *Google Meet* e o *Canva*, na organização do tempo entre as aulas síncronas e assíncronas, a docente pôde desenvolver ações de aprendizagem contempladas na Taxonomia de Bloom Invertida, segundo Bergmann (2018), tais como *lembrar*, *entender*, *analisar* de forma crítica, *avaliar* o que se fez, *aplicar* no cotidiano o que se aprendia e *criar* produções de sentido (*Identidade, Diversidade Cultural, Futuro*). Como já considerado na subseção 2.6, estas ações de aprendizagem na perspectiva invertida (*Ibid.* 2018), tais como *lembrar e aprender*, foram classificadas, como “tarefas mais fáceis”, ao passo que *criar, avaliar, analisar e aplicar* foram consideradas como “tarefas mais complexas e difíceis” a serem realizadas pelos discentes sem a mediação docente (p.8).

Contudo, os dados da pesquisa indicaram que, além da mediação docente, quaisquer uma destas ações tornam-se difíceis ou não, dependendo também do nível de engajamento e de maturidade dos discentes, os quais podem determinar o tempo e o ritmo de cada um nos espaços de aprendizagem. Por outro lado, quanto ao conhecimento da língua, tanto o material didático quanto as ferramentas digitais oportunizaram consideravelmente aos participantes momentos para uma intimidade maior e um uso consciente do inglês como língua adicional (LA) em seu contexto (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; LEFFA; IRALA, 2014).

O segundo objetivo específico de pesquisa foi o de *analisar o uso do Letramento Crítico (LC), oportunizado pela flexibilização do tempo entre os espaços de aprendizagem para competências comunicativas e socioemocionais do inglês como língua adicional*. Quanto ao objetivo específico pedagógico correspondente foi o de *desenvolver a análise crítica das temáticas (Identidade, Diversidade Cultural, Futuro), a partir de um tema mais amplo, o Autoconhecimento, inseridas em uma Unidade Didática Digital, relacionando-as a situações de seu cotidiano nas aulas de inglês como língua adicional*. Novamente, a Unidade Didática Digital e as plataformas digitais proporcionaram espaços significativos para o Letramento Crítico, na visão de Jordão (2013) e de Monte-Mór (2014), ao trabalhar temáticas contextualizadas, direcionando os participantes para momentos de exercício do pensamento crítico, de construção de ideias voltados para si mesmos e para outros,

e de consciência, refletidos em suas respostas orais, por escrito ou em suas produções de sentido, ao passo que faziam uso substancial da língua adicional. Afinal, este processo de ensino de uma língua envolve tanto o ser ou o sujeito da aprendizagem como um todo e o seu contexto, quanto ações e significados, pensamento e consciência (LEFFA, 2016).

Por fim, o terceiro objetivo específico de pesquisa foi o de *avaliar, por meio de registros visuais e não visuais (prints, áudios, vídeos, comentários e materiais produzidos pelos discentes ao longo das aulas, rubricas e um diário reflexivo docente), a mediação docente no desempenho dos participantes, inseridos nas perspectivas da SAI e do LC para a aprendizagem de inglês como LA*. Quanto ao objetivo pedagógico específico correspondente foi de *avaliar, nos aspectos formativo e somativo, a participação ativa dos discentes nas aulas e em atividades presentes na Unidade Didática Digital, que envolvem desde a capacidade de pensar e de se expressar, a capacidade de se autoavaliar em relação ao uso das ferramentas interativas e diante das suas produções autorais, como vídeos e Storyboards, até a capacidade de usar de forma consciente o inglês como LA em cada uma destas situações*. Visto que a aprendizagem na perspectiva da SAI e do LC depende mais da motivação e da maturidade dos discentes, foi preciso estabelecer formas de controle de presença e avaliações pontuais para garantir a responsabilidade e o compromisso dos discentes com as aulas ou a entrega de atividades. Também, durante os horários de atendimento, havia uma busca ativa por parte da docente pelos discentes que se faziam ausentes às aulas para saber de suas condições e incentivá-los a assistir às aulas.

No quesito presença às aulas síncronas, foi estabelecido regras no grupo do *Whatsapp*, como avisar com um dia de antecedência o motivo da ausência, estabelecendo prazo para a entrega das atividades, que valiam nota (BERGMANN, 2018). Outra forma de controle era a autoavaliação, registrada em rubricas e em fichamentos dos vídeos, como formas de saber o quanto os participantes estavam em dia com as atividades, se haviam assistido aos vídeos ou quais as dificuldades de aprendizagem que apresentavam. Ademais, a fim de avaliar o nível de contribuição da mediação docente para o desempenho dos participantes em sua

aprendizagem, a pesquisadora buscou em elementos materiais produzidos ou registrados pelos participantes (tais como nas produções autorais, vídeos e *Storyboards*, nas atividades postadas no *Whatsapp*, nos comentários de opinião dados nos fichamentos e nas rubricas ao final de cada etapa da Unidade Didática Digital), contribuições que a ajudassem no desempenho melhorado de cada participante, quer nas aulas invertidas, quer no uso das plataformas, quer em atividades em pares, quer no uso do inglês como língua adicional ou no repertório lexical. Também, manter um diário reflexivo, por escrito, com base nas aulas síncronas gravadas na plataforma do *Google Meet*, e no atendimento às aulas assíncronas pelo *Whatsapp*, contribuiu para reflexões sobre cada prática pedagógica e o seu efeito sobre a aprendizagem dos participantes naquele momento. Este diário serviu como um raio-x da performance da docente e uma ponte para mudanças em sua postura em um processo que não só se ensina, mas se aprende ensinando (MORAN, 2015).

Como lacunas para pesquisas-ações futuras para o uso da Sala de Aula Invertida, do Letramento Crítico e das TDIC para o ensino de inglês como língua adicional, seria interessante o docente explorar a Sala de Aula invertida junto à Rotação de Estações nas aulas síncronas de inglês, com o aporte de uma plataforma digital que contemple o uso de mais salas virtuais, com a finalidade de dinamizar as atividades em grupo. Ademais, seria também interessante o docente se utilizar das duas metodologias, SAI e Rotação por Estações, a fim de gerir várias oficinas sobre criação de conteúdo digital no *Canva* ou em qualquer outra plataforma de *design* criativo, a fim de que os participantes obtenham uma noção de domínio das ferramentas a serem utilizadas nas aulas, descartando o medo ou o receio de usá-las nos seus momentos de estudo. Também, como lacuna, sugere-se que o docente, quando for elaborar uma unidade didática no *Canva*, considere uma questão/assunto por vez em cada “página” ou conteúdo, ao invés de muitas questões, possibilitando ao discente lidar com a instabilidade na edição escrita da plataforma que se apresenta em dispositivos móveis.

Para os discentes com maiores dificuldades de aprendizagem, o docente pode recorrer à Rotação Individual, na qual eles recebem uma lista de propostas,

uma rotina de estudos, sendo que sua agenda diária de estudos varia de acordo com suas necessidades, com um tempo mais flexível para o aprendizado e de acordo com o seu ritmo. Isto é importante porque encoraja o discente a fazer sua caminhada de estudos e oportuniza o engajamento dentro de suas limitações. Ou ainda, o docente pode se utilizar do Modelo Flex, que é semelhante à rotação individual, na qual o ritmo de aprendizagem é personalizado, sendo este sujeito o facilitador deste processo. No entanto, a ênfase deste modelo é no ensino *online* e oportuniza os discentes de turmas diferentes realizarem juntos um projeto ao mesmo tempo.

A proposta de se utilizar mais de uma metodologia ativa na modalidade híbrida na aprendizagem pode ser interessante tanto para momentos presenciais quanto para o ensino remoto, em que o ensino não se hibridiza apenas entre ambientes presenciais e *online*. Desta forma, mesmo que as atividades sejam desenvolvidas apenas em ambientes virtuais, é possível pensar em uma mixagem de aplicativos, sites e plataformas, que ofereçam outras formas de se ensinar e de se aprender (BACICH et. al, 2015).

Com base nas ações da pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa proporcionou uma situação participativa, tanto dos pais quanto dos participantes neste processo, além de fornecer subsídios à pesquisadora-docente para ação como intervencionista e mediadora, possibilitando-lhe problematizar o tema da SAI e do LC nas aulas de inglês como LA ao encarar a realidade de uma grade curricular reduzida no ensino de inglês. Também, a pesquisa-ação oportunizou-lhe documentar todas as ações durante a sua investigação, a fim de compreender cada uma das etapas, tomar decisões a cada reflexão e disseminar os resultados adquiridos na pesquisa e na prática pedagógica por meio de seminários, oficinas, jornadas acadêmicas, artigo e desta dissertação (TRIPP, 2005).

Quanto à apropriação dos estudos voltados à pesquisa da SAI e do LC, é importante fazer uma ressalva em relação à postura da docente em busca de aulas de inglês inovadoras e dos desafios que se apresentaram (MORAN, 2018).

Em relação à proposta de aulas num viés crítico e com uma rotina de aprendizagem invertida, a pesquisadora deparou-se com a rigidez da cultura escolar presente com um quadro de ensino tecnicista e passivo, apresentando certa resistência inicial dos participantes à nova proposta. Ao preparar um material didático no formato digital, foram meses para inteirar-se das extensas considerações teóricas e metodológicas, demandando da pesquisadora protagonismo ao ir em busca de livros, dissertações, teses, e outros mais, para refletir nas atividades a linha de pesquisa a que se propôs. Quanto à apropriação das tecnologias apresentadas como aporte à SAI e ao LC, como o *Google Meet* e o *Canva*, foi necessário muito tempo da pesquisadora para buscar e explorar ferramentas interativas em outros materiais do repositório de dissertações, elaborar exaustivamente apresentações em vídeo aulas, que detalham e sequenciam as etapas (*Stages*) de cada temática. As videoaulas foram fundamentais porque caracterizam a SAI e serviram de base para os discentes compreenderem as atividades nas aulas assíncronas, sem a presença física da docente. Em relação ao *Google Meet*, levou-se um tempo considerável para se entender o modo de gerir as aulas síncronas, de apresentar o material e de entender as diferenças de acesso que existem entre os dispositivos móveis, a fim de auxiliar posteriormente os participantes no acesso a ela.

Desta forma, a pesquisa-ação forneceu à pesquisadora-docente atitudes como empatia, persistência, paciência e humildade, diante dos desafios que surgiam em cada fase da pesquisa. Por outro lado, cada conquista adquirida nesta pesquisa atijou a fé, o foco e a força necessária para a pesquisadora-docente acreditar que, mesmo não tendo concluído a pesquisa como desejava, de algum modo seu trabalho não foi em vão. Aplicar a pesquisa no ensino remoto teve resultados positivos que em uma sala de aula comum não aconteceria, como por exemplo, oportunizar momentos para pensar e refletir sobre assuntos, desenvolvendo um diálogo significativo, incentivar os discentes que tinham receio de se expressar em público, motivar outros a apresentar suas atividades de forma pontual, e ainda outros, criar uma rotina de estudos, embutindo neles valores necessários para a sua aprendizagem e sua vida. Além disso, o desejo de mudanças no ensino de inglês

conduziu a mais estudos específicos por meio do Mestrado Profissional, o que proporcionou à pesquisadora desenvolver conhecimentos na área digital, aprimorar a língua adicional/inglês, desarraigá-la do ritmo de uma sala de aula comum para uma sala de aula inovadora, enfim, uma formação continuada e um crescimento pessoal e profissional no ensino de línguas. Em suma, espera-se que estas observações e reflexões pontuais motivem docentes na área de línguas adicionais a repensarem suas aulas e buscarem tempo e meios para aprimoramento em suas práticas diante de desafios que se apresentam no cenário atual, e sirvam de base ou ponte para outras pesquisas, para deliberações, para ajustes, para melhorias, enfim, como uma prova de que inovar o ensino é inovar-se como docente, como ser humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. C. **Ilusão desfeita: a “aliança especial” Brasil Estados Unidos e o poder naval brasileiro durante e após a Segunda Guerra Mundial.** Rev. Brasil. Polít. Int. 48 (1): 151-177, 2005.

BACICH, L. TANZI-NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** – Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, V. P. **O ensino de língua adicional a partir de comunidades de prática: uma experiência docente de unidade didática para o curso normal.** 134 f.: il. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem.** Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

_____. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa.** Trad. Henrique de Oliveira Guerra. Rev. Téc. Marcelo L. D. S. Gabriel. Porto Alegre: Penso, 2018.

BIESTA, G., From Critique to Deconstruction: Derrida as a critical philosopher. In: PETERS, M.A.; BIESTA, G. (Eds) **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy.** New York: Peter Lang Publishing, 2009.

_____. **Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy.** Boulder, London: Paradigm Publishers, 2010.

BRASIL. Lei Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>

_____. Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

_____. **Base Nacional Curricular Comum.** 14 dez.2018. Disponível em:
<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 11 maio 2018.

BUZATO, M. E. K. **Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, dez. 2010.

DUBOC, A.P.M. **O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras.** Revistas Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, v.18, p.9-28, 2011.

DUBOC, A.P.M. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras.** Paco Editorial, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** Rio de Janeiro. Editora Cortez, 1990.

FLIPPED LEARNING NETWORK. The four pillars of F-L-I-P. South Bend, IN: **Flipped Learning**, 2014. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46>
 Acesso em: 20 out 2015.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica** (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão.

GONÇALVES, C. T. Por uma política nacional para o ensino da Língua Inglesa. In: DOWLE, M.; GONÇALVES, C.T. (Org.). **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira.** BRITISH COUNCIL. 1ª Edição. São Paulo, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural no pós-modernidade.** Trad. De TOMAZ, T.S. e LOURO, G. L. Rio de Janeiro, DP & A, 2006.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinha do mesmo saco? In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2013b.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies Everyday Practices and Classroom Learning.** United Kingdom: Open University Press & McGraw-Hill, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) **A New Literacies Sampler**. Peter Lang Publishing, New York, 2007.

LEFFA, V. J. **O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional**. Contexturas - APLIESP, São Paulo: Editora UFPB, nº. 4, p. 13-24, 1999.

_____; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V.B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48

_____. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

_____. DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. *A sala de aula invertida: o que é e como se faz*. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 365-386.

_____. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, N. H. MONTE MOR (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.O. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (Org.). **Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.279-303.

MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: expandindo visões sobre a "diferença"** (USP). Ed.: Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014, p. 234.

_____. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H. MONTE MOR (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR- NIC.br
Educação e tecnologias no Brasil [livro eletrônico]: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

PASSOS, E. C. B **Redes Sociais e a Sala de Aula Invertida: uma experiência com alunos do Ensino Médio.** UESB – PPGCEL. Vitória da Conquista – BA 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: **Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, PR: SEED, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho.** Porto Alegre, 2018. V1.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALESI, C. C [et. al.] O uso pedagógico da internet nas aulas de Língua Inglesa. In. NORTE, M. B. (Coord.) **Desafios para a docência em Língua inglesa: teoria e prática** – São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, (2013); 208 p.

SCHEIFER, C. L. **Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço.** 2014. 161 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269455>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____; REGO, M. C. S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada.** LEFFA, V. J. [et al.] (Org.). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/handle/11624/2921><http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/handle/11624/2921>

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, N. L.. **O ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS: do olhar para o ENEM a uma proposta didática voltada ao letramento crítico.** 319 p. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2016.

SILVA, L. F.; SANTOS, G. J. F.; DUTRA, A.; RODRIGUES, I. B. G.; NOVELLI, L. V. **Processo de produção textual escrita nas aulas de língua inglesa: multiletramentos crítico e digital.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 287 Educitec, Manaus, v. 05, n. 10, p. 287-310, mar. 2019. Edição especial.

STREET, B. V. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** Current Issues in Comparative Education, Londres, 2003.

_____. New Literacies, New Times: developments in literacy studies. In: STREET, B.; HORNBERGER, N. **Literacy: Encyclopedia of Language and Education.** Vol. 2. New York: Springer, 2010.

TEIXEIRA, G. P. **Flipped classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana.** 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2013.

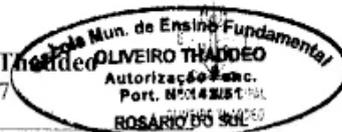
TRIPP, D. **Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa. Vol.31 n°3. São Paulo. Sept./December 2005.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

ANEXO A - Termo de autorização da instituição escolar



Prefeitura Municipal de Rosário do Sul
 Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Escola Municipal de Ensino Fundamental Oliveiro Thaddeo
 Rua: Garibaldi Silva, 1095 Fone: (55) 3231.5757



À *Coordenadoria do Mestrado em Ensino de Línguas*
 Bagé/Unipampa

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Paula Arigony Peres, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Oliveiro Thaddeo, situada em Rosário do Sul – RS, declaro ter conhecimento e autorizo a professora pesquisadora Cláudia Tavares a realizar sua pesquisa, intitulada "Projeto de Dissertação: Letramento Crítico e Sala de Aula Invertida: Perspectivas e Potencialidades no processo de uma aprendizagem significativa do inglês como língua adicional no Ensino Fundamental em um escola de rede pública". Este projeto é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação (PPGEL) em Ensino de Línguas da Unipampa, Campus Bagé, com a turma 9º ano, turno da manhã, durante o ano de 2020 pelo Curso de Mestrado em Ensino de Línguas.

Atenciosamente,

Ana Paula Arigony Peres
 Diretora Aut. Nº 0245/2020

Ana Paula Arigony Peres
 Diretora

Rosário do Sul, 31 de julho de 2020.

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, Claudia Tavares, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, pela Universidade do Pampa, UNIPAMPA, Campus Bagé, venho por meio deste Termo de Consentimento, solicitar-lhes sua autorização para a participação de seus filhos, como discentes da turma 9º ano 912 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Oliveiro Thaddeo, para o Projeto de Dissertação: *Letramento Crítico e Sala de Aula Invertida: Perspectivas e Potencialidades no processo de uma aprendizagem significativa do inglês como língua adicional no Ensino Fundamental em um escola de rede pública*. Este projeto é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação (PPGEL) em Ensino de Línguas da Unipampa, Campus Bagé, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Gabriela Bohlmann Duarte.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a utilização da metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI), que contempla uma aprendizagem invertida e colaborativa, associada a temas da atualidade, como abordagem contestatória e problematizadora, na apropriação da Língua Inglesa, enquanto prática social.

Com isso, a docente pesquisadora pretende utilizar ferramentas digitais e uma Unidade Didática, a fim de mediar aulas com atividades conceituais e de conhecimentos

linguísticos da Língua adicional/inglês, junto às dúvidas e questionamentos trazidos/postados discentes como contribuição para as próximas aulas/atividades. Esta abordagem traz potencialidades para flexibilizar o tempo de ensino e a sequência das aulas de Língua adicional/inglês dos discentes da escola entre os ambientes de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia nos estudos.

Entretanto, devido ao contexto decorrente de uma pandemia a nível mundial, no qual medidas de saúde se fazem necessárias, o uso da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (SAI) será adaptada a uma modalidade remota emergencial. Esta adaptação dar-se-á da seguinte forma: as aulas anteriormente presenciais serão organizadas de forma síncrona, enquanto as aulas anteriormente em ambientes alternativos de aprendizagem se organizam de forma assíncrona.

Para um funcionamento adequado, os dias e horários das aulas síncronas e assíncronas serão preestabelecidas, sendo ambas gravadas pela docente-pesquisadora. Dessa forma, as imagens das atividades e dos discentes poderão ser registradas como parte instrumental de um relatório desta pesquisa nas aulas síncronas e assíncronas pela docente-pesquisadora, e ser divulgadas à comunidade local ou global, para fins acadêmicos e educativos. Não serão utilizados os nomes dos discentes para a identificação. A qualquer momento, é possível solicitar informações acerca da pesquisa para a docente-pesquisadora.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação de meu/minha filho(a) neste projeto de dissertação, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido(a).

Como pai/mãe ou responsável, fui, igualmente, informado(a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, da participação de meu/minha filho(a) do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de seu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não será identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de dissertação;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade de meu/minha filho(a) em continuar participando.

A Pesquisadora Responsável por este Projeto de Pesquisa é a mestranda neste curso, Claudia Tavares. Seu telefone para contato é (55) 991124353 e o e-mail: claudiatavares.aluno@unipampa.edu.br

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com os pais ou responsáveis, e outra com a pesquisadora responsável.

Data __ / __ / ____

Nome dos pais/responsáveis

Nome da Pesquisadora responsável

