

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ALESSANDRA RIBEIRO QUEIROZ

**APRENDIZAGEM ATIVA DE LÍNGUA INGLESA E SALA DE AULA
INVERTIDA: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

UBERLÂNDIA-MG
2023

ALESSANDRA RIBEIRO QUEIROZ

**APRENDIZAGEM ATIVA DE LÍNGUA INGLESA E SALA DE AULA
INVERTIDA: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Tema: Tecnologias, letramento digital e ensino de inglês nas escolas públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Costa Ribas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Q3a
2023

Queiroz, Alessandra Ribeiro, 1983-

Aprendizagem ativa de língua inglesa e sala de aula invertida [recurso eletrônico] : tecnologias digitais no ensino médio integrado / Alessandra Ribeiro Queiroz. - 2023.

Orientador: Fernanda Costa Ribas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7045>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secpge@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação - PPGEL				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112ELI002				
Nome do Discente:	Alessandra Ribeiro Queiroz				
Título do Trabalho:	APRENDIZAGEM ATIVA DE LÍNGUA INGLESA E SALA DE AULA INVERTIDA: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em [Estudos Linguísticos](#), assim composta: Professores Doutores: [Cláudia Almeida Rodrigues Murta - UFTM](#); [Valeska Virgínia Soares Souza - UFU](#); [Fernanda Costa Ribas - UFU](#), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

[Aprovada.](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

28/02/2023, 15:35

SEI/UFU - 4288727 - Ata de Defesa - Pós-Graduação



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Almeida Rodrigues Murta, Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4288727 e o código CRC 53B17C99.

Referência: Processo nº 23117.013686/2023-91

SEI nº 4288727

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo Seu amor e proteção em todos os momentos. À intercessão de São Miguel Arcanjo e Nossa Senhora das Graças durante a realização do meu sonho.

Aos meus pais, Zilma e Izaurino, meus sogros, Rita e Domingos, e meus irmãos, Daiane, Raquel e Rafael pelo apoio e amor incondicionais.

Ao meu esposo, Miguel, pelo amor, carinho e compreensão que foram dedicados durante todo esse processo. Realizamos juntos esse sonho, amo você!

À Prof.^a Dr.^a Fernanda Ribas, pela paciência, conhecimentos compartilhados, disposição e sabedoria em me orientar nesse complexo processo. Não posso esquecer a sua grande contribuição para o meu crescimento profissional e crítico. Grata por todo o apoio, sem dúvidas, você é uma inspiração!

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Valeska Virgínia e Prof.^a Dr.^a Claudia Murta, por aceitarem o convite de participar da banca deste trabalho e por todas as relevantes contribuições, críticas e sugestões elencadas.

Aos meus colegas de mestrado, João Sampaio e Lucélia Brant, pelas discussões e partilha. Vocês foram essenciais para que esse período de aprendizado fosse ainda mais prazeroso.

Ao professor de língua inglesa do IFNMG-Campus Pirapora, que gentilmente cedeu as suas aulas para que ocorresse a intervenção das unidades didáticas.

Ao IFNMG-Campus Pirapora, que me abriu as portas para que fossem desenvolvidas as unidades didáticas, contribuindo generosamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos discentes participantes desta pesquisa, que contribuíram tanto para a pesquisa científica quanto para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao PPGEL-UFU, pela oportunidade de crescimento como pesquisadora e por influenciar o meu caminho acadêmico de forma crítica e profissional.

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

RESUMO

As tecnologias digitais estão presentes na vida dos jovens e facilitam a circulação e o compartilhamento de informações da Internet, por meio de *sites* e redes sociais, em diferentes modalidades e gêneros textuais. Torna-se importante privilegiar na escola práticas pedagógicas que versam sobre a realidade do estudante, tão marcada pelo digital, possibilitando aprendizagens mais ativas e significativas, que, por sua vez, podem proporcionar uma postura mais reflexiva e autônoma no aprendiz. Uma forma de proporcionar a aprendizagem ativa do aluno é pela adoção de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, modelo de ensino híbrido que, segundo diversos autores (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BERGMANN; SAMS, 2018; MILL, 2021), pode trazer benefícios para a educação, em comparação a um ensino tradicional. Pensando em como as metodologias ativas poderiam impactar, mais especificamente, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, a presente pesquisa foi proposta com o objetivo geral de investigar como as tecnologias digitais e o ensino de conteúdos gramaticais, em um modelo de sala de aula invertida, podem estimular a aprendizagem ativa de língua inglesa no ensino médio integrado. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) identificar o relacionamento dos estudantes do ensino médio integrado com as tecnologias digitais e com a língua inglesa e b) analisar o impacto do ensino de conteúdos gramaticais, em um modelo de sala de aula invertida, na aprendizagem ativa de língua inglesa. Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos baseamos em autores como: Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Bergmann e Sams (2018), Horn e Staker (2015), Kenski (2012), Mill (2021) e Ribeiro (2020), dentre outros, que tratam da aprendizagem ativa do estudante e das metodologias ativas. A pesquisa possui caráter qualitativo e intervencionista e foi desenvolvida no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Os participantes da pesquisa foram estudantes do segundo ano técnico em Informática integrado. Um questionário e uma entrevista semiestruturada com os alunos participantes foram empregados na geração dos dados. Além disso, foram consideradas também as unidades didáticas propostas como parte do projeto de intervenção. Os resultados da pesquisa mostram que as tecnologias digitais trazem motivação, dinamismo e praticidade às aulas de língua inglesa e podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem ativa dos alunos. Além disso, foi constatado que o modelo SAI, por não ser uma metodologia habitual no ensino médio integrado, pode trazer desafios ao professor de língua inglesa e aos alunos. Conclui-se, assim, que mais do que tecnologizar o ensino de inglês, é preciso (re)significar a abordagem de ensinar línguas, integrando as tecnologias digitais de forma refletida para que essas auxiliem a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Tecnologias Digitais. Sala de Aula Invertida. Aprendizagem Ativa.

ABSTRACT

Digital technologies are present in young people's lives and facilitate the circulation and sharing of information on the Internet, through websites and social networks, in different modalities and textual genres. It is important to privilege pedagogical practices at school that deal with the student's reality, so marked by the digital, enabling more active and meaningful learning, which, in turn, can provide a more reflective and autonomous posture in the learner. One way to provide active student learning is by adopting active methodologies, such as the Flipped Classroom, a hybrid teaching model, which, according to several authors (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BERGMANN; SAMS, 2018; MILL, 2021), can bring benefits to education, compared to traditional teaching. To investigate how digital technologies could impact, more specifically, The English teaching and learning process this research study was proposed. Its aim was to investigate how digital technologies, and the teaching of grammatical contents, in a Flipped Classroom model, could stimulate active English language learning in integrated secondary education. The specific objectives of the study were: a) to identify the relationship of high school students with digital technologies and with the English language and b) to analyze the impact of the teaching of grammatical contents, in a Flipped Classroom model, on English active learning. For the development of this research, we relied on authors such as: Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015), Bergmann and Sams (2018), Horn and Staker (2015), Kenski (2012), Mill (2021) and Ribeiro (2020), among others, which deal with student active learning and active methodologies. The research has a qualitative and interventionist character and was developed at the Federal Institute of Northern Minas Gerais (IFNMG). The research participants were students of the second technical year studying Integrated Informatics. A questionnaire and a semi-structured interview with the participating students were used to generate the data. In addition, the didactic units proposed as part of the intervention project were also considered. Results show that digital technologies bring motivation, dynamism and practicality to English language classes and can help in the development of students' active learning. In addition, it was found that the Flipped Classroom model, as it is not a common methodology in integrated secondary education, can bring challenges to the English language teacher and learners. It is concluded, therefore, that more than making English teaching technological, it is necessary to (re)signify language teaching approaches, integrating digital technologies in a reflected way so that they help students' learning.

Keywords: English language. Digital technologies. Flipped Classroom. Active learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados de estudantes que utilizam equipamentos para acessar a Internet	27
Figura 2 – Percepção dos professores sobre o potencial da tecnologia no aprendizado do aluno	33
Figura 3 - Modelos de ensino híbrido.....	44
Figura 4 - Sala de Aula Invertida	50
Figura 5 - Mapa de abrangência dos Institutos Federais do norte de Minas Gerais.....	57
Figura 6 – Vídeo editado para a aula de língua inglesa.....	63
Figura 7 – Atividade realizada no <i>EDpuzzle</i>	63
Figura 8 – Pergunta desenvolvida no <i>Nearpod</i>	64
Figura 9 – Atividade desenvolvida no <i>Google Forms</i>	64
Figura 10 – Atividade desenvolvida no <i>Wordwall</i>	65
Figura 11 – Interface <i>Mentimeter</i>	65
Figura 12 – Atividade desenvolvida no <i>Padlet</i>	66
Figura 13 – Atividade desenvolvida no <i>Google Classroom</i>	66
Figura 14 – Plataforma <i>Slido</i>	67
Figura 15 – Atividade realizada no <i>Slido</i>	67
Figura 16 – Etapas da Análise de Conteúdo.....	71
Figura 17 – Entrevista com os músicos da banda <i>Foo Fighters</i>	88
Figura 18 – Atividade editada com vídeo no site <i>EDpuzzle</i>	89
Figura 19 – Atividade desenvolvida no <i>Mentimeter</i>	90
Figura 20 – Atividade no <i>Nearpod</i>	91
Figura 21 – Layout de atividade desenvolvida no <i>Pool</i> do <i>Nearpod</i>	92
Figura 22 – Atividade desenvolvida com texto no site <i>Nearpod</i>	93
Figura 23 – Atividade desenvolvida no <i>Nearpod</i> (<i>Fill the Blanks</i>).....	94
Figura 24 – Atividade desenvolvida no site <i>EDpuzzle</i>	97
Figura 25 – <i>Quizz Time to Climb</i> no <i>Nearpod</i>	98
Figura 26 – Quizz com perguntas do conteúdo Superlativo e Comparativo no site <i>Nearpod</i> .	98
Figura 27 – Atividade desenvolvida no <i>Google Forms</i>	99
Figura 28 – Atividade realizada no <i>Google Forms</i> com a turma de Informática	100
Figura 29 – Atividade desenvolvida no Mural <i>Padlet</i>	102
Figura 30 – Atividade disponível aos estudantes no <i>EDpuzzle</i>	109
Figura 31 – Atividade realizada no <i>Wordwall</i>	110

Figura 32 – Atividade realizada com texto dividido em papel.....	111
Figura 33 - Atividade <i>Wordwall</i>	114
Figura 34 – Momentos da aula de língua inglesa	115
Figura 35 – Momentos da aula de língua inglesa	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de dissertações sobre o tema aprendizagem ativa e sala de aula invertida	22
Quadro 2 – Relação de dissertações sobre o tema aprendizagem ativa e sala de aula invertida	23
Quadro 3 – Comparação do uso do tempo entre as aulas tradicional e invertida.....	48
Quadro 4 - Ferramentas digitais utilizadas nas unidades didáticas de língua inglesa	68
Quadro 5 – Conteúdo programático do 2º ano técnico em Informática integrado	69
Quadro 6 – Processo para análise de dados.....	72
Quadro 7 – Categorias criadas a partir da análise dos dados das entrevistas	73
Quadro 8 – Texto sobre o Lollapalooza	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes	58
Gráfico 2 – Ensino fundamental anterior ao ensino médio	59
Gráfico 3 – Possuem computador em casa.....	76
Gráfico 4 – Possuem celular/smartphone	76
Gráfico 5 – Acesso à Internet em casa	77
Gráfico 6 – Frequência de utilização da Internet.....	77
Gráfico 7 – Contato dos estudantes com a língua inglesa	79
Gráfico 8 – Rotina de estudos em casa.....	86
Gráfico 9 – Potencialização na aprendizagem de língua inglesa utilizando as tecnologias digitais	104
Gráfico 10 – Mudança do relacionamento com a língua inglesa utilizando as tecnologias digitais	105
Gráfico 11 – Aumento na disposição em estudar língua inglesa utilizando as tecnologias digitais	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD/A	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual
SAI	Sala de Aula Invertida
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA E PARA ALÉM DA PANDEMIA: ENTRE MODELOS E METODOLOGIAS NA APRENDIZAGEM ATIVA	30
1.1 As tecnologias digitais na pandemia da COVID-19.....	30
1.2 As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa	36
1.3 Metodologias ativas, aprendizagem ativa e modelos híbridos no ensino de língua inglesa.....	40
1.3.1 <i>Sala de Aula Invertida (SAI) para uma aprendizagem ativa e autônoma de língua inglesa.....</i>	45
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	55
2.1 Natureza da pesquisa.....	55
2.2 Cenário da pesquisa.....	56
2.3 Perfil dos participantes.....	58
2.4 Coleta de dados: fases e instrumentos.....	61
2.4.1 <i>Fase diagnóstica.....</i>	61
2.4.2 <i>Fase de intervenção</i>	62
2.4.3 <i>Fase de avaliação.....</i>	69
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	70
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	75
3.1 Os estudantes do Curso Técnico Integrado em Informática, as tecnologias digitais e a língua inglesa	75
3.1.2 <i>Sala de Aula Invertida no ensino médio integrado e a aprendizagem ativa de língua inglesa: possibilidades e dificuldades.....</i>	85
3.1.2.1 <i>Unidade 1: Collocations.....</i>	87
3.1.2.2 <i>Unidade 2: Superlative and Comparative</i>	96
3.1.2.3 <i>Unidade 3: Conditionals.....</i>	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	136
APÊNDICE B - ENTREVISTA	137

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção de conhecimento. Os alunos precisam aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim, conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços (COSCARELLI, 2019, p. 32).

Início esta dissertação com as palavras de Coscarelli (2019), por enfatizarem a necessidade de a escola mudar a sua forma de ser: de mera transmissora de saber para um local que seja permeado de conhecimento, promovendo autonomia, protagonismo e percepção crítica do estudante em relação às informações, além de ajudá-lo a conquistar novos espaços na sociedade. Quanto ao papel do professor, entendo que este deva valorizar os conhecimentos que os estudantes levam para a sala de aula, tais como as diferenças, os conflitos “[...] e os novos dilemas emergentes na sociedade contemporânea que nos desafiam a conviver com o outro” (DUBOC, 2018, p. 21) e, com isso, possa promover a ampliação desses conhecimentos.

Diante dessa reflexão sobre a mudança nos ambientes de ensino, as tecnologias digitais fazem-se presentes por meio da Internet, que se tornou um espaço de convivência entre as pessoas, promovendo a disseminação de informações via redes sociais, vídeos, *sites*, dentre outros, além de ser local com potencial para agregar novos conhecimentos e interpretações aos já existentes. Nessas novas interações que vão surgindo, a língua inglesa se faz presente, já que a língua por si só possui natureza social, pois se aprende uma língua para se comunicar com as outras pessoas, seja por meio da escrita ou por meio da oralidade (PAIVA, 2001). Além disso, com o surgimento das novas tecnologias, o inglês se tornou a língua da indústria, da publicidade, do cinema, da televisão e dos meios de comunicação, principalmente pelo desenvolvimento da indústria dos computadores, destaque para a conquista americana, pois a terminologia utilizada nessas novas ferramentas foi influenciada pela língua inglesa (FURLANETTO, 2019).

Pela importância da língua inglesa e sua relação com a globalização, o idioma tornou-se uma disciplina obrigatória nas escolas públicas do Brasil. Como ressaltam os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), o inglês tornou-se influência em todo o mundo por ser um idioma que “[...] atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século” (BRASIL, 1998, p. 23). Ainda hoje, a língua inglesa permanece no seu apogeu, principalmente por estar relacionada à globalização. Para os PCN, a aprovação da disciplina de língua inglesa tornou-se obrigatória nos anos 1990, com a aprendizagem do idioma sendo de caráter obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental e se estendendo até o terceiro ano do ensino médio.

Envolvida nesse percurso pela aprendizagem da língua inglesa, assim como a maioria dos estudantes, tive o meu primeiro contato com a língua inglesa no sexto ano do ensino fundamental. Ao iniciar os estudos, deparei-me com um professor de língua inglesa que todos temiam, pelo fato de ele ser rígido quanto ao seu processo pedagógico de língua inglesa. Em suas aulas, todos tinham que ficar quietos e ele ficava andando na sala observando se as carteiras estavam todas alinhadas, iniciava o conteúdo no quadro com alguns comandos em inglês e, logo depois, sentava-se em sua mesa. O estudante, quando solicitado, deveria realizar os comandos do professor, a partir do exposto no quadro.

O livro didático era um dos principais recursos utilizados, e o professor fazia uma sequência de comandos, repetindo várias vezes as frases “*Open the book*” e “*Close the book*”, e todos os alunos, juntos, abriam e fechavam o livro. Em seguida, o professor chamava um estudante com a frase “*You, come here*”; o estudante se levantava e ia até o professor na mesa. A partir daí, continuava a sequência das frases, com o estudante fazendo o que o professor pedia, como “*open the door*”, “*close the door*” e encerrava com o “*sit down*”. Essa sequência de frases marcou todo o meu ensino fundamental, pois foram utilizadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de língua inglesa.

Já no ensino médio, os professores focaram mais em atividades para o desenvolvimento de habilidades escritas em língua inglesa e não contávamos com momentos para desenvolver a habilidade oral. Ou seja, as aulas eram marcadas pelo método de “saliva, livro didático e giz como principais recursos que limitam a criação ou manutenção de motivação no aprendizado” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 66). Apesar de algumas vezes o aprendizado de inglês ter sido desmotivador, sempre gostei da língua inglesa e passava horas ouvindo e escrevendo as músicas internacionais, na época, com os CDs e as fitas cassetes da minha mãe.

No ano de 2007, iniciei a graduação em Letras-Inglês, usufruindo de momentos de muita aprendizagem com os professores, tanto durante os estágios não obrigatórios na universidade, quanto durante os estágios obrigatórios nas escolas estaduais e municipais da

cidade. Esses momentos são de extrema importância para colocarmos em prática o que aprendemos na teoria. Durante os estágios, percebia que nada havia mudado da época em que iniciei o ensino fundamental, e observava que os professores, cada vez mais, estavam desmotivados em desenvolver atividades que promoviam a interação e participação da turma. Além disso, lembro-me que uma das principais discussões na graduação era sobre a falta de estrutura das escolas de educação básica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a maioria das escolas possui carga horária reduzida, salas superlotadas, além disso, a maioria dos professores tem pouco domínio com as habilidades orais e costuma reduzir a aula utilizando recursos como giz e livro didático, fatores esses que “podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 21). Ou seja, esses fatores mencionados nos PCN foram abordados pelos professores durante a minha graduação em Letras-Inglês, os quais sempre nos alertaram que, uma vez formados, vivenciaríamos momentos de dificuldade nas escolas e teríamos que ser resistentes. Apesar das dificuldades, também nos foi pontuado que poderíamos desenvolver práticas pedagógicas inovadoras para os estudantes.

No Curso de Letras-inglês, tínhamos discussões em sala de aula sobre metodologias que levassem motivação aos estudantes para aprenderem a língua inglesa. No entanto, percebia que havia alguns professores muito centrados em práticas repetitivas, utilizando somente o livro didático, sem muita inovação. Essas práticas eram observadas em situações, como esta: nossas cadeiras ficavam em formato de semicírculo, e a professora abria o livro didático de inglês e iniciava a matéria com a explicação; logo depois, ela fazia a mesma pergunta para todos os estudantes e, quando chegava a minha vez, eu já sabia o que tinha que responder. Alguns estudantes não gostavam de ser os primeiros a responder; sabiam que, se ficasse por último, já saberiam o que seria perguntado e a resposta correta a ser dada, saindo-se melhor em sua produção oral em inglês. Após essa sequência, havia um tempo para realizar as atividades determinadas pela professora e depois ocorria a correção.

Nós, estudantes, sempre ficávamos nos questionando pelos corredores e por mensagens pelo MSN Messenger¹ a prática pedagógica que alguns professores desenvolviam na disciplina de inglês, já que, por outro lado, havia professores da disciplina de estágio que questionavam a prática de somente utilizar o livro didático e não abordar atividades mais significativas para os alunos nas aulas de língua inglesa.

¹ Programa criado pela Microsoft que permitia trocar mensagens instantâneas com uma pessoa pela internet.

Almeida Filho (2015) discorre sobre a aprendizagem de língua inglesa ser um momento mágico, e o professor, tanto no ensino básico quanto nas universidades, tem grande responsabilidade em criar ou acabar com as expectativas dos estudantes durante a aprendizagem dessa língua. Lembro-me, por exemplo, de um professor da faculdade que estava conduzindo uma aula com a explicação de certo conteúdo e, ao perceber pouca participação da turma, fez o seguinte comentário: que nós, da região do norte de Minas Gerais, nunca conseguiríamos aprender a língua inglesa, devido ao sol da região ser muito quente. Durante esse discurso, ficamos sem reação, e muitos colegas saíram da sala muito tristes com tamanha ofensa.

Apesar dos percalços, durante a minha graduação, em 2011, finalizei o curso de Letras-Inglês e iniciei-me como professora no mesmo ano em uma escola pública da região de Montes Claros, Minas Gerais. Logo no início, estava muito determinada a desenvolver atividades que pudessem motivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, já que sempre ouvíamos a famosa frase: “não sei nem português, quanto mais inglês”. Por isso, nessa época, como possuía acesso à Internet, sempre buscava por materiais voltados para músicas, jogos e filmes, visando a propiciar ao estudante aprendizagens mais significativas. Para Mill (2021), a aprendizagem significativa é quando fazemos a relação entre o conhecimento proposto pelo professor e os conhecimentos prévios dos estudantes, o que proporciona uma aprendizagem em que o estudante aprenda de forma efetiva e com significado.

Visando a uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos, quando me iniciei como professora, resolvi desenvolver algumas atividades que levassem os estudantes a questionar sua própria realidade. Na época, lecionava no sétimo ano do ensino fundamental, e o conteúdo gramatical era o verbo *to be*. Um estudante começou a raspar um giz e pegou a caneta, falando que estava cheirando cocaína. Quando percebi a situação, perguntei que tipo de droga era aquela, ao que ele respondeu em português. Aproveitei o momento e perguntei para a turma como seria aquela palavra em inglês. Alguns estudantes souberam responder a qual tipo de droga o colega estava se referindo. Como estava explicando o verbo *to be*, resolvi escrever no quadro uma frase: “*Is cocaine an illegal drug?*” Os estudantes, vendo o colega fazer aquilo, pontuaram que aquela droga não era legal e que poderia causar prejuízo na vida das pessoas e, como aquele menino estava utilizando o giz, aquilo poderia causar ainda mais problemas de saúde para ele. Por outro lado, outros estudantes apontaram aspectos positivos no uso de drogas, por exemplo, o relaxamento que essas poderiam causar. Acredito que foi um momento bem desconfortável e pensei que poderia estar fazendo algo errado abordando

esse tema, já que não sabia como abordar essa realidade presente na sala de aula. No entanto, sabia que o uso de drogas fazia parte da realidade de muitos estudantes. Dessa forma, a partir desse contexto, foi possível tratar desse assunto por meio de percepção crítica dos estudantes sobre os efeitos que a droga pode causar nas pessoas, sendo a sala de aula um espaço de esclarecimento e discussão sobre o tema. Apesar de não ter sido programada, a atividade se voltou, de certa forma, para uma questão vivenciada pelos estudantes naquela ocasião.

Hoje, quando me lembro desse episódio, vejo que consegui trazer o contexto de vida daquele estudante para a sala de aula e, de alguma forma, proporcionar reflexão sobre suas vivências e estimular os estudantes a contar as suas histórias (MORAN, 2015). Por ter lecionado por apenas dois anos, acredito que pude aprender muito com vários momentos de reflexão sobre a minha prática. Atualmente, não exerço a profissão de professora, mas sou técnico-administrativa e atuo na área da assistência ao aluno no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Apesar de não atuar diretamente na área da docência, sempre participei de projetos de extensão e a distância, atuando como professora de língua inglesa. Por isso, sei que o IFNMG possui uma ótima estrutura para os professores, com salas de aula com *datashow*, sala de informática, além de os estudantes possuírem acesso à Internet, diferentemente de muitas escolas que não têm o mínimo para desenvolver as práticas pedagógicas. Mesmo com todo esse aparato, muitos estudantes reclamam sobre professores que utilizam apenas *slides* em suas aulas e leem todo o conteúdo. Entendo que, se o professor apenas utiliza *slides* e não dialoga com o estudante, sua abordagem de ensino pode ser comparada com aquela que prevê a utilização somente de giz e quadro negro. Isso porque, ao utilizar uma metodologia da mesma forma que se utiliza o quadro negro, tem-se um processo unidirecional, no qual o professor ensina e o estudante aprende.

Portanto, acredito na importância de tornar a sala de aula favorável ao contexto do estudante, o que significa considerarmos a influência da cultura digital no cotidiano dos estudantes. As metodologias ativas podem ser uma forma de unir tecnologias digitais e aprendizagem significativa aos alunos. Vale ressaltar que esse tema não é novo, mas tomou maior proporção com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Por meio dessas tecnologias, os estudantes podem aprender de forma independente, já que o “aprender ocorre por várias formas, como pelo professor, sozinho, com os colegas, pela tecnologia” (MORAN, 2015, p. 28). Além disso, via tecnologias digitais, os estudantes podem buscar por variadas possibilidades de aprendizagem por meio de conexões, o que possibilita um ensino mais centrado no estudante (PAIVA, 2001). Ou seja, ao manusear as

ferramentas tecnológicas, as pessoas podem se tornar ativas diante de uma sociedade que se comunica por meio de suportes tecnológicos, sendo possível proporcionar ao estudante certa autonomia na busca por informações na Internet em *sites*, vídeos no *YouTube* e aplicativos como *Duolingo*, *LinguaLeo*, *Hello English*, dentre outros para o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa.

Como já exposto, as tecnologias digitais fazem parte do contexto do estudante e estão presentes no local de trabalho, nas escolas, em nossos bolsos, nas roupas, o que demonstra o quanto as informações estão sendo produzidas de forma digital, marcadas pelo desenvolvimento tecnológico, o que tende a ser mais frequente no futuro (BRASIL, 2018). As tecnologias digitais são recursos que inserem diversificação da aprendizagem de línguas, visto que existem vários *sites* com textos, áudios, jogos, questões *on-line* que podem proporcionar quantidade e qualidade de *input* na aprendizagem de língua estrangeira (LE) (PAIVA, 2001).

No ano de 2020, marcado pelo início da pandemia de Covid-19, as tecnologias digitais foram instrumentos importantes para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem em várias escolas do Brasil e do mundo. Com a pandemia, as escolas tiveram que definir como ocorreriam as aulas nesse novo contexto, sendo preciso aderir às tecnologias digitais e à Internet para a promoção do ensino remoto, o qual foi “substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interditada” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38). Nesse período, as escolas particulares continuaram o processo pedagógico sem tantas dificuldades. No entanto, para as escolas públicas (federais, estaduais e municipais), a adaptação ao ensino remoto foi complicada, e um novo problema social ficou evidente, já que muitas pessoas não tinham acesso à Internet e também muitos professores não estavam acostumados com o novo formato da educação (PAIVA, 2020). O IFNMG demorou a adotar o ensino remoto, pelo fato de que foi preciso disponibilizar política de inclusão digital, pela qual os estudantes participavam de um processo seletivo por meio de edital para obter auxílio para pagamento de Internet. Além disso, foram disponibilizados computadores e *tablets* para os estudantes acessarem as aulas remotas.

Além do problema de acesso à Internet para condução do ensino remoto, para muitos estudantes do IFNMG, este se caracterizou como difícil e cansativo, pois, apesar de muitos estudantes da atualidade serem considerados nativos digitais², faltava conhecimento por parte de muitos sobre como utilizar salas de aula virtuais, como o *Google Meet*, e ambientes virtuais, como o *Google Classroom* e o *Moodle*. Essa dificuldade ocorria mesmo

² Termo cunhado pelo autor Marc Prensky que descreve a geração dos jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis pelos computadores.

antes da pandemia de Covid-19. Por exemplo, alguns estudantes que ingressam no IFNMG não sabem seu *login* para acessar o e-mail institucional. Para resolver esse problema, a coordenação de ensino, em conjunto com o estudante, cria uma conta de e-mail. Percebe-se que falta aos alunos letramento digital, necessário não somente para entrar e sair de aplicativos e ambientes virtuais, mas para saber como adequadamente responder, enviar e apagar e-mails (COSCARELLI, 2020).

Também, muitos professores da instituição não estavam acostumados a lidar com as tecnologias digitais. Por isso, foi oferecido aos servidores da instituição um curso de formação na área das práticas pedagógicas e ressignificação por meio das metodologias ativas e ferramentas digitais na educação profissional. Devido à minha formação, inscrevi-me no curso e percebi o quanto as ferramentas digitais, tais como o *Google Forms*, o *YouTube*, o *Google Classroom*, o *Quizizz*, dentre outros, associadas às metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a gamificação, o aprendizado por problemas, dentre outros, oportunizam o desenvolvimento de atividades motivadoras no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Elas permitem que os estudantes sejam mais participativos, já que aprendem em ambientes semiformais e informais, como aplicativos, softwares, jogos, o que difere de situações em que os estudantes estão acostumados a receber os comandos dos professores em sala de aula (KALANTZIS; COPE, 2012).

Acredito que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas durante as aulas de língua inglesa por serem instrumentos que constituem o dia a dia dos estudantes da atualidade. Por meio de conteúdos bem selecionados, o professor pode oferecer materiais interessantes, já que a sala de aula é um local propício para o crescimento cultural, social e intelectual (FURLANETTO, 2019).

Um dos modelos de metodologia ativa é a Sala de Aula Invertida (SAI). Bergmann e Sams (2018) iniciaram a implementação dessa metodologia em aulas de ciências do Ensino Médio a partir de 2006, por perceberem que a metodologia tradicional não era adequada para alguns estudantes. Os autores começaram, então, um trabalho disponibilizando previamente aos alunos vídeos, áudios e textos, de forma que pudessem ter contato prévio com o material antes das aulas presenciais. Isso permitia que os alunos pudessem estudar de acordo com o seu ritmo e em locais e horários que lhes conviessem. Além disso, essa metodologia possibilita aos estudantes uma abordagem mais participativa e com atividades que visam à reflexão e à interação dos estudantes.

Em se tratando do ensino de língua inglesa, foco desta pesquisa, realizei um levantamento de pesquisas publicadas nos últimos cinco anos envolvendo a utilização das

tecnologias digitais para a aprendizagem ativa, por meio do modelo de sala de aula invertida, no intuito de fornecer um estado da arte e justificar a realização da presente pesquisa. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), inseri as seguintes palavras-chave: “aprendizagem de língua inglesa” e “sala de aula invertida”. Três dissertações foram encontradas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Relação de dissertações sobre o tema aprendizagem ativa e sala de aula invertida

Título	Autor e ano	Descrição
Sala de aula invertida: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba	Silva (2017)	A partir da criação de espaços criativos para a aprendizagem ativa de língua inglesa, o objetivo do estudo foi relatar experiências de tutorias no curso preparatório de língua no programa de intercâmbio Internacional Gira Mundo, a partir da metodologia Sala de Aula Invertida no processo de ensino e aprendizagem no programa na Paraíba. Concluiu-se que a metodologia SAI tornou-se aliada para criar espaços ativos de aprendizagem e fez com que o professor-tutor refletisse sobre sua prática pedagógica em sala de aula.
Desenvolvimento de material didático digital de língua inglesa na perspectiva de sala de aula invertida.	Pletsch (2018)	A fim de suprir lacuna no curso a distância sobre o desenvolvimento da habilidade oral, foi realizado curso-piloto digital de língua inglesa na modalidade híbrida na perspectiva da sala de aula invertida, nível pré-intermediário, o qual foi nomeado como <i>ResPOnd – Read and Speak Online Dinamically</i> . Os resultados apontam que o curso no formato de sala de aula invertida mostrou-se satisfatório, ainda que na sua versão-piloto, havendo necessidade de <i>redesign</i> de algumas atividades para trabalhar efetivamente, principalmente a leitura e a oralidade de forma integrada às outras habilidades. Além disso, essa experiência evidenciou resultados positivos quanto às atividades presenciais propostas, pois ajudaram os alunos a praticar a língua inglesa quando inseridos em atividades colaborativas.

Continua

Continuação Quadro 1

Título	Autor e ano	Descrição
Letramento crítico e sala de aula invertida: perspectivas no processo de aprendizagem ativa e significativa de inglês no ensino fundamental em rede pública.	Tavares (2021)	Apresenta uma proposta de ensino dinâmico e significativo de inglês como língua adicional para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Investigaram-se as possibilidades e as perspectivas de um material didático autoral, elaborado no Canva, com ênfase no Letramento Crítico. Os resultados da pesquisa foram a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino remoto para a aprendizagem ativa e significativa; elaboração de material autoral, estruturação das atividades na perspectiva crítica e o papel da mediação do professor na rotina de estudos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De modo a complementar os trabalhos identificados na temática de aprendizagem de língua inglesa que utiliza a SAI, foi realizada pesquisa no site Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no qual foram encontrados 223 resultados a partir das palavras-chave “aprendizagem ativa de língua inglesa” e “sala de aula invertida”. Após aprofundamento da pesquisa com base nos títulos, cheguei ao número de seis dissertações, conforme consta no Quadro 2:

Quadro 2 – Relação de dissertações sobre o tema aprendizagem ativa e sala de aula invertida

Título	Autor e ano	Descrição
A “sala de aula invertida” em um contexto de inglês para fins acadêmicos	Rebecca (2017)	A pesquisa foi realizada a partir de um minicurso para candidatos a um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Com a utilização da metodologia de SAI, os estudantes perceberam que esta propicia oportunidades para o aprendizado de uma língua adicional, mesmo sem a presença física do professor.

Continua

Continuação Quadro 2

Título	Autor e ano	Descrição
Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos.	Duarte (2017)	O estudo foi realizado em uma turma de Inglês para Fins Específicos de uma faculdade privada na cidade de Ponte Nova-MG. Os procedimentos didáticos adotados para o ensino da escrita foram aqueles atinentes à implementação da SAI por meio da produção de vídeos e aulas presenciais, além daqueles relacionados à contextualização do gênero, seus aspectos discursivos multimodais e léxico-gramaticais.
Objetos de aprendizagem combinados à sala de aula invertida: a proposição de uma estratégia pedagógica para favorecer o aprendizado de Inglês	Zabiela (2018)	O modelo de sala de aula invertida foi adotado de modo a potencializar o contato dos estudantes com a língua inglesa, compondo uma aprendizagem híbrida, em que o inglês é praticado tanto de forma presencial como a distância. Os estudantes foram monitorados quanto à sua participação e execução das tarefas na plataforma <i>Moodle</i> , onde os objetos de aprendizagem foram disponibilizados.
Redes sociais e a sala de aula invertida: uma experiência com alunos do ensino médio.	Passos (2019)	Análise de como o <i>Facebook</i> pode contribuir para a aprendizagem de leitura em inglês como língua adicional, numa perspectiva de sala de aula invertida. Os resultados indicam que a leitura em inglês pode ser viabilizada no grupo do <i>Facebook</i> , a partir do modelo de sala de aula invertida.
Pesquisa-ação em ensino híbrido: reflexões sobre uma proposta de sala de aula de inglês invertida e expandida através do Edmodo.	Serafim (2020)	Compreender quais as possibilidades e os desafios de uma sala de aula de inglês invertida e expandida através do <i>Edmodo</i> pelas perspectivas da professora pesquisadora e dos seus 27 alunos participantes. Algumas das possibilidades encontradas compreendem a aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar, a conexão com pessoas de outros países e, principalmente, a divisão em grupos de acordo com suas necessidades.

Continua

Continuação Quadro 2

Título	Autor e ano	Descrição
Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos.	Conserva (2021)	A sala de aula invertida pode implicar condições inovadoras de estruturação do ensino de inglês. Os resultados mostram que os processos de conhecimento se manifestam de modos diferentes, e possibilitaram a identificação de traços de protagonismo dos alunos. Foi constatado também que o conhecimento pode ser construído e compartilhado em qualquer lugar e por diversos agentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As pesquisas apresentadas nos Quadros 1 e 2 foram interessantes para o presente trabalho, pois permitem depreendermos o quanto as tecnologias digitais associadas à sala de aula invertida podem potencializar a aprendizagem de língua inglesa e desenvolver a autonomia e o protagonismo do estudante. As pesquisas de Pletsch (2018), Silva (2017) e Tavares (2021) indicam o quanto o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pôde contribuir de forma ativa e significativa, proporcionando ao estudante praticar a língua em ambientes colaborativos e com a mediação do professor.

Já as pesquisas de Duarte (2017) e Rebecca (2017) discutem a contribuição das tecnologias digitais para o desenvolvimento do inglês instrumental, além de a metodologia SAI apresentar pontos positivos quanto à sua utilização no processo pedagógico da língua. Por outro lado, Serafim (2020) e Zabiela (2018) abordam em suas pesquisas o processo de ensino e aprendizagem para estudantes do ensino superior, de forma a potencializar a aprendizagem de língua inglesa em ambientes híbridos.

A pesquisa de Passos (2019) é a que mais se aproxima do que propõe esta pesquisa. Na pesquisa de Passos, a aprendizagem de língua inglesa foi desenvolvida em ambiente SAI, com alunos do ensino médio, no qual a rede social *Facebook* pôde contribuir para a aprendizagem de leitura em inglês. Considerando as buscas realizadas nos *sites* supracitados, pode-se perceber que existem poucos trabalhos que abordam o uso da metodologia SAI para o ensino médio. Além disso, após utilizar os critérios de busca, não foram encontrados trabalhos direcionados ao ensino de inglês para o curso técnico em Informática do ensino médio integrado.

Como se pode observar, as tecnologias digitais já vinham sendo utilizadas no contexto educacional, mas, devido à pandemia da Covid-19, tiveram papel bastante significativo para a

realização do processo pedagógico dos professores e possibilitaram refletir sobre a necessidade de repensar e ressignificar o atual contexto educacional, voltado para a linearidade do processo pedagógico. Apesar das atuais discussões sobre a utilização das tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino e aprendizagem, é possível perceber que muitas pesquisas já vinham sendo desenvolvidas com o intuito de tornar o inglês mais motivador e proporcionar autonomia ao estudante, utilizando o modelo SAI associado às tecnologias digitais.

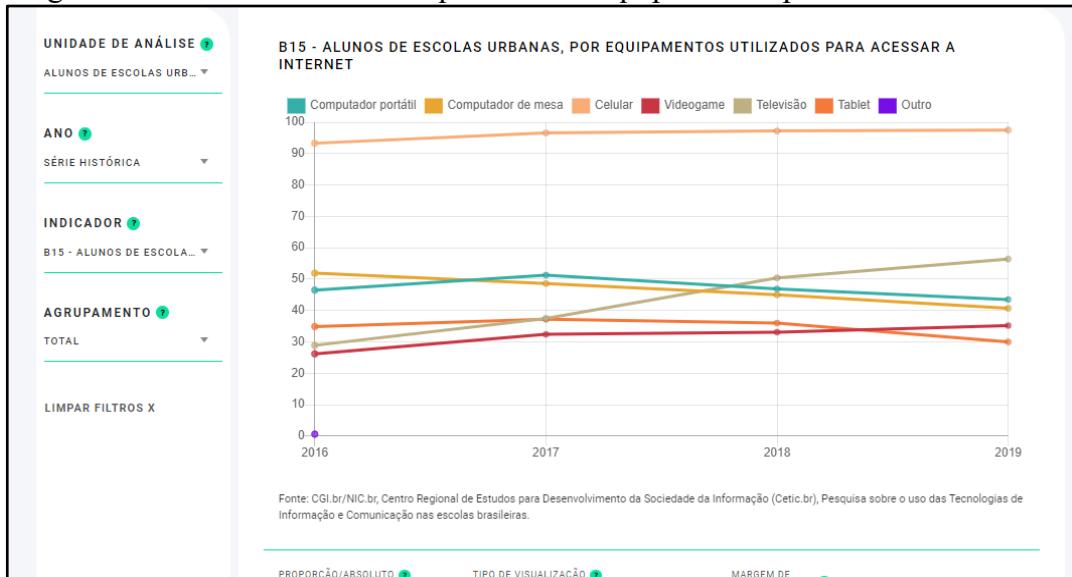
A motivação em trabalhar com tecnologias digitais neste estudo ocorreu a partir das minhas inquietações enquanto estudante, professora, bem como da minha participação no curso de formação em metodologias ativas e tecnologias digitais promovido pelo IFNMG. Nesse curso, pude perceber o potencial das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no sentido de estas possibilitarem o desenvolvimento de atividades mais interativas para os estudantes. Em se tratando das metodologias ativas, mais especificamente do modelo SAI, compreendi dos estudos realizados que esse pode proporcionar espaços ativos de aprendizagem de língua inglesa e a reorganização da sala de aula de línguas.

No modelo SAI, a aula é iniciada com uma sequência de estudos feitos previamente pelos alunos e, no espaço da sala de aula, com a orientação do professor, os estudantes realizam atividades e avaliam o seu desempenho (REBECCA, 2017). Como explicam Horn e Staker (2015, p. 43), nesse modelo, “o tempo na sala de aula, anteriormente reservado para instruções do professor, é, em vez disso, gasto no que costumamos chamar de ‘lição de casa’, com professores fornecendo assistência quando necessário”. Com a sala de aula invertida, os alunos podem acessar e estudar em casa variados conteúdos, ajustando-os a seus interesses e necessidades e tendo, como consequência, uma aprendizagem mais ativa. Alunos e professores terão, assim, mais tempo para esclarecer dúvidas em aula e debater o assunto estudado em casa. Para Gadotti (2001), a aprendizagem em sala de aula pode ser focada em oferecer atividades mais participativas e fornecer uma aprendizagem ativa aos estudantes, com atividades mais práticas. Colaborando para a discussão, Mill (2021) afirma que a aprendizagem ativa tem como princípio fazer com que o estudante encontre significado naquilo que ele estuda.

Hoje, os jovens utilizam consideravelmente seus *smartphones*. Por isso, acredito que ele pode ser aproveitado para desenvolver atividades mais interativas e dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Fundamentando essa proposição, conforme pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da

Informação (CETIC), o celular é um dos equipamentos mais utilizados pelos estudantes para o manuseio da Internet, conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1 – Dados de estudantes que utilizam equipamentos para acessar a Internet



Fonte: CETIC (BRASIL, 2022). Disponível em: <https://bit.ly/3KWOhyB>.

Portanto, entendo que esse aparelho pode ser aliado dos professores para desenvolverem atividades mais atraentes ao público jovem. Como afirma Moran (2013, p. 23), “o currículo precisa ser repensado para que se torne importante para o aluno, para que este se sinta protagonista, sujeito, personagem principal. A escola tem de se adaptar ao aluno e não o contrário”. Ou seja, a Internet e os aparelhos tecnológicos fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes, que os utiliza para interagir, pesquisar, trabalhar, jogar, dentre outros, o que proporciona ótimas oportunidades para que a escola se adapte aos estudantes, inserindo-os como parte do cotidiano das escolas.

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNAD/A) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, observa-se que, no ano de 2021, das 28.192 pessoas com dez anos ou mais pesquisadas, 11.911 não utilizaram a Internet porque não sabiam manuseá-la. Portanto, apesar de as inovações tecnológicas estarem inseridas no cotidiano das pessoas, ainda assim, existem muitos que não usufruem de seus benefícios por falta de letramento digital. Promover o letramento digital dos estudantes, a meu ver, é essencial na educação para que esses consigam desenvolver habilidades de compreensão nos ambientes digitais (COSCARELLI, 2019).

³ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7261#resultado>.

No IFNMG, os alunos ingressam no primeiro ano do ensino médio integrado e, como a maioria dos jovens, demonstram bastante engajamento com as redes sociais. Acredito que essas podem ser utilizadas não apenas como forma de sociabilidade entre os jovens, mas também na aprendizagem de uma língua. Além disso, *sites* como *YouTube*, *EDpuzzle*, *Nearpod*, dentre outros, dependendo de como são inseridos no ensino médio integrado, podem contribuir com a transformação dos espaços de ensino, pois possibilitam colocar os estudantes como sujeitos importantes e centrais no planejamento e condução das aulas de línguas, além de tornarem a sala de aula um espaço de conhecimento, troca de saberes e interação.

Acredito que as tecnologias digitais no ensino médio, integradas a um modelo SAI, podem potencializar a aprendizagem de língua inglesa. Parto da hipótese de que *sites* e ferramentas digitais, que são de fácil acesso no dia a dia dos estudantes, como *Nearpod*, *EDpuzzle*, *YouTube*, *Mentimeter*, dentre outros, possibilitam a elaboração de atividades mais interativas e dinâmicas, que podem potencializar a aprendizagem ativa de língua inglesa, tal como mostrado por outros estudos. No entanto, questiono: o que as tecnologias digitais trazem de tão inovador que pode impactar a aprendizagem dos alunos em relação à língua inglesa? Ou seja, o “como” é o que mais me interessa.

Baseado nesse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como as tecnologias digitais e o ensino de conteúdos gramaticais, em um modelo de sala de aula invertida, podem estimular a aprendizagem ativa de língua inglesa no ensino médio integrado. Já os objetivos específicos são: a) identificar o relacionamento dos estudantes do ensino médio integrado com as tecnologias digitais e com a língua inglesa e b) analisar o impacto do ensino de conteúdos gramaticais, em um modelo de sala de aula invertida, na aprendizagem ativa de língua inglesa.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas seguintes perguntas norteadoras: como é a relação dos estudantes com as tecnologias digitais e com a língua inglesa? Como o ensino de conteúdos gramaticais, por meio de um modelo de sala de aula invertida, pode impactar a aprendizagem ativa de língua inglesa dos estudantes?

O uso das tecnologias digitais associado ao modelo de sala de aula invertida na aprendizagem ativa de língua inglesa baseia-se no uso da língua como prática social. A linguagem é construída socialmente e modificada constantemente, possibilitando que, por meio dela, os usuários reflitam e ajam na sociedade (PAIVA, 2008). Nessa vertente de interação por meio da linguagem, a utilização das TDICs como proposta pedagógica possibilita que as aulas de língua inglesa sejam mais dinâmicas e motivadoras, tornando o

estudante mais ativo e protagonista de sua aprendizagem. Como reforço a esse cenário, pensando no estudante como ser ativo durante a aprendizagem de línguas, a Linguística Aplicada busca compreender as complexidades que confrontam e analisam a relação da linguagem a partir dos seus vários contextos (MOITA LOPES, 2006). Baseado nisso, as contribuições da presente pesquisa para área da Linguística Aplicada é a de fornecer possíveis estudos sobre o uso da linguagem em seus vários contextos, como no caso da sala de aula, e metodologias ativas e significativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas a partir da utilização das tecnologias digitais como suporte no processo pedagógico. Além disso, este estudo contribui para a reflexão de trazer o contexto do estudante para a sala de aula, possibilitando que o professor de língua inglesa construa metodologias que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem ativa de língua inglesa para os estudantes do ensino médio integrado.

Assim, é apresentada, a seguir, a fundamentação teórica sobre as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, além das metodologias ativas e a SAI no ensino de línguas. Logo depois, são discutidos os aspectos metodológicos da investigação da pesquisa, contexto da pesquisa e descrição dos participantes. Em seguida, é apresentada a análise de dados, dividida em duas seções: Relação dos estudantes com as tecnologias digitais e com a língua inglesa e Contribuições da proposta pedagógica baseada no modelo sala de aula invertida e na integração das tecnologias digitais para a aprendizagem ativa de língua inglesa. Por fim, trago as considerações finais e reflexões da pesquisa.

1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA E PARA ALÉM DA PANDEMIA: ENTRE MODELOS E METODOLOGIAS NA APRENDIZAGEM ATIVA

As tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 50).

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), as tecnologias digitais, quando inseridas no ambiente educacional, modificam a relação entre professores, estudantes e conteúdo. Diante disso, neste capítulo, é apresentada uma reflexão sobre o percurso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua, tendo como fundamento o fato de que elas promovem ambientes educacionais, como o modelo de sala de aula invertida, que facilitam a aprendizagem ativa da língua inglesa. O capítulo divide-se em três seções. Na primeira, o enfoque é a discussão sobre tecnologias digitais no contexto da pandemia de Covid-19. Na segunda, o destaque é para as tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Na terceira, são feitas considerações sobre as metodologias ativas, aprendizagem ativa e o ensino híbrido. Nela, há uma subseção dedicada ao modelo SAI e seus impactos na aprendizagem ativa e autônoma de língua inglesa. Para a construção dessas seções, apoiei-me nos seguintes autores: Bacich e Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015), Kenski (2012), Paiva (2001, 2008) e Valente (2014), dentre outros.

1.1 As tecnologias digitais na pandemia da COVID-19

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por profundas discussões na humanidade, principalmente pelo uso massivo das tecnologias digitais e suas representações, em especial na educação, alavancado por uma pandemia que nos assolou: em dezembro de 2019, foi descoberto o vírus SARS-CoV-2, na cidade de Wuhan, China e, desde então, este se alastrou pelo mundo. Tão preocupante quanto a disseminação da doença foi o risco das altas taxas de internações para cuidados da doença. A Organização Mundial de Saúde (OMS), a fim de evitar a acelerada propagação da doença, divulgou informações sobre a prevenção contra a infecção da Covid-19 e recomendou à população: evitar lugares fechados e aglomerados; ficar

pelo menos um metro de distância das outras pessoas; utilizar máscara na região da boca e nariz; lavar as mãos com água e sabão ou utilizar álcool em gel.

Apesar das recomendações, em todos os continentes, houve o aumento do número de pessoas contaminadas pelo vírus da Covid-19. No Brasil, não foi diferente, culminando em internações em hospitais e várias mortes; para deter a multiplicação de casos, vários setores foram obrigados a fechar, atendendo, assim, à medida de isolamento definida pelo governo federal do Brasil, por meio da Lei n. 13.979/2020, criada no dia 6 de fevereiro. No dia 11 de março de 2020, foi regulamentada a Portaria n. 356 para operacionalização da lei supracitada, a qual estabelecia quarentena no país, com prazo de 40 dias, a ser estendido, caso fosse necessário.

A crise sanitária da Covid-19 impactou os vários setores da sociedade brasileira – economia, saúde, política – e, em especial, a educação. As aulas presenciais nas escolas foram assim interrompidas, por meio da Portaria 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa portaria dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios digitais, durante o período de pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020b).

A partir de então, com o fechamento das escolas, os professores, coordenadores e gestores precisaram aprender, adaptar e promover um ensino remoto emergencial (ERE). Coscarelli (2020) comprehende que esse ensino se denomina emergencial porque não houve uma preparação dos professores para o uso de tecnologias digitais, nem tempo para planejarem as atividades em conformidade com a modalidade on-line. De acordo com o CETIC, “um quinto das escolas realizava atividades pedagógicas por meio de educação a distância antes da pandemia, o que denota que grande parte das escolas não estava preparada para a transição das aulas presenciais para as aulas remotas” (BRASIL, 2020a, p. 3).

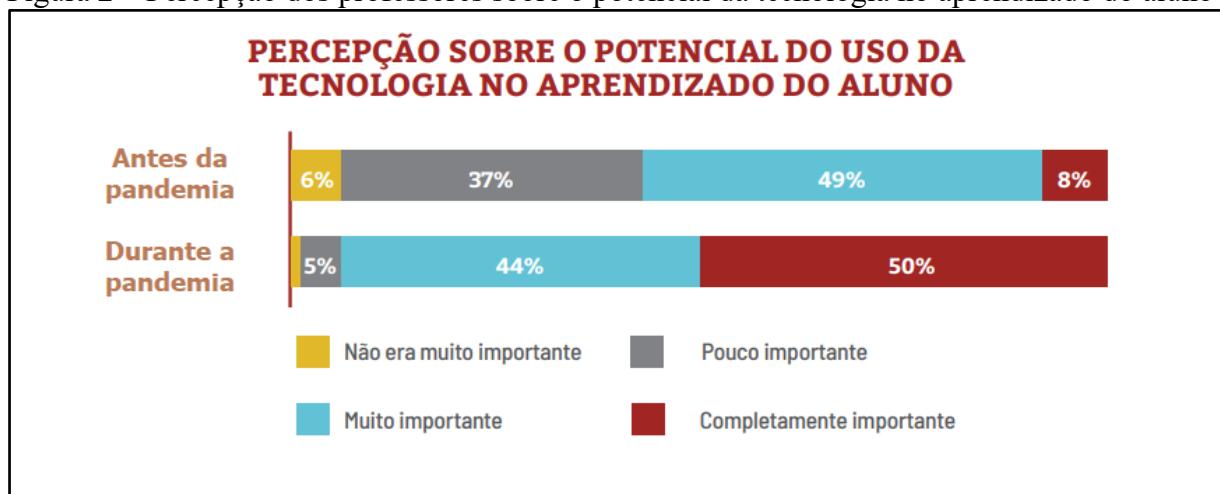
Foi necessária a aprendizagem e adaptação do ensino presencial para o digital e, nesse contexto, observou-se a dificuldade de acesso à Internet pela população brasileira, sendo preciso utilizar, aprender e reaprender sobre os ambientes digitais que vinham até então sendo usados no cotidiano (JUNQUEIRA, 2020). Ainda sobre esse viés, Junqueira complementa que “a transição dos usos informais para os formais demandou novas aprendizagens sobre novas e velhas tecnologias digitais” (JUNQUEIRA, 2020, p. 34), ou seja, as tecnologias consideradas informais precisaram ser inseridas no ambiente escolar de forma mais sistematizada, sendo de extrema importância para o desenvolvimento didático dos professores.

Coscarelli (2020, p. 107) comprehende que, durante a pandemia da Covid-19, os professores vivenciaram momentos de repensar e experimentar novas práticas na educação, com as quais sempre sonhamos (COSCARELLI, 2020), ou seja, o momento de pandemia tornou-se momento de bastante reflexão sobre os novos moldes da educação, já que, com a interrupção das aulas presenciais e o aumento no uso das tecnologias digitais para manter o processo pedagógico de forma remota, os professores, pais e estudantes precisaram se esforçar para as novas aprendizagens que envolviam os celulares, computadores e acesso a *sites* por meio da Internet (JUNQUEIRA, 2020).

Apesar das novas práticas pedagógicas pelo uso intenso das tecnologias digitais, muitos professores, não acostumados com as novas tecnologias, precisaram aprender e se adaptar à nova realidade digital e, em um curto espaço de tempo, aprenderam a utilizar o *Google Meet* e o *Zoom*, que são serviços de comunicação por vídeo, além de aplicativos e *sites* para serem utilizados nas práticas de aulas não presenciais. Em relação à utilização das tecnologias digitais pelos professores, o Instituto Península⁴ realizou pesquisa no ano de 2020 sobre o sentimento dos docentes em relação à tecnologia em sala de aula nos diferentes estágios, durante a pandemia. De acordo com a pesquisa, observou-se que 88% dos professores nunca haviam lecionado de forma virtual. A pesquisa também indagou os professores sobre suas percepções quanto à importância de usar tecnologia nas aulas para promover a aprendizagem dos alunos. Os resultados das percepções dos professores são apresentados na Figura 2:

⁴ O Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na área de Educação para apoiar a melhoria da carreira docente porque acredita que os professores são os principais agentes de transformação para uma Educação de qualidade no Brasil.

Figura 2 – Percepção dos professores sobre o potencial da tecnologia no aprendizado do aluno



Fonte: Adaptado de Instituto Península (2020). Disponível em: <https://bit.ly/3KYlcmJ>.

Conforme se pode verificar, na visão dos professores, as tecnologias foram bastante importantes para a aprendizagem do estudante. Antes da pandemia, apenas 8% dos professores entrevistados achavam “completamente importante” a tecnologia no aprendizado do estudante. Em 2015, Pérez Gómez (2015, p. 28) já afirmava que nem todos os docentes se mostravam abertos à inserção de tecnologias em suas aulas. Para o autor, muitos docentes “parecem ignorar a extrema importância desta nova exigência na sua tarefa profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28). Interessante observar que, no decorrer da pandemia, a visão dos professores sobre a importância das tecnologias mudou: segundo a pesquisa do Instituto Península, a porcentagem subiu para 50%. A pesquisa sugere que o ensino remoto vai deixar legados na educação, como a importância da tecnologia no processo pedagógico, a valorização da carreira docente e o surgimento de formas mais dinâmicas de estudar e aprender (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

As tecnologias digitais podem ser usadas a favor da educação, pois, por meio delas, é possível que o professor inove o seu processo de ensino e aprendizagem, podendo utilizar vídeos, mapas mentais, jogos on-line, dentre outros recursos, em suas aulas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Esses materiais e recursos são suportes que podem estimular a aprendizagem ativa dos estudantes, com a mediação dos professores. Entretanto, é importante observar, como ressaltam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 47), que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações”. Portanto, o professor precisa também ser crítico e reflexivo com a sua proposta didática, já que inserir tecnologia na educação é ter em mente

que não se trata somente de implantar os computadores, *tablets* e *smartphones* nas aulas, mas sim conhecer o que as tecnologias possibilitam em favor da educação. Para Ribeiro (2020),

Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer. Agora... não adianta gritar, xingar, criticar. É o que temos. O que temos é do tamanho que permitimos (RIBEIRO, 2020, p. 115).

Em consonância com Ribeiro (2020), que descreve sobre a dificuldade dos professores no manuseio das tecnologias digitais e afirma que só lhes resta aprender, muitos docentes que mal sabiam enviar e-mail foram obrigados, nesse momento de crise, a aprender a utilizar a Internet e as ferramentas digitais. Durante a pandemia, ouvimos casos de muitos professores, gestores e discentes que não estavam tão preparados para o novo ambiente educacional proporcionado pelo ensino remoto, já que a tecnologia no processo pedagógico não era tão utilizada por algumas escolas. Por isso, para algumas comunidades escolares, foi preciso aprender e ter coragem de utilizar e adaptar as suas aulas por meio das tecnologias. Nesse caso exposto, como pontua Kenski (2012, p. 44), é preciso que os professores aprendam a investigar as tecnologias por meio de cursos e “pedir ajuda aos mais experientes, enfim realizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além, começar a criar novas formas de uso e, daí, gerar outras utilizações”, o que precisa ser feito não só em tempos de pandemia.

As tecnologias sempre foram motivo de discussão, sobre o seu uso nas práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula. Por isso, é importante refletirmos sobre as práticas pedagógicas que perpassam a educação brasileira, e as que estão em proeminência na atualidade, principalmente, devido à pandemia da Covid-19. De acordo com Bunzen (2020, p. 26), “[...] não é ‘novidade’ do ponto de vista curricular que a escola precisa discutir de forma crítica e ética as diversas formas de agir e viver nas sociedades contemporâneas por meio das novas tecnologias digitais”. As tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas, principalmente dos jovens, que estão sempre conectados, por isso, utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem na escola pode proporcionar sua inclusão digital, já que aqueles que não possuem acesso às tecnologias digitais são excluídos de uma importante aprendizagem atual (MORAN, 2013).

Apesar da importância das tecnologias digitais na atualidade, durante a pandemia da Covid-19, foram promovidos debates sobre os desafios na educação quanto à realização das aulas on-line, já que muitos estudantes não possuíam acesso à Internet e computadores em casa para dar continuidade aos estudos de forma remota. O CETIC (2020), após pesquisa, concluiu que o “uso das tecnologias digitais na educação se intensificou e, ao mesmo tempo, as desigualdades de oportunidades entre os estudantes também ficaram mais evidentes” (BRASIL, 2020a, p. 3). Isto é, a falta de acesso a equipamentos e à Internet configura mais um tipo de desigualdade na sociedade brasileira, ou seja, “as desigualdades em relação ao acesso e ao uso das tecnologias se tornaram mais evidentes durante esse período e se somaram a outras desigualdades socioeconômicas” (BRASIL, 2020a, p. 3). Como denuncia Coscarelli, a desigualdade é tanta que, “para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à Internet é prioridade” (COSCARELLI, 2020, p. 16). Consequentemente, o abismo entre os processos pedagógicos nas escolas públicas e privadas também aumentou, como pontua Coscarelli (2020, p. 16):

Enquanto a maioria dos(as) alunos(as) de escolas particulares do Brasil recebem atividades *online* em seus equipamentos, têm um local adequado e um clima até certo ponto tranquilo para realizar suas atividades, podendo contar com o apoio da família quando necessário, alunos de escolas públicas não têm aulas, por razões óbvias. Isso, no entanto, não significa que escolas públicas não tenham pensado na possibilidade de oferecer disciplinas *online*. Muitas delas pensaram, mas não havia condições para isso, uma vez que grande parte dos(as) alunos(as) e de professores não teria equipamentos para desenvolver as atividades e, em muitos casos, não teriam condições psicológicas nem ambiente propício para isso (COSCARELLI, 2020, p. 16).

Conforme explica Paiva (2020), no estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação elaborou apostilas e as disponibilizou em seu próprio site. Houve também a transmissão de aulas na televisão pela Rede Minas e, para os estudantes que não possuíam acesso à Internet, o material foi entregue de forma impressa.

O IFNMG, durante a pandemia, ofereceu um curso para os professores sobre metodologias ativas, para que esses pudessem aprender ou repensar sobre o processo pedagógico mediado pelas tecnologias digitais. Além disso, a instituição realizou pesquisa sobre o acesso dos discentes a dispositivos eletrônicos e Internet, e o resultado demonstrou a vulnerabilidade de muitos estudantes. Para resolver tal situação, foi disponibilizado o Auxílio Inclusão Digital, que tinha como principal finalidade conceder o acesso à Internet para a implementação de atividades pedagógicas não presenciais devido à pandemia da Covid-19.

Enquanto àqueles que não possuíam aparelhos tecnológicos foi feito o empréstimo de *tablets* e computadores (IFNMG, 2020).

Logo, podemos perceber que a discussão sobre a utilização de tecnologias na educação, tema debatido há muitos anos, foi reacendida com a pandemia da Covid-19. Apesar das desigualdades e dificuldades encontradas durante a pandemia, este momento proporcionou profundas reflexões. As vivências educacionais na pandemia, segundo Coscarelli (2020, p. 19-20), podem nos auxiliar a “a repensar a educação, o currículo, o tempo de aula, as formas de agrupamento dos(as) alunos(as), as tarefas, as formas de avaliação, as formas de articulação entre o universo escolar, as comunidades e a nossa rica cultura brasileira”, possibilitando ressignificações sobre a utilização das tecnologias digitais no processo pedagógico. Na seção a seguir, são feitas reflexões sobre a utilização das tecnologias digitais, especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas.

1.2 As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa

Tecnologia é um termo cujo significado está relacionado ao progresso e à evolução, levando consigo transformações e repercussões nas várias áreas da sociedade. Sobre isso, Janks (2014) esclarece que tecnologia vem do grego e significa estudo da arte e da habilidade e, como disciplina, preocupa-se com a habilidade de inventar e desenvolver ferramentas, permitindo aos seres humanos moldar o mundo. Segundo a autora, “visto dessa forma, é possível pensar no alfabeto, no papel, na caneta esferográfica, na prensa tipográfica, nos computadores e na Internet como tecnologias que mudaram a forma como nos comunicamos⁵” (JANKS, 2014, p. 139). Isso significa que as tecnologias estão em constante evolução, permitindo o relacionamento entre as pessoas, bem como a circulação da informação e da comunicação.

Paiva (2008) apresenta algumas tecnologias que atuaram como coadjuvantes no desenvolvimento didático no ensino de línguas e se impunham como as mais eficientes para as necessidades linguísticas. Segundo a autora, os primeiros materiais disponíveis foram as gramáticas, que, no decorrer dos anos, foram complementadas com materiais audiovisuais, caracterizados pela reprodução de áudios e vídeos gravados. Com o surgimento da Internet, uma das mais revolucionárias tecnologias no ensino de línguas, os estudantes passaram de meros consumidores para se tornarem atores da aprendizagem. A partir dessas tecnologias,

⁵ *Seen in this way, it is possible to think of the alphabet, paper, the ballpoint pen, the printing press, computers and the internet as technologies that have changed the way we are able to communicate [tradução livre].*

várias metodologias foram utilizadas para a aprendizagem de línguas, possibilitando interação entre os aprendizes com várias pessoas ao redor do mundo.

A ascensão das tecnologias digitais e, consequentemente, o acesso imediato à Internet por meio de celulares/*smartphones*, *tablets* e computadores possibilitaram que o estudante fosse levado a situações reais de uso da língua inglesa. Como ressalta Lévy (1999, p. 7), com a universalização da informação e comunicação, “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. Isso significa que novas formas de comunicação e conhecimento estão surgindo na sociedade, já que as pessoas têm celulares modernos, utilizam computadores e acessam a Internet em busca de notícias, ou, por meio de um simples *login*, acessam as suas redes sociais, tais como *Instagram*, *Facebook* e/ou *YouTube*, para obter informações e entretenimento. Assim, as tecnologias digitais estão presentes em “[...] nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertirmos [...]” (KENSKI, 2012, p. 24), ou seja, as tecnologias digitais estão presentes em todos os momentos da vida, principalmente da dos jovens, que nasceram em um contexto digital.

Como enfatiza Prensky (2001), os estudantes das novas gerações cresceram com as novas tecnologias, tais como vídeos, músicas digitais e *smartphones* conectados à Internet e, por essa razão, os chamados nativos digitais possuem acesso às variadas tecnologias e “[...] têm ao seu alcance a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações, por meio das suas múltiplas relações e contatos nas redes sociais” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 27). Isto significa dizer que a nova geração tem a seu dispor uma gama de informações a partir de *sites* que disponibilizam notícias on-line e, a partir disso, os jovens costumam “surfar” por esses meios e, raramente, consomem notícias de forma impressa (PRENSKY, 2001).

Com a evolução das tecnologias digitais e da Internet, há necessidade de uma reflexão sobre o ensino de línguas nas escolas, considerando os benefícios que essas trazem para nossa vida cotidiana e que podem trazer ao trabalho com a língua nas escolas. Kumaravadivelu (2006) salienta que, na atual fase da globalização, a Internet

[...] tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como identidades culturais/lingüísticas. De fato, sem a comunicação global, o crescimento econômico e a mudança cultural não teriam ocorrido em uma velocidade vertiginosa e com um alcance surpreendente. [...] a Internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros [...] tornando as interações à distância e em tempo

real possíveis. E a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da LA contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137).

Nesse sentido, por trás dessa expansão do inglês, está a influência do poder econômico, tecnológico, cultural e linguístico dos países anglófonos, sobretudo os Estados Unidos, que, por meio da expansão da Internet e das tecnologias digitais (na forma de vídeos, filmes, músicas, dentre outros), impõem uma língua e cultura. No bojo dessa discussão, Kumaravadivelu (2006) alerta que a globalização gera impacto na vida sociocultural das pessoas, isto é, a cultura do americano é disseminada na sociedade pela indústria e comunicação global, reproduzindo a ideia de que aprender uma LE, em especial o inglês, tornou-se um diferencial competitivo por melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Essa disseminação da cultura americana ocorre pela influência da Internet e da língua inglesa, que conectam milhões de pessoas ao redor do mundo. Nas palavras de Paiva (1996), “estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial”, visto que é o idioma que se estabelece na área da informática, da Internet e da economia. Acredito, assim, ser de suma importância incluir as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa e viabilizar o acesso à Internet nas escolas. No entanto, não se trata somente de incluir as tecnologias nas aulas, pois é preciso que o seu uso no processo pedagógico seja pautado em uma aprendizagem significativa. Concordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) quando afirmam que a utilização das tecnologias digitais no processo pedagógico precisa ser significativa e fazer sentido, de forma que o estudante desenvolva a autonomia e a criticidade e estabeleça novas relações com o professor, outros estudantes e conteúdos. A importância do desenvolvimento da autonomia dos estudantes é também apontada por Furlanetto (2019). O autor entende que o professor tem papel relevante no desenvolvimento da autonomia do aluno, pois ele tem a função de:

[...] guiar os alunos nesse processo, indicando técnicas produtivas de aprendizado, fazendo com que sejam ouvidos na sociedade em que vivem, desenvolvendo-se como agentes reflexivos e decisórios e, principalmente, como seres autônomos, responsáveis pelos seus próprios destinos e por conquistar um mundo sem barreiras (FURLANETTO, 2019, p. 27).

Pela utilização das tecnologias digitais, é possível que o estudante encontre uma variedade de materiais na Internet em língua inglesa e para aprender a língua inglesa, além do que propõe o professor em sala de aula. Conforme expressa Paiva (2001), com o acesso à Internet, o estudante dispõe de vários materiais, como vídeos, bibliotecas virtuais e redes

sociais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em uma segunda língua. Além disso, as tecnologias digitais “são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes” (MORAN, 2018, p. 53). Dessa forma, facilitam o contato dos aprendizes com outras línguas e culturas.

Por meio das tecnologias digitais, é possível que o estudante desenvolva autonomia e motivação para aprender a língua inglesa, por exemplo, ao acessar *sites*, vídeos no *YouTube*, publicações no *Facebook* e *Instagram*. Há também aplicativos, como o *Duolingo*, *Memrise*, *LinguaLeo*, *Busuu*, que podem ser baixados e utilizados tanto de forma on-line quanto off-line, possibilitando uma aprendizagem mais agradável. Ribas (2008) comprehende que, no processo de ensino e aprendizagem de LE, a motivação é um dos fatores com bastante influência na aprendizagem da língua, já que o estudante, quando está motivado, torna-se mais engajado nas atividades e, assim, a aprendizagem ocorre de forma mais fluida.

No que diz respeito à atuação do professor, para Paiva (2001, p. 98), o ensino mediado pelas tecnologias digitais faz com o professor deixe de “[...] ser aquele que transmite conhecimentos para ser aquele que ajuda a organizar as informações e que oferece trilhas de conhecimentos”. Dessa forma, o professor deixa o posto de elemento central no processo pedagógico e se torna um mediador na aprendizagem de seus estudantes.

Depreende-se que é importante que o professor seja um guia dos estudantes nas atividades pedagógicas propostas. Além disso, com as mídias, os professores podem criar espaços nos quais os estudantes podem se expressar por meio de vídeos, *podcasts* ou redes sociais (KALANTZIS; COPE, 2012), a fim de que seja promovida uma aprendizagem ativa, com foco na autonomia, reflexão e protagonismo do aprendiz. Ao utilizar Internet e as tecnologias digitais, tanto o professor quanto o estudante podem mudar as suas atitudes: o estudante deixa de ser aquele ser passivo que somente recebe as informações e conhecimentos do professor, e passa a ser aquele que também possui conhecimento a partir de ambientes interativos e colaborativos promovidos pelo professor (PAIVA, 2001).

A partir do exposto, o professor é desafiado a ir além da utilização do livro didático e material impresso nas aulas de língua inglesa, já que o mundo está “[...] em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassado pela língua que falamos e que ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos” (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 21). Uma vez que esse contexto dinâmico é o atual contexto em que estão inseridos os jovens estudantes, comprehendo ser relevante que o professor utilize esses recursos digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Utilizando as tecnologias digitais, os estudantes poderão

desenvolver competências linguísticas pelo uso variado das linguagens nas mídias digitais e impressas (BRASIL, 2018).

Contudo, os aspectos positivos da Internet precisam ser vistos com cautela. Paiva (2001) aponta que, na Internet, circulam informações que não são confiáveis e que existem muitos cursos que não são gratuitos. Ainda assim, entendo ser possível trabalhar com materiais interessantes que a Internet fornece aos usuários na elaboração de aulas de línguas que possam motivar os aprendizes e estimulá-los em sua autonomia. Além do desenvolvimento na segunda língua, a utilização das tecnologias digitais pelos professores de inglês pode contribuir para o desenvolvimento de seu próprio letramento digital e o de seus alunos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) entendem que o letramento digital são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Com o avanço das tecnologias digitais, torna-se imprescindível ser letrado digitalmente para poder interagir no mundo, sendo necessário ter a capacidade de saber ler uma matéria na Internet, manusear e ler e-mails, procurar por notícias pelo *Google* e vídeos no *YouTube*, dentre várias outras opções (RIBAS; TAGATA, 2018). Ou seja, é preciso que o estudante saiba utilizar as tecnologias digitais e seja letrado digitalmente para que saiba interpretar as informações acessíveis na Internet.

A partir do exposto nesta seção, é possível observar a importância das tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, a ascensão da Internet possibilitou ao professor desenvolver variadas metodologias usando recursos digitais, a fim de estimular uma aprendizagem motivadora, dinâmica e autônoma, como discutiremos a seguir.

1.3 Metodologias ativas, aprendizagem ativa e modelos híbridos no ensino de língua inglesa

Vários métodos e abordagens marcam a história do ensino de línguas no exterior e no Brasil: o Método Gramática e Tradução, o Método Direto, a Abordagem para Leitura e o Método Audiolingual, para citar alguns. A partir da década de 1970, surge a abordagem comunicativa, considerada, naquela época, inovadora no processo pedagógico de língua inglesa. Isso porque, em tal abordagem, ao contrário das anteriores, a aprendizagem é centrada no estudante, e o professor deixa de exercer o papel de autoridade em sala de aula e assume o papel de orientador (LEFFA, 2008).

Leffa (2008) descreve algumas das características desses variados métodos e elenca o Método da Gramática e Tradução como o mais utilizado no ensino de línguas, que continua sendo empregado até os dias atuais. No referido método, a ênfase está na língua escrita, na tradução de frases e textos e na manipulação de regras de gramática. O Método Direto caracteriza-se por utilizar somente a língua estrangeira em sala de aula, e a língua materna não poderia ser utilizada na sala de aula. A Abordagem para Leitura, como o próprio nome diz, cria condições dentro e fora da sala de aula para desenvolver a habilidade leitora dos aprendizes. Por fim, temos o Método Audiolingual, com enfoque nas estruturas da língua que deveriam ser praticadas até sua automatização, seguindo a lógica do ouvir para depois falar.

Devido aos avanços da pesquisa em linguística e aos questionamentos e insatisfações sobre a utilização de métodos no ensino e aprendizagem de línguas, Kumaravadivelu (1994) estabelece as bases para o que o autor chamou de pós-método. O autor defende que o professor não é aquele que se resume ao papel de escolher os conteúdos a serem ensinados, mas sim aquele que possibilita aos estudantes refletirem sobre o seu papel na sociedade a partir da linguagem. A partir disso, Kumaravadivelu (1994) comprehende que o ensino de línguas ocorre por meio de macroestratégias e microestratégias. A primeira ocorre pelo conhecimento teórico, a segunda se caracteriza pelas técnicas utilizadas em sala de aula. Consequentemente, os professores, ao elaborar os materiais, devem considerar o contexto de seu ensino para, assim, definir as suas microestratégias. Ou seja, é a partir das macro e microestratégias que é selecionado o repertório teórico para o planejamento de sua prática pedagógica, proporcionando aprendizagens significativas.

Kumaravadivelu (1994) define dez macroestratégias de que, conforme o contexto do ensino, o professor pode se valer para elaborar as suas microestratégias. São elas: maximizar oportunidades com equilíbrio; promover a negociação facilitada em sala de aula; estimular interação significativa entre aluno-aluno e aluno-professor; promover a autonomia do estudante; encorajar a consciência linguística do estudante; possibilitar que os alunos internalizem e infiram regras na comunicação; contextualizar insumo linguístico; integrar holisticamente as habilidades linguísticas; garantir relevância social no ambiente educacional e aumentar a consciência cultural do aprendiz. Das dez macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (1994), ressalto a importância de duas delas para esta pesquisa: a interação entre professor e estudante e a promoção da autonomia do aprendiz.

Sempre se buscou a melhor forma e método para o processo pedagógico de língua inglesa, mas, como destaca Conserva (2021, p. 28), “nenhum método, sozinho, era capaz de responder a todas as questões inerentes ao ensino e aprendizagem de línguas”. Ou seja, para

um eficiente processo pedagógico de inglês, é necessário que seja considerado o contexto da escola, já que, como bem explica Leffa (2008), em um determinado contexto, um estudante pode aprender melhor por um método, enquanto outro pode preferir outro. Em suma: cada contexto trará suas particularidades e são essas que deverão ser levadas em consideração na definição do método(s) a serem utilizados pelo professor em suas aulas.

Entendo que, independentemente de qual método é utilizado no ensino e aprendizagem de língua inglesa, é preciso que, primeiramente, sejam adotadas metodologias que não enfoquem apenas a transmissão de conhecimentos, mas que possibilitem ao estudante estar no centro da aprendizagem e tornar-se participativo, autônomo, ativo e protagonista de sua aprendizagem.

Uma forma de trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem de inglês, com foco em uma aprendizagem ativa e significativa, é por meio das chamadas metodologias ativas. De acordo com Moran (2018, p. 23), as “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem [...]”, ou seja, nesse formato, o estudante tem participação ativa na construção de sua aprendizagem, de forma ampla e profunda. As metodologias ativas não foram pensadas especificamente para o ensino de línguas. No entanto, considerando que esse é o contexto da presente pesquisa, cabe uma reflexão sobre como as metodologias ativas podem trazer contribuições para a área. Acredito que, por meio de metodologias ativas, o professor de língua inglesa pode desenvolver atividades que não são voltadas totalmente para a exposição e a transmissão de conteúdos, mas sim para uma aprendizagem que leve ao protagonismo do estudante.

Para Mill (2021), as metodologias ativas vão além do que sugere a abordagem tradicional sobre o conhecimento ser unicamente do professor. O autor explica que, nesse tipo de metodologia, o conhecimento é construído por meio da interação (MILL, 2021), ou seja, por meio de atividades desenvolvidas, principalmente, pelos estudantes, substituindo a posição passiva para uma ativa. Por exemplo, por meio de estudos de caso, pesquisas, seminários, projetos, o aluno pode ter um papel mais ativo nas aulas, enquanto o professor assume papel de guia e orientador no processo pedagógico.

Buscando a aprendizagem ativa dos estudantes, por meio de metodologias ativas, podem-se construir situações interativas em que os estudantes são aguçados a questionar, relacionar, responder, ou seja, desenvolverativamente o conhecimento, usando atividades que levam à autonomia e à capacidade crítica sobre suas práticas (MILL, 2021). A aprendizagem ativa, que, como explica Mill (2021), vem do termo em inglês “*Active Learning*”, baseia-se

na posição que o estudante ocupa: no centro do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, aprender de forma ativa é bem diferente daquilo que rotineiramente ocorre em uma abordagem tradicional de ensino, que coloca o aluno em uma posição passiva e receptora do conhecimento fornecido pelo professor. Em se tratando do ensino de línguas, entendo que o professor, ao desenvolver o seu processo pedagógico, precisa utilizar várias metodologias a fim de promover um aprendizado que não esteja centrado apenas em gramática, giz e quadro, mas utilizando ferramentas que promovam o protagonismo do estudante.

Para Mill (2021, p. 11), o processo de ensino e aprendizagem por meio da “aprendizagem ativa” refere-se a um conjunto de práticas pedagógicas que consideram o estudante como protagonista do próprio processo de construção do conhecimento, que se desenvolve de modo mais autônomo, participativo, colaborativo e ativo”. Ou seja, busca-se o desenvolvimento ativo do estudante na sociedade, ao abordar conteúdos que favorecem a interação, com situações criadas a partir do próprio contexto dos estudantes, a fim de despertar seu interesse nas atividades (FREIRE, 1996; MILL, 2021). Com base nessa meta, em se tratando do ensino de inglês, entendo que o processo pedagógico do professor precisa ser construído a partir da realidade dos estudantes, para que a disciplina de língua inglesa se torne relevante e motivadora.

Além disso, por meio da aprendizagem ativa de língua inglesa, os estudantes podem construir uma postura autônoma durante o processo de aprendizagem, postura essa que será abordada na próxima seção. Para Harmer (2007), a autonomia dos estudantes é importante, pois o professor nem sempre estará por perto para auxiliá-los em suas dúvidas. Assim, é preciso que os estudantes tenham o compromisso de estudar em outros locais e espaços, desenvolvendo estratégias para compensar os limites da sala de aula.

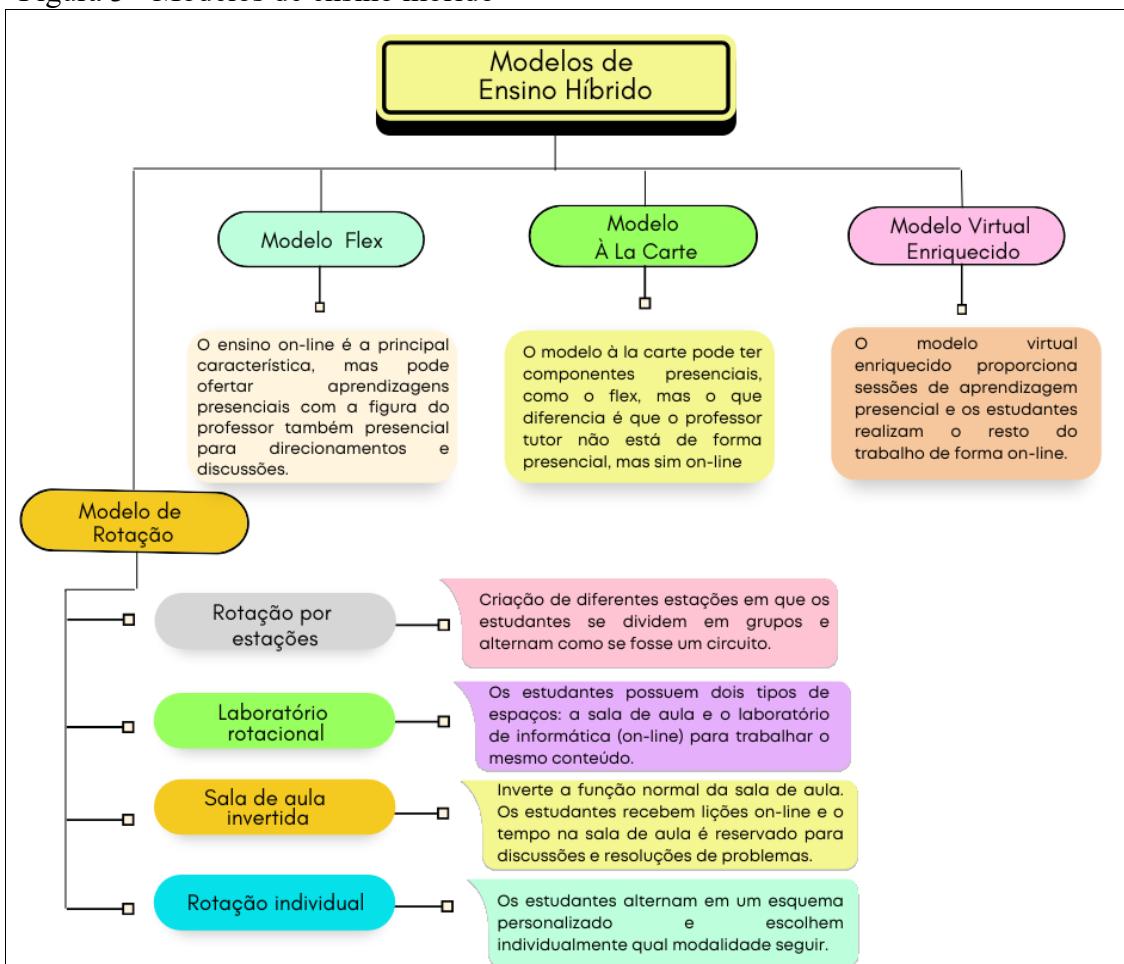
Atualmente, com o avanço das tecnologias digitais e o potencial trazido pela Internet, surge a necessidade de pensar em metodologias ativas que utilizam as potencialidades das tecnologias digitais para proporcionar a aprendizagem ativa, com ênfase na participação ativa, reflexiva, crítica e autônoma do estudante no processo de ensino e aprendizagem (MILL, 2021). Nesse cenário de ascensão das tecnologias digitais, o ensino híbrido, ou *Blended Learning*, pode ser uma opção para as aulas de inglês, ao combinar o ensino presencial e propostas de ensino on-line.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52), o ensino híbrido “configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. Significa dizer que, por meio desse modelo, o ensino e aprendizagem ocorrem por diferentes espaços e de

diferentes formas, com o professor exercendo papel de mediador, ao organizar atividades e/ou realizar a curadoria de conteúdo.

A proposta do ensino híbrido, segundo Horn e Staker (2015), constitui-se de quatro modelos: Rotação (que é composto por quatro submodelos: Rotação por Estações; Sala de Aula Invertida; Laboratório Rotacional e Rotação Individual), Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido. Na Figura 3, apresento os modelos supracitados, com uma breve explicação da distinção entre eles:

Figura 3 - Modelos de ensino híbrido



Fonte: Adaptado de Horn e Staker (2015).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) nos auxiliam no entendimento das diferenças entre cada proposta de ensino híbrido. O modelo Flex alterna entre ensino on-line e formatos presenciais, com professor ou tutor presencialmente e estudantes trabalhando em grupos pequenos. Os alunos têm atividades a serem cumpridas, as quais são personalizadas para cada aluno. O modelo À La Carte é semelhante ao Flex, no entanto, distingue-se pelo fato de o professor/tutor estar disponível de forma on-line. O modelo Virtual Enriquecido oferta cursos

com sessões de aprendizagem presencial (que podem ser feitas na escola, por exemplo, uma vez por semana), mas permite que os estudantes façam o resto do trabalho on-line, de onde preferirem. Por fim, tem-se o modelo de Rotação, que se baseia no princípio de revezamento entre os alunos para realização das atividades, seguindo a orientação do professor.

O modelo de rotação é dividido em quatro subgrupos: o primeiro é a Rotação por Estações, que ocorre dentro de uma sala de aula ou em um conjunto de salas de aulas, com os alunos trabalhando em grupos, e “cada um dos quais realiza uma tarefa” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55); o segundo é o Laboratório Rotacional, em que os estudantes são direcionados ao laboratório de informática para realizar atividades on-line; a Rotação individual é a circulação individual entre tarefas, com cronograma personalizado de acordo com as necessidades individuais de cada aprendiz; e a sala de aula invertida, principal foco deste trabalho, que se caracteriza por inverter a função tradicional da sala de aula. Esse modelo, segundo Horn e Staker (2015), é o mais praticado e recebeu maior destaque dos estudiosos. Será apresentado de forma mais detalhada na próxima subseção, em que detalho sua aplicabilidade de modo a promover a aprendizagem ativa e autônoma de língua inglesa.

1.3.1 Sala de Aula Invertida (SAI) para uma aprendizagem ativa e autônoma de língua inglesa

O professor que desenvolve atividades que estimulam a aprendizagem ativa em sala de aula tende a formar estudantes cada vez mais autônomos, que refletem de forma independente o seu conhecimento e se tornam sujeitos ativos na sociedade (FREIRE, 1996). Em outras palavras, o estudante ativo é aquele que desenvolve um posicionamento crítico em relação ao mundo em que está inserido. Nesse ponto, os pensamentos de Freire vêm ao encontro do que a metodologia SAI propõe, que difere da sala de aula tradicional, já que na SAI o estudante estuda previamente os conteúdos e realiza atividades de forma autônoma com a ação orientada do professor.

A SAI, ou *Flipped Classroom*, é uma proposta de metodologia ativa não tão recente. A inversão da sala de aula surgiu na década de 1990, com o professor Eric Mazur, que, insatisfeito com o aprendizado dos seus estudantes, resolveu mudar a forma como ensinava em sala de aula. Os alunos passaram a ler em casa o material definido pelo professor e o tempo de sala de aula era usado para discussão de perguntas trazidas pelos alunos com seus colegas. Em 2000, os professores Lage, Platt e Treglia, ao ministrarem a disciplina de Microeconomia na Miami University (Ohio), decidiram inverter a maneira como

conduziam as atividades nas aulas: as atividades, que eram normalmente realizadas em sala de aula, agora ocorriam fora dela. Essa abordagem foi denominada de *inverted classroom*. Para Valente (2014), os autores implementaram a inversão da sala de aula, quando observaram que o material utilizado fora da aula não era compatível com os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Mais recentemente, em 2007, pelos pressupostos teóricos de Bergmann e Sams (2018), a abordagem foi nomeada de *Flipped Classroom*, terminologia utilizada pelos autores, baseada em muitos estudos nos últimos anos. Bergmann e Sams (2018) iniciaram a história da criação da sala de aula invertida quando começaram a gravar vídeos para serem disponibilizados no formato on-line aos estudantes. Eles conheciam um *software* que gravava apresentações de *slides* em *PowerPoint*, com voz e anotações, e convertia a gravação em arquivo de vídeo, que era distribuído on-line aos estudantes. Neste momento, transformaram sua forma de ensinar e a forma de aprender de seus alunos.

Na SAI, a dinâmica da aula ocorre de forma inversa, isto é, os estudantes recebem acesso antecipado ao conteúdo que será trabalhado pelo professor na aula presencial e desenvolvem atividades em casa, a partir de vídeos utilizados para expor o conteúdo que seria apresentado aos alunos em sala de aula. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) assim definem o modelo SAI: o que era feito na sala de aula com a explicação do professor agora é feito em casa. Por outro lado, o que era feito em casa com aplicação de atividades sobre o conteúdo ensinado agora é feito em sala de aula. Ou seja, essas metodologias ativas, que se valem de modelos híbridos, têm como principal objetivo tornar o estudante protagonista no processo pedagógico. Por isso, estimula-se a aprendizagem ativa dos estudantes por meio de práticas que tornem o aluno mais ativo, autônomo, participativo e colaborativo (MILL, 2021).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 40) compreendem que a SAI é “um dos modelos mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar”, ao “concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”. Nesse sentido, um vídeo pode ser exposto antes da aula aos estudantes e, nos primeiros momentos, quando retornam à sala, professor e estudantes respondem a uma pergunta problematizadora e levantam discussões sobre as possíveis soluções para determinado problema (BERGMANN; SAMS, 2018).

Pensando no contexto de ensino brasileiro, Tavares (2021) argumenta que as escolas públicas passam por desafios ao desenvolver propostas didáticas no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, mesmo em meio a esses desafios, metodologias ativas como a SAI, em conjunto com as TDICs, podem promover engajamento e uma aprendizagem ativa e

significativa, uma vez que os estudantes encontram-se “[...] ora como sujeitos aprendizes, ora como sujeitos ensinantes, em uma posição compartilhada entre docente-discente no processo educativo” (TAVARES, 2021, p. 55).

Valente (2014) acredita que a utilização da dinâmica da inversão da aula estimula a interação do estudante. Uma vez que o aluno tem acesso antecipado aos conteúdos que serão trabalhados pelo professor, podendo acessá-los em qualquer local, em qualquer hora, além de poder fazer anotações, ele pode chegar mais preparado para as discussões que ocorrerão na aula presencial. Bergmann e Sams (2018) compreendem que, ao inverter a sala de aula, o estudante é encorajado a organizar o seu tempo de estudo, definindo quando irá estudar e o tempo que passará estudando o conteúdo disponibilizado. Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem (VALENTE, 2014) e trabalha com atividades cognitivas, criatividade, imaginação e pensamento crítico, já que o século XXI é o momento de envolver os estudantes em novas habilidades, os quais aprenderão por intermédio de atividades mão na massa (VALENTE, 2018).

A partir da utilização das tecnologias digitais no modelo SAI, podem ser propiciados espaços de aprendizagem que vão além da sala de aula presencial. Bergmann e Sams (2018, p. 18) relatam que os estudantes “[...] crescem com acesso à Internet, YouTube, Facebook, MySpace e a muitos recursos digitais”. Dessa forma, os conteúdos fornecidos no ambiente digital são instrumentos que podem ser utilizados em sala de aula, já que os estudantes utilizam a Internet para ouvir música, assistir a vídeos e estudar de forma simultânea.

No contexto de ensino de língua inglesa, é possível que o professor se utilize das ferramentas digitais para incrementar o processo pedagógico por meio dos mais variados produtos do entretenimento e para favorecer uma aprendizagem ativa aos aprendizes (FURLANETTO, 2019). Os conteúdos invertidos não precisam ser necessariamente focados em formas gramaticais. Podem ser trabalhados, por exemplo, um texto do gênero resenha, uma reportagem, um vídeo para que o aluno desenvolva a habilidade de compreensão oral, dentre outros.

Dentre as vantagens dessa metodologia, está a otimização do tempo e a interação entre professor e estudante e entre os estudantes (BERGMANN; SAMS, 2018). Ou seja, ao ser otimizado, o tempo da aula pode ser utilizado para desenvolver maior interação entre o professor e o estudante e entre os estudantes, isto é, a proposta é a de desenvolver autonomia do estudante a partir da descentralização da aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2018). Portanto, o tempo utilizado pelo professor volta-se mais para o estudante, o que pode contribuir para uma aprendizagem ativa e significativa, como se pode observar no Quadro 3.

Importante lembrar, entretanto, conforme salienta Rebecca (2017), que o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades em casa não deve dar a impressão de que o estudante esteja estudando sozinho, pois ele deve chegar à aula com mais vontade de estudar e não desmotivado em debater e questionar o conteúdo proposto.

Bergmann e Sams (2018) compararam os tipos de atividades normalmente desenvolvidas em uma aula tradicional e em uma aula invertida e o tempo normalmente gasto pelo professor no desenvolvimento de tais atividades. Tal comparação é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 3 – Comparação do uso do tempo entre as aulas tradicional e invertida

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasso do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20-35 minutos		

Fonte: Bergmann e Sams (2018).

Como no modelo SAI o estudo é realizado primeiramente em casa, o professor pode compartilhar materiais variados com os alunos antes da aula, como vídeos e reportagens. Acredita-se que, por meio do acesso antecipado dos conteúdos, os estudantes são estimulados pelos assuntos propostos. Isto é, a partir do planejamento atento do professor em relação ao que será trabalhado antes, durante e após a aula, proporciona-se aos discentes envolvimento mais interativo com o conteúdo (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Assim, os estudantes ativam seu conhecimento prévio, integram novas informações e pensam criticamente sobre os conteúdos ensinados nas aulas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BERGMANN; SAMS, 2018).

Além disso, quando se faz uso de vídeos sobre os conteúdos a serem estudados, o estudante pode pausá-los, avançá-los e fazer anotações, podendo determinar seu ritmo de

aprendizagem. Como explicam Bergmann e Sams (2018), no modelo invertido, a aprendizagem é voltada para o domínio, ou seja, os estudantes aprendem conforme o seu ritmo e, após dominarem e assimilarem o conteúdo, ocorre o avanço da aprendizagem.

Segundo o guia para a execução da sala de aula invertida – *Flipped Classroom Field Guide*⁶ (2014 apud VALENTE, 2014), no referido modelo de aula:

- 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material apreendido on-line;
- 2) Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais;
- 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota;
- 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados (VALENTE, 2014, p. 86)

O guia de sala de aula invertida entende que as aulas são bem mais interessantes quando têm significado para os aprendizes. Nesse modelo, os professores podem planejar a aula de acordo com o contexto do estudante, possibilitando que este busque mais informações em relação ao que está aprendendo. Dessa forma, a SAI possibilita que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 2014).

Na Figura 4, as características da SAI até aqui apresentadas são resumidas:

⁶ Disponível em: bit.ly/41AcJgw Acesso em: 28 mar. 2022.

Figura 4 - Sala de Aula Invertida



Fonte: Adaptado de Bergmann e Sams (2018).

A responsabilidade pelo direcionamento da aprendizagem, antes do professor, passa na SAI a ser do discente, que precisa desempenhar uma postura autônoma e ativa, podendo ter como fortes aliadas as tecnologias digitais. Como defende Rebecca (2017, p. 24), “não considerá-las é perder um potente aliado pedagógico, uma vez que as TDICs fazem parte da rotina diária dos alunos do mundo contemporâneo, independente do nível escolar”.

Na Internet, é possível encontrar diversos sites interativos que possibilitam acesso a uma grande quantidade de materiais em diferentes formatos (por exemplo, áudio, vídeo, imagem). Temos também as redes sociais, que fornecem contextos reais de usos de uma língua. Tudo isso pode servir de insumo para aprender a língua inglesa, proporcionando ao estudante variedade de contextos e situações para o desenvolvimento da língua-alvo. O ensino híbrido, no caso o modelo SAI, serve:

[...] exatamente para essa finalidade. De fato, parece ser feito sob medida para esse fim. Se a grande maioria das disciplinas tem um assunto predefinido, o ensino de língua não necessariamente o tem. Embora exija atenção especial – e indispensável – a um assunto, este pode ser livremente escolhido. A única exigência, nesse sentido, é o interesse inerente do aluno. Assim, o ensino híbrido não apenas é recomendável, mas coloca-se como uma solução prática e viável para o processo de aprendizagem de um novo idioma (MADEIRA, 2021, p. 78).

Vale ressaltar que a inversão na SAI não se limita apenas a disponibilizar antecipadamente vídeos on-line aos alunos. Como aponta Moran (2018), muitos estudos abordam a SAI de maneira reducionista, entendendo que os alunos, nesse modelo, limitam-se a assistir a vídeos e responder às questões propostas pelo professor. No entanto, não é somente isso que ocorre, já que podem ser propostas pesquisas, leituras, projetos, dentre outros, a fim de, posteriormente, promover aprofundamento de um tema na aula presencial (MORAN, 2018).

Leffa, Duarte e Alda (2016) advertem que é preciso ter cautela ao adotar a SAI, para que não ocorra a transmissão de conteúdos. Como enfatizam os autores, a sala de aula invertida não é:

[...] apenas a transformação de aulas expositivas em vídeos para os alunos assistirem em casa, mantendo o mesmo pressuposto do “senta e aprende”. Pelo contrário, pressupõe que o aluno aprenda, não apenas por meio de uma participação receptiva, mas principalmente pela participação ativa, usando o conceito de que se aprende fazendo, normalmente experimentando para ver o que acontece (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016, p. 360).

É importante que o modelo SAI seja implementado nas aulas de forma que possa oportunizar a aprendizagem ativa do estudante. Sendo assim, o processo pedagógico precisa ocorrer de forma reflexiva e crítica, para que o conteúdo estudado não seja apenas transmitido, caracterizado pela passividade do estudante, já que “quanto mais conexões conseguir estabelecer, maior será o engajamento e, consequentemente, mais relevante a aprendizagem” (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016, p. 362).

Como explica Paiva (2001, p. 97), o ambiente virtual, “além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno”, dependendo da maneira como as atividades são propostas pelo professor. Para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa de inglês baseada no modelo SAI, o professor pode, por exemplo, desenvolver atividades voltadas para projetos, pesquisas, debates, discussão de um conteúdo on-line etc. Dependendo do contexto do estudante e da escola, é possível utilizar a inversão das aulas com atividades voltadas para uma notícia em língua inglesa, um *post* nas redes sociais, *sites* interativos, dentre outras; e em sala de aula, o professor pode avaliar o que o estudante aprendeu e as lacunas que ficaram em relação aos conteúdos abordados.

A partir de variadas atividades para o desenvolvimento da inversão da aula de língua inglesa, espera-se que a aprendizagem não ocorra somente por desenvolver em casa os

exercícios e assistir aos vídeos, mas sim levar um conhecimento aprofundado do processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa. Portanto, com esse modelo, é possível que os professores e os estudantes interajam mais em sala de aula, sem haver somente a exposição de conteúdos pelo professor. O que se espera é que o professor se torne um mediador dos conteúdos, com vistas ao desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, autônoma e significativa, centrada no estudante.

Na seção 1.2, expliquei o que estou chamando de aprendizagem ativa. Convém explicar também sobre o termo autonomia, de forma mais geral, e em se tratando da aprendizagem de língua inglesa. Segundo Little (1995), a autonomia tem como princípio o estudante aceitar a responsabilidade por sua aprendizagem. Em contextos educacionais formais, os estudantes autônomos sempre foram considerados bem-sucedidos. Dessa forma, ensinar o estudante a ser autônomo é, segundo Harmer (2007), possibilitar que seja ativo e obtenha sucesso em seus estudos, adquirindo conhecimento além do que é proposto pelo professor. No bojo dessa discussão, Freire (1996) comprehende que, no contexto formal de ensino, é preciso que os professores respeitem a autonomia do educando de forma que sua aprendizagem seja empoderada. No entanto, Leffa (2003) discute que a autonomia é uma característica difícil de ser desenvolvida, pois no Brasil, historicamente, estamos acostumados a um modelo de ensino em que o professor é o detentor do conhecimento e é ele quem define o que e quando será estudado em cada disciplina.

Muitas vezes, a autonomia é mal interpretada pelos professores, sendo considerada como sinônimo de “sair de cena” e deixar o estudante sem apoio e sem a mediação necessária em sala de aula. Nesse sentido, entende-se que o aluno é responsável por sua aprendizagem, e os docentes ficam somente observando a aprendizagem do estudante acontecer. Quando não se atinge o esperado, que é a busca autônoma pela aprendizagem, os docentes tendem a concluir que o estudante não possui autonomia suficiente na construção de conhecimento (LITTLE, 1995). Para Little (1995), para que a autonomia seja desenvolvida, os professores e os estudantes precisam se tornar coprodutores na aprendizagem. Na promoção da autonomia, a tarefa do professor é levar os aprendizes a um ponto de aceitação e responsabilidade por essa coprodução de conhecimento. É preciso repensar a figura do professor em sala de aula, pois, por muitos anos, ele foi considerado (e em muitos contextos de ensino ainda é) a figura central na escola, sendo visto como o único detentor do saber, enquanto ao estudante restava aprender, seguindo o que era ensinado, sem nenhum possível questionamento. Portanto, como enfatiza Miccoli (2010), a autonomia precisa ser incentivada no processo de ensino e

aprendizagem, possibilitando que os estudantes deixem de precisar tanto do professor para resolver as atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Pensando sobre a responsabilidade pela coprodução de conhecimento, em se tratando da aprendizagem de uma língua, é necessário que os estudantes estudem além do que propõe o professor em sala de aula. De acordo com Leffa (2003), há duas notícias quando se pensa em autonomia na aprendizagem de uma língua: a má, porque a grande maioria dos aprendizes descobre que, para aprender uma língua diferente da materna, é preciso esforço e persistência, o que leva muitos a desistir de adquirir o conhecimento funcional da língua e a se preocupar apenas em estudar para ser aprovados na disciplina. A boa notícia sobre a autonomia, segundo Leffa (2003), é que os estudantes que adquirem conhecimento funcional da LE possuem autonomia e buscam pelo conhecimento da língua muito além do que é exigido em sala de aula; se não for assim, o estudante aprende somente o que é proposto pelo professor.

Em relação a atividades desenvolvidas para o estímulo da autonomia, entendo ser uma possibilidade de atividades as que proponham diálogos a partir de curiosidades e perguntas que os estudantes levam para o ensino e aprendizagem de línguas, já que ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996). Partindo desse pressuposto, o professor tem o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que favorece a interação por contextos reais que possibilitam aos estudantes problematizações do próprio cotidiano, por meio das vivências e curiosidades trazidas pelo discente. Assim, na aula que visa ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, o professor não tem obrigação de saber todas as respostas, mas ele terá o papel de facilitador da aprendizagem. É importante que a sala de aula se torne um ambiente formador prazeroso, onde se possa enaltecer o processo de aprendizagem do discente, de forma que ele seja estimulado a pensar. Parte-se do princípio de que a autonomia parte de uma aprendizagem de natureza cooperativa, em que o professor, o aluno e os colegas trabalham juntos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em se tratando do modelo de sala de aula invertida, acredito que este possa estimular a autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa. O professor pode disponibilizar, antes da aula presencial, material de estudo (por exemplo, um vídeo gravado pelo professor ou um vídeo disponível no *YouTube*), e o estudante, se preciso, pode buscar mais informações em *sites* ou assistindo a outros vídeos, o que demanda certa autonomia. Essa busca autônoma por conhecimento faz com que o estudante chegue à aula presencial com certa noção sobre o conteúdo que será abordado.

Apesar das vantagens trazidas pela SAI, como a possibilidade de encorajamento da autonomia dos alunos, Bergmann e Sams (2018) nos alertam que, dependendo da matéria, a

inversão não ocorrerá de forma efetiva. Conserva (2021) adverte que o professor deve utilizar a inversão da aula quando julgar necessário, pois ele é livre para avaliar a realidade da turma e sabe a frequência com que esse modelo pode ser utilizado.

Escolher um método de ensino, segundo Leffa (2008), depende de inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino e, em determinados contextos, certas abordagens de ensinar podem funcionar ou não. Sendo assim, como explica Moran (2018), o docente precisa refletir sobre os objetivos que deseja alcançar com a metodologia escolhida, pois, se não definir o que deseja, a metodologia utilizada será esvaziada e não terá significado para a prática pedagógica. A aplicação de metodologias ativas (ou não) deve ocorrer de forma planejada e sensível quanto aos benefícios para a formação dos alunos. Qualquer aplicação impositiva de um determinado método pode acarretar resistência, falta de interesse e desmotivação dos estudantes (NASCIMENTO; OLIVEIRA-MELO, 2022).

Acredito que os métodos e abordagens de línguas devem gerar motivação e conhecimento e não o desinteresse dos estudantes. Como já exposto, é importante que a aprendizagem do estudante tenha sentido, além de associar e respeitar os saberes já existentes em sua vida, considerando o contexto em que está inserido. O processo de ensino e aprendizagem precisa perpassar a formação social, cultural e técnica do estudante, possibilitando diálogo entre professores e discentes, além do desenvolvimento do protagonismo e autonomia no processo pedagógico (FREIRE, 1996), sendo necessário refletir sobre a prática docente e os novos paradigmas de ensino, atentando-se para novas formas de aprender e ensinar.

As tecnologias digitais têm sido consideravelmente utilizadas pela sociedade e podem se tornar ferramentas promissoras no processo de ensino e aprendizagem, em geral e no contexto de ensino de LE. Isso porque elas podem atuar como mediadoras na aprendizagem dos estudantes. No entanto, os desafios impostos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade são muitos. A SAI pode ser uma abordagem desafiadora se o professor não estiver aberto às mudanças e às novas demandas no cenário atual. Por isso, é importante que o docente esteja disponível a aprender e utilizar novas experiências e novos caminhos (RIBEIRO, 2020). Apesar das mudanças no cenário atual, é importante refletir que “o protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo. É o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor” (DEMO, 2008, p. 13).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa é o caminho percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa. Minayo (2009, p. 14) define o conceito de metodologia como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Baseado nisso, apresentam-se, neste capítulo, os procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa de abordagem qualitativa intervenciva (DAMIANI *et al.*, 2013; DENZIN; LINCOLN, 2006).

O capítulo divide-se em sete partes. Na primeira, é exposta a natureza da pesquisa. Logo depois, na segunda parte, é detalhado o cenário onde a pesquisa foi realizada, importante para entender o contexto da coleta de dados. Na terceira parte, tem-se o perfil dos participantes. Na quarta parte, são apresentadas as três fases da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Na quinta parte, são descritos os procedimentos empregados na análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, que, para Minayo (2009, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Além disso, posso dizer que a pesquisa qualitativa explica os fenômenos e considera o desenvolvimento adquirido ao longo do tempo e os significados que a constituem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para explicar e entender os significados construídos pelos participantes da pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008) apresenta a necessidade da utilização dos instrumentos para a coleta de dados, como gravações, questionários, observação, entrevistas, dentre outros.

Além de ser qualitativa, esta pesquisa é também de caráter intervencivo. Uma pesquisa intervenciva é aquela que, como o próprio nome diz, busca a interferência em um ambiente com intenção de mudança e inovação, ou seja, para produzir melhorias no processo de aprendizagem dos sujeitos, havendo avaliação posterior das ações implementadas (DAMIANI *et al.*, 2013). Como explica Damiani (2012, p. 2), as pesquisas de intervenção estão “relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como intervenciva, uma vez que houve a implementação de metodologias e ferramentas para a aprendizagem ativa de língua inglesa e

avaliação de seus potenciais na turma do curso técnico em Informática integrado de um *campus* do IFNMG.

O projeto de intervenção foi conduzido por mim, que não sou professora da instituição, mas pude atuar com o apoio do professor de inglês da instituição para a implementação das unidades didáticas, segundo o modelo SAI, o que será detalhado na seção 2.4.

2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um *campus* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), localizado no município de Pirapora-MG. O IFNMG é uma instituição de educação pública e oferece educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, apresentando uma nova reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT (IFNMG, 2018a).

O IFNMG possui natureza jurídica de autarquia federal, vinculado ao MEC, e possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A Reitoria do IFNMG está instalada na cidade de Montes Claros – Minas Gerais, localizada a 170 km de Pirapora-MG (IFNMG, 2018a).

O IFNMG oferece educação superior, básica e profissional, de natureza pluricurricular⁷ e multicampi⁸, além de uma “[...] formação humana, cidadã e profissional, possibilitando o desenvolvimento social, cultural e econômico regional” (IFNMG, 2018a, p. 5).

A instituição abrange 177 municípios, e está instalada nos municípios das regiões do norte e nordeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, integrando 11 *campi* e a unidade administrativa, sendo eles: Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni, além da Reitoria na cidade de Montes Claros.

⁷ Abrange uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizada pela excelência do ensino.

⁸ É uma instituição que é uma pessoa jurídica e possui mais de dois campi separados.

Figura 5 - Mapa de abrangência dos Institutos Federais do norte de Minas Gerais



Fonte: IFNMG (2018a). Disponível em: <https://bit.ly/40wdPsr>.

A cidade de Pirapora, onde foi implantado o *campus*, está localizada no Norte de Minas Gerais, no Alto curso do Rio São Francisco, a 340 km da capital do Estado, Belo Horizonte. O município classifica-se como de porte médio, considerado polo regional que atrai diversos setores como indústria, comércio e serviços, o que torna importante para a região a oferta de cursos de formação profissionalizante (IFNMG, 2018a).

Atualmente, o IFNMG-Campus Pirapora oferta cinco cursos Técnicos na Modalidade Subsequente⁹/Concomitante¹⁰, nas áreas de Administração, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Edificações e Informática. A instituição oferta, ainda, cursos bacharelados em Administração, Sistemas de Informação e Engenharia Civil. Na modalidade de ensino médio técnico integrado, o *campus* conta com três turmas de Edificações, três turmas de Informática, três turmas de Sistemas de Energia Renovável e três turmas de Vendas, dispondo em média de 35 a 40 alunos em cada turma (IFNMG, 2018b).

Os cursos técnicos ofertados no IFNMG-Campus Pirapora têm como princípio a formação da cidadania e a preparação do discente para o mundo do trabalho. Com a oferta do ensino médio na modalidade profissionalizante de forma integrada, o estudante, ao concluir o ensino fundamental em outra instituição, ingressa na instituição com uma única matrícula e,

⁹ Subsequente significa que o curso é realizado após o aluno ter terminado o ensino médio.

¹⁰ Concomitante significa que o estudante faz o curso técnico concomitante ao ensino médio, que é cursado em outra instituição.

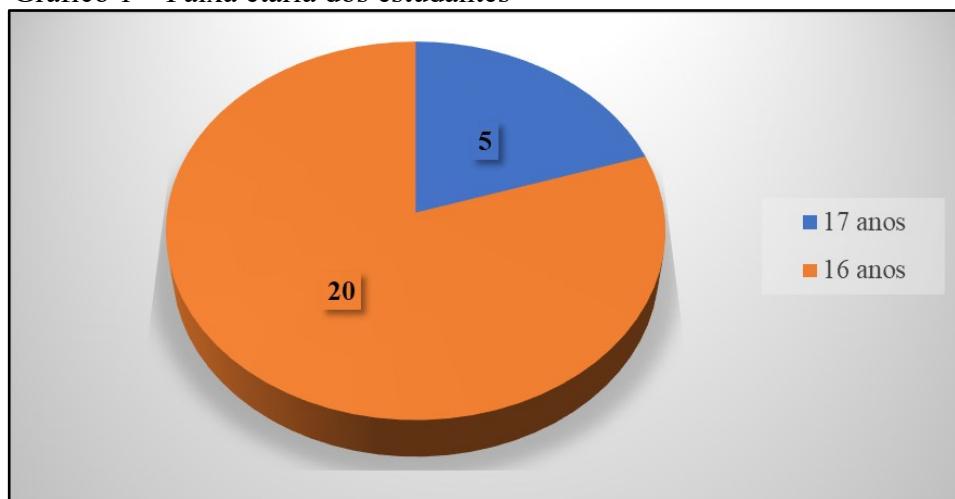
ao mesmo tempo, conclui o ensino médio com uma habilitação profissional (IFNMG, 2018b), ou seja, o estudante tem no currículo as disciplinas do ensino médio e as disciplinas específicas do curso profissionalizante escolhido, visando à formação integral do estudante.

2.3 Perfil dos participantes

Na primeira fase da pesquisa, que será detalhada na seção 2.4, 25 alunos responderam ao questionário diagnóstico e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). No entanto, na segunda fase da pesquisa, alguns estudantes não quiseram participar da entrevista semiestruturada. Respeitando a vontade dos alunos, a entrevista foi realizada com 19 estudantes.

Após justificativa do quantitativo dos estudantes, inicio com a análise do perfil dos participantes da pesquisa a partir do questionário diagnóstico (respondido por 25 alunos). São estudantes do segundo ano do ensino médio em Informática integrado, possuindo, em sua maioria, faixa etária entre 16 e 17 anos¹¹, conforme mostrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes

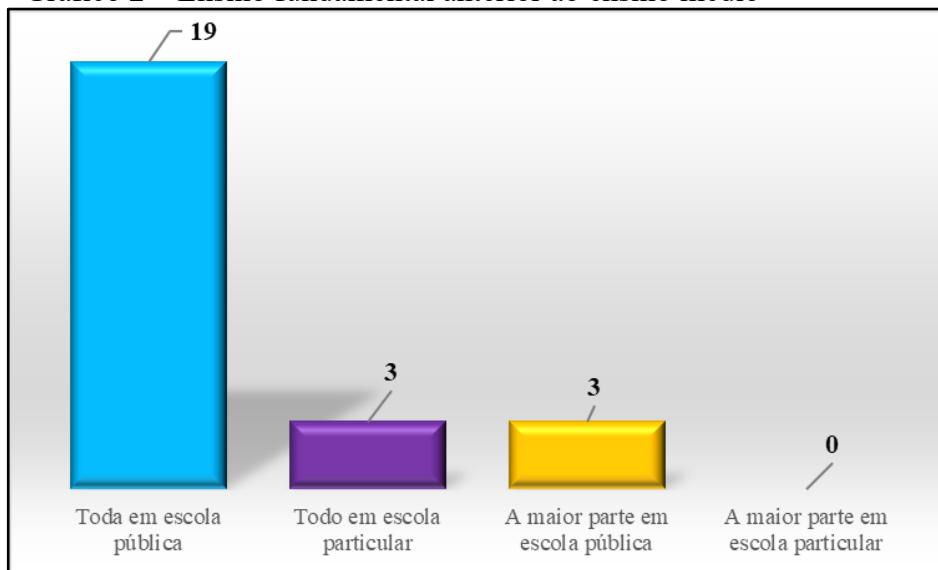


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa cursou o ensino fundamental em escola pública, conforme mostra o Gráfico 2.

¹¹ Os dados apresentados nesta seção quanto ao perfil dos participantes foram obtidos a partir da aplicação de um questionário, o qual é apresentado na seção 2.4.1.

Gráfico 2 – Ensino fundamental anterior ao ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A escolha da turma do segundo ano do ensino médio em Informática integrado deve-se ao fato de os estudantes, por estarem na instituição há um ano, já estarem familiarizados com o modelo integrado. Além disso, trata-se de um curso da área da tecnologia, o que justifica terem aulas de inglês que fazem uso de recursos tecnológicos.

O curso técnico em Informática tem como principais objetivos possibilitar ao profissional: a) a qualificação no mercado de trabalho com atividades voltadas para a área de tecnologia; b) a identificação de elementos dos computadores; c) o desenvolvimento de *web sites* simples; d) a utilização de linguagens e códigos da área de atuação em situações sociais, dentre outros objetivos (IFNMG, 2022).

Para a realização da pesquisa, foi necessária a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia¹². Para que os discentes do curso técnico em Informática integrado participassem da pesquisa, em razão de serem menores de idade, foi solicitado o consentimento de seus pais e/ou responsáveis. O contato com os pais e/ou responsáveis foi realizado por meio de ligação telefônica e foram prestadas as devidas informações sobre a participação dos alunos na pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado pelos próprios estudantes aos seus pais e/ou responsáveis. Foram realizadas ligações e contatos via WhatsApp com os responsáveis para leitura e explicação do TCLE.

O segundo ano do curso técnico em Informática possuía 40 estudantes. As atividades didáticas, que compõem a fase de intervenção da pesquisa, foram realizadas com os 40

¹² CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 52093321.4.0000.5152

estudantes. No entanto, desses 40 estudantes, 25 se propuseram a responder ao primeiro instrumento de coleta de dados aplicado – questionário diagnóstico – e, desses 25 estudantes, 19 aceitaram participar da entrevista semiestruturada. Portanto, estou considerando os dados de 25 alunos que responderam ao questionário diagnóstico e de 19 alunos que participaram da entrevista. Com os dados desses alunos, pude construir conhecimentos sobre a cultura de uma comunidade específica, a partir do ponto de vista de seus membros – no caso desta pesquisa, alunos do ensino médio integrado. Isso porque obtive as perspectivas de diferentes sujeitos sobre o fenômeno investigado, triangulando dados de pelo menos três instrumentos de geração de dados. Quis investigar os impactos de uma metodologia de ensino em uma instância particular – uma turma do ensino médio integrado – sem buscar generalizações para outros contextos.

A fim de preservar a identidade dos participantes, os estudantes foram nomeados aleatoriamente, utilizando-se nomes de cantores internacionais. A ideia de atribuir nomes internacionais aos participantes da pesquisa surgiu a partir de uma atividade didática desenvolvida em sala de aula que trazia nomes de artistas internacionais. Os estudantes foram identificados pelos nomes fictícios “Estudante Demi Lovato, Selena Gomez, Akon, Justin Bieber”, dentre outros.

Para definir o contexto em que a pesquisa seria realizada, foi enviado ofício ao IFNMG-Campus Pirapora solicitando permissão para o desenvolvimento da intervenção nas aulas de língua inglesa no curso técnico em Informática. No período do desenvolvimento da pesquisa, havia somente um professor de inglês no ensino médio integrado, o qual foi contactado e convidado a participar da pesquisa. O professor convidado aceitou ceder parte de suas aulas para que fosse realizada a pesquisa de intervenção. Foi realizada uma reunião via *Google Meet* para fornecimento de mais detalhes sobre as fases da pesquisa e discussão do TCLE, que foi enviado por e-mail ao professor e, após assinado, inserido no Sistema Eletrônico de Informação (SEI) para autenticação via setor administrativo.

Atuo na instituição como técnico-administrativa na área do ensino. Por não exercer a função de docente na instituição, para a realização da pesquisa, foi feito convite ao professor de inglês, responsável por ministrar as aulas na turma do segundo ano técnico em Informática integrado, para que ele cedesse espaço em suas aulas. É importante destacar que o professor concordou prontamente em ceder um espaço em suas aulas para a realização da pesquisa, cuja coleta ocorreu no período de março a junho de 2022. Nesse período, foram desenvolvidas cinco aulas presenciais. A primeira e a segunda unidades didáticas contaram com a cessão de

50 minutos da aula do professor de inglês, e a terceira unidade didática foi desenvolvida em três aulas presenciais com duração de 50 minutos cada.

2.4 Coleta de dados: fases e instrumentos

A pesquisa foi desenvolvida em três fases: fase diagnóstica, fase de intervenção e fase de avaliação, as quais são descritas a seguir.

2.4.1 Fase diagnóstica

A primeira fase da pesquisa teve como objetivo traçar o perfil dos estudantes do curso técnico em Informática integrado do IFNMG-Campus Pirapora. O objetivo foi obter informações sobre o relacionamento desses alunos com as tecnologias digitais e a língua inglesa. Foi utilizada a ferramenta *Google Forms* para a elaboração de um questionário, com 13 questões abertas e fechadas, o qual foi enviado aos alunos por e-mail. A primeira seção deste questionário trazia o TALE, atendendo assim ao protocolo estabelecido pelo CEP. Os alunos, apesar de serem menores de idade e terem sua participação na pesquisa autorizada por seus pais ou responsáveis, precisaram assinar o TALE, demonstrando, também, sua concordância em participar da pesquisa. O TALE foi lido para os estudantes durante a aula de língua inglesa e enviado por e-mail, na forma de lista oculta. Foi ressaltada aos alunos a importância de guardar uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos. Foi informado aos alunos durante a aula de Inglês que, caso concordassem em participar, eles deveriam dar sua anuência, assinalando a resposta “sim” no formulário. Dessa forma, após o aceite da participação na pesquisa, os estudantes responderam à primeira parte do formulário com as questões de diagnóstico.

A primeira parte do questionário contou com informações pessoais relacionadas à idade e escola em que o estudante cursou o ensino fundamental antes de ingressar no IFNMG, dados esses apresentados na seção anterior. A segunda parte questionava os estudantes sobre sua rotina de estudos no contraturno das aulas e se possuíam Internet e ferramentas tecnológicas em casa. O questionário foi disponibilizado no mês de março de 2022 e ficou aberto durante 15 dias.

A partir das respostas ao questionário, pude traçar o perfil dos participantes para analisar a relação dos estudantes com as tecnologias digitais e a língua inglesa, o que possibilitou observar a viabilidade de as aulas de língua inglesa ocorrerem no contraturno das

aulas por meio da utilização da Internet e das tecnologias digitais. Essa informação torna-se importante pelo fato de termos vivido momentos de desigualdade digital em relação aos recursos tecnológicos, momentos esses permeados por discussões em torno do acesso da população à Internet para manter as atividades econômicas e sociais. Diante das informações geradas pelo questionário, foi possível realizar atividades didáticas que envolvessem a utilização das tecnologias digitais, usando o modelo SAI.

2.4.2 Fase de intervenção

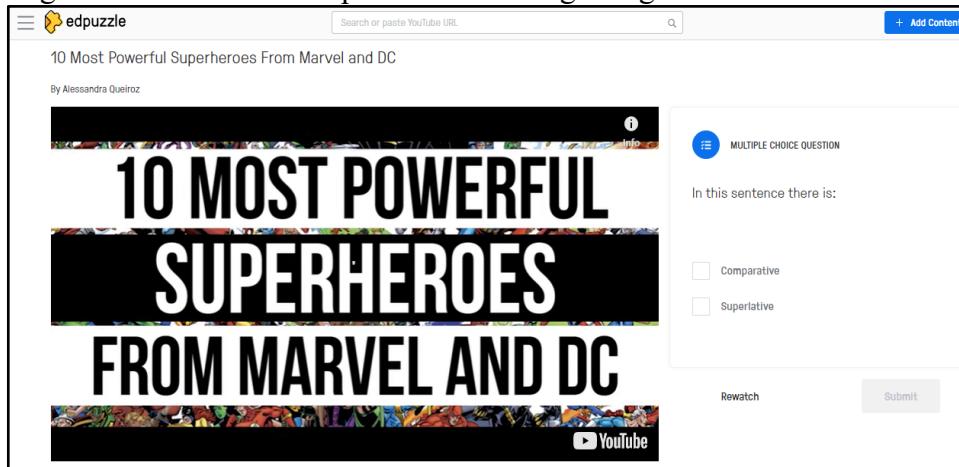
A segunda fase da pesquisa – fase de intervenção – envolveu a aplicação de três unidades didáticas, que foram desenvolvidas em cinco aulas com duração de 50 minutos no período de março a junho de 2022, seguindo o modelo SAI e utilizando ferramentas digitais, como o *EDpuzzle*, *Mentimeter*, *Slido*, *Nearpod* e o *Google Forms*, as quais são descritas a seguir, com detalhes acerca das unidades temáticas desenvolvidas no ensino médio em informática integrado.

a) *EDpuzzle*

Pensando no modelo SAI, com base nos vídeos selecionados, elaborei atividades utilizando a plataforma *Edpuzzle*, as quais foram disponibilizadas aos alunos no *Google Classroom*. A ideia era que os estudantes pudessem assistir aos vídeos de onde estivessem. Essas atividades traziam perguntas sobre conteúdos que seriam, posteriormente, desenvolvidos durante as aulas presenciais de língua inglesa, que ocorriam às terças-feiras com duração de 50 minutos. O *EDpuzzle* permite a observação do progresso do estudante nas atividades de língua inglesa. Por isso, foi a ferramenta escolhida para ser empregada em atividades no contraturno das aulas.

É um site gratuito que permite a construção de aulas interativas, além de poder utilizar vídeos de sites como *YouTube*, *Khan Academy*, *TEDx*, dentre outros. Os vídeos podem ser editados pelo professor com a inserção de perguntas e respostas (abertas ou de múltipla escolha) e o estudante responde a elas para prosseguir assistindo ao vídeo. Além disso, nas atividades, o professor pode adicionar voz e comentários, a fim de enfatizar os conceitos que estão sendo enfocados. Na Figura 6, tem-se um exemplo de uma atividade construída no *Edpuzzle*.

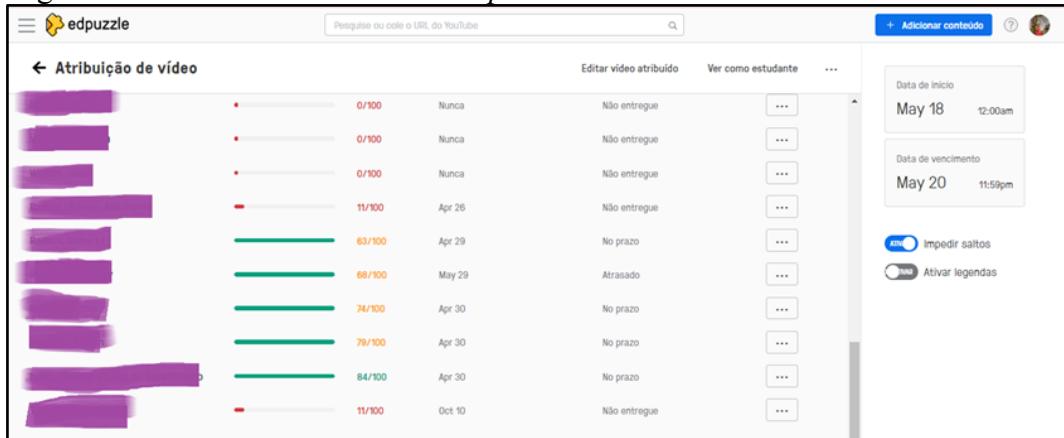
Figura 6 – Vídeo editado para a aula de língua inglesa



Fonte: Print da tela da atividade construída no *EDpuzzle*. Disponível em: bit.ly/41wSO1S.

Essa atividade foi desenvolvida para que os estudantes realizassem antes da aula presencial. Foi possível acompanhar quem fez a atividade e se conseguiram finalizá-la, conforme é mostrado na Figura 7.

Figura 7 – Atividade realizada no *EDpuzzle*



Fonte: Atividade realizada pelos estudantes no *EDpuzzle* (2022). Disponível em: bit.ly/41wSO1S.

b) *Nearpod*

É uma plataforma de engajamento com apresentações interativas e personalizadas. Podem-se desenvolver também avaliações e sessões ao vivo. Os estudantes podem participar das aulas a partir da realidade virtual, objetos 3D e jogos. Além disso, a plataforma possibilita dar voz ao estudante com enquetes, questionários e painéis colaborativos. Na Figura 8, tem-se um exemplo de uma atividade construída no *Nearpod*.

Figura 8 – Pergunta desenvolvida no *Nearpod*

The screenshot shows a Nearpod slide with the following content:

Why did Dave choose the band name of Foo Fighters?

A. Because Dave left the band Nirvana and he thought people would think he was starting a new band and he didn't want people to associate his name with the band.

B. Dave had seen something on TV or something.

C. Dave had read it in a UFO (Unidentified Flying Object) book or something.

D. Because it sounded like a group of people.

At the bottom right is a blue "Enviar" button.

Fonte: Imagem de um slide desenvolvido no *Nearpod* (2022). Disponível em: bit.ly/40EkTD8.

c) *Google Forms*

O *Google Forms* é um aplicativo que faz parte do gerenciamento de pesquisas do *Google*, caracterizado por ser utilizado em pesquisas e coleta de informações. O formulário pode ser desenvolvido na elaboração de aulas mais interativas e dinâmicas, conforme se pode verificar na Figura 9. A figura retrata uma atividade de *Escape Room*. O estudante entra em uma sala com enigmas e desafios, e precisa resolvê-los para escapar da sala em um determinado período.

Figura 9 – Atividade desenvolvida no *Google Forms*

The screenshot shows the Google Forms interface with the following elements:

- Formulários**: A tab for creating new forms.
- Pesquisa**: A search bar.
- Iniciar um novo formulário**: A section for starting a new form.
- Galeria de modelos**: A section for viewing model templates.
- Em branco**: A blank form template.
- RSVP do evento**: An event RSVP template.
- Informações de contato**: A contact information template.
- Convite para festa**: A party invitation template.
- Inscrição para ganhar c...**: A competition registration template.
- Inscrição no evento**: An event registration template.
- Formulários recentes**: A list of recently used forms.
- Pertencem a qualquer pessoa**: A dropdown menu for sharing.
- Ordem**: A sorting icon.
- Excluir**: A delete icon.

Fonte: Imagem do *Google Forms* (2022).

d) *Wordwall*

É uma ferramenta on-line projetada para o desenvolvimento de atividades personalizadas, em um modelo gamificado, tais como: questionários e jogos de palavras. Foi utilizada para atividades que envolveram competição entre os estudantes. Na Figura 10, tem-se um exemplo de atividade.

Figura 10 – Atividade desenvolvida no *Wordwall*

0:02

We [] the word "startup" all the time, but many [] are still [] , "what is a startup"? The term startup, from [], means "to start something [] and is commonly related to [] in the business world. A startup is a business in the [] of a company, a partnership or temporary [] designed to [] for a repeatable and scalable business []. Essentially, a startup is a [] with a [] model that supports innovation. For example, if you [] a software program that addresses an unsolved widespread problem, create a business plan, and acquire funding, you [] be a startup owner! The term became popular internationally during the dot-com bubble [] a great number of dot-com companies were founded. Due to this background, many [] startups to be only tech companies, but as [] is becoming a normal factor, the [] of [] has more to do with [] scalability and growth.

Enviar Respostas

Compartilhar

What is a Startup?

Fonte: Atividade desenvolvida no *Wordwall* (2022). Disponível em: bit.ly/3ov5uHW.

e) *Mentimeter*

É uma plataforma on-line que permite criar apresentações interativas, com questionários e nuvens de palavras, conforme se pode perceber na Figura 11.

Figura 11 – Interface *Mentimeter*

My presentations

Templates

Tutorials

Templates

Explore Business & Meetings Education Quizzes Icebreakers Polls Surveys Fun & Games

Recommended for you

How do you feel after today's lesson?

Assess Student Understanding 2 slides

In our class, we will...

Create a Good Learning Environment 2 slides

Please evaluate the following statements:

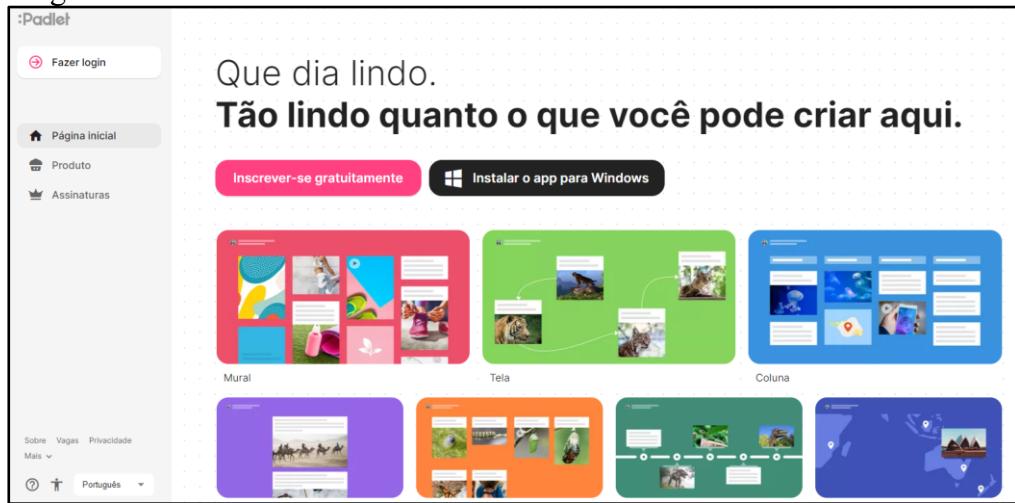
Post-Lecture Survey 2 slides

Fonte: *Mentimeter* (2022). Disponível em: bit.ly/3ArXhqW.

f) *Padlet*

É uma ferramenta que permite a criação de um mural ou quadro dinâmico e interativo, que pode ser compartilhado com outros usuários, o que facilita o gerenciamento de atividades em sala de aula. Na Figura 12, tem-se uma atividade desenvolvida durante as unidades didáticas.

Figura 12 – Atividade desenvolvida no *Padlet*



Fonte: Imagem do *Padlet* (2022). Disponível em: bit.ly/3mTgn6d.

g) *Google Classroom*

É uma plataforma de gerenciamento de conteúdo para as escolas, que facilita a interação entre o professor e os estudantes. Permite também simplificar a criação e avaliação de tarefas. Na Figura 13, tem-se uma atividade enviada aos alunos no *Google Classroom*.

Figura 13 – Atividade desenvolvida no *Google Classroom*

 A screenshot of a Google Classroom feed. The top navigation bar shows "Técnico em Informática - 2º ano" and "Tecnologias educacionais e aprendizagem ativa". Below this are several posts from a user named Alessandra Queiroz:

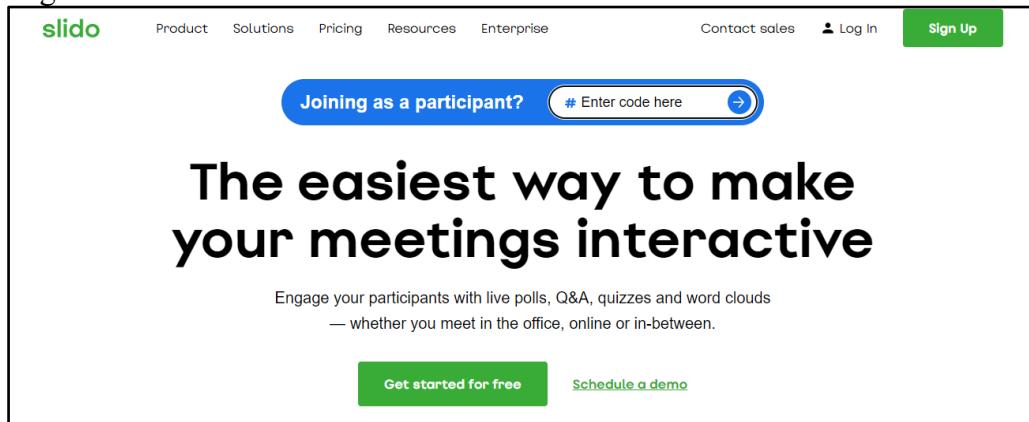
- A post from April 25, 2022, with the text "Gys, tem um mapa mental sobre o superlativo e comparativo aqui." and two attachments: "Tarefas e atividades (1).png" and "Tarefas e atividades.png".
- A comment section below the first post.
- A post from May 25, 2022, with the text "Alessandra Queiroz postou uma nova atividade: Comparativo e superlativo" and a link "https://edpuzzle.com/assignment/...".
- A post from April 11, 2022, with the text "Alessandra Queiroz" and "Personal, não esqueçam de preencher o formulário e assistirem o vídeo do Edpuzzle." followed by a link "Edpuzzle - Interview with ... https://edpuzzle.com/assignmen...".

Fonte: Sala de aula virtual técnico em Informática integrado (2022). Disponível em: bit.ly/41BoTWI.

h) *Slido*

É uma plataforma para elaboração de apresentações, nas quais é possível inserir perguntas, estimulando assim a interação com o público. Na Figura 14, tem-se a interface da ferramenta.

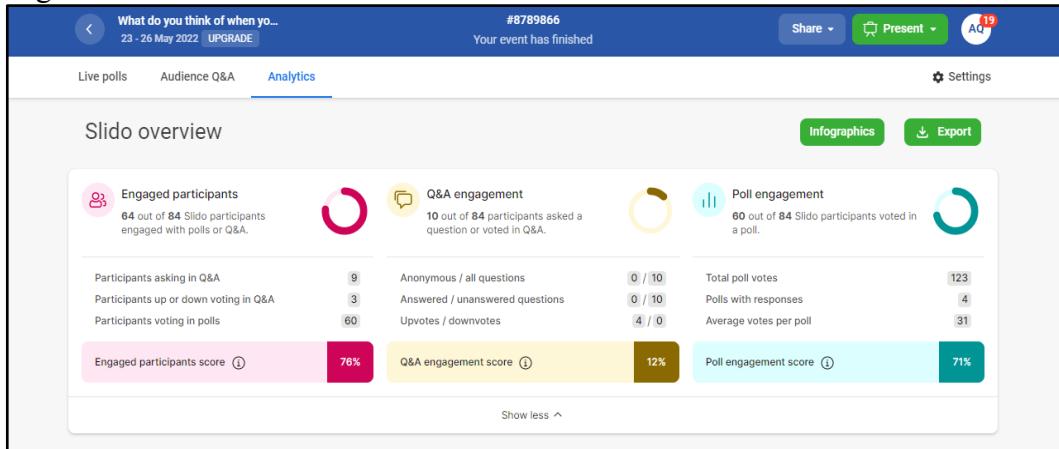
Figura 14 – Plataforma *Slido*



Fonte: Interface da plataforma *Slido*. Disponível em: bit.ly/3N9l1r6.

O *Slido* permite que os estudantes, com o celular, accessem o *QR code* disponibilizado e participem de forma interativa da apresentação do professor, o qual pode propor, por exemplo, uma votação. Além disso, a plataforma disponibiliza um relatório de engajamento dos participantes. Como exemplo, na Figura 15, apresento o relatório de análise de engajamento da turma em uma das atividades realizadas em sala de aula:

Figura 15 – Atividade realizada no *Slido*



Fonte: Imagem da interação dos estudantes com a plataforma *Slido*. Disponível em: bit.ly/3KVrzH6.

Essas ferramentas digitais promoviam o engajamento da turma com atividades que envolveram competitividade, interação e colaboração. As atividades foram realizadas por mim e pelo professor, observando-se as reações dos alunos e seu *feedback*.

As unidades didáticas desenvolvidas durante a fase de intervenção da pesquisa utilizaram-se das ferramentas digitais listadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Ferramentas digitais utilizadas nas unidades didáticas de língua inglesa

Aula Tecnologi as digitais	<i>EDpuzzle</i>	<i>Nearpod</i>	<i>Google Forms</i>	<i>Wordwall</i>	<i>Mentimeter</i>	<i>Padlet</i>	<i>Google Classroom</i>	<i>Slido</i>
Aula 1	x						x	
Aula 2		X			x		x	
Aula 3	x						x	
Aula 4		X	X			x	x	
Aula 5	x			x			x	x

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa teve início com a observação de duas aulas de Inglês do professor responsável pela turma. Assim, pude também convidar os estudantes para participarem da pesquisa. Segundo Guerra (2014), é necessário o contato direto do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, o que pode ser alcançado por meio da observação, procedimento esse que possibilitou entender a metodologia utilizada pelo professor durante as aulas de Inglês e, assim, planejar as fases subsequentes da pesquisa.

Como não leciono no momento, na fase de intervenção, foi preciso que o professor de língua inglesa da instituição cedesse algumas aulas para a aplicação de três unidades didáticas, as quais seguiam o planejamento trimestral do segundo ano técnico integrado em Informática, disponibilizado pelo professor regente e, assim, eu implementaria a SAI com atividades contemplando conteúdos propostos pelo professor, os quais são descritos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Conteúdo programático do 2º ano técnico em Informática integrado

Proposta: Conteúdo 1º Trimestre	
Categorias Léxico-gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de itens lexicais (idioms, phrasal verbs e collocations) - Estudo de vocabulário: word families e construção de campos lexicais a partir de palavra-chave - Revisão de classes gramaticais do 1º ano, com ênfase no estudo semântico e na ordenação sintática de frases básicas (construção de noun phrases e grupo verbais) - Estrutura “be/get used to” (contextos diversos) - Formas de comparativo e superlativo; estrutura “The more... the more...” - Zero, First and second conditionals
Produção Comunicativa e Habilidades da Língua	<p>I. Language Skills [macro skills and micro skills]: Listening, Writing, Reading, Speaking.</p> <p>II. Comprehension strategies: Inferir, prever/anticipar, ativar conhecimento prévio, skimming/scanning, resumir, parafrastrar, identificar cognato/falso cognato.</p> <p>III. Gêneros discursivos: identificação, características e produção.</p> <p>IV. Funções da Língua: Pedir, argumentar, descrever, comentar, comparar, informar, convencer, entre outros.</p> <p>V. Pensamento Crítico: analisar e avaliar informações, seu grau de veracidade e confiabilidade; identificar fato e opinião.</p>

Fonte: Conteúdo estabelecido pelo professor de Língua Inglesa.

Após conversa com o professor, ficou decidido que as unidades didáticas a serem implementadas por mim seriam referentes aos seguintes conteúdos gramaticais: *Collocations*; *Comparative and superlative*; *Zero, First and Second Conditionals*. Considerando tais conteúdos, foi feita a curadoria de vídeos do *YouTube*, que contemplou também outros assuntos da atualidade, bem como *sites* interativos integrados ao conteúdo gramatical estabelecido pelo professor.

2.4.3 Fase de avaliação

Ao fim de cinco aulas presenciais, foi feita a análise das percepções dos estudantes em relação às tecnologias digitais utilizadas, visando ao desenvolvimento da aprendizagem ativa de língua inglesa dos alunos, em contexto de SAI. Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada, que ocorreu individualmente com cada aluno participante, seguindo um roteiro de perguntas. Segundo Gil (2008), a entrevista se desenvolve a partir da relação de perguntas aos entrevistados, que geralmente são em grande número, e possibilita o tratamento qualitativo dos dados, tornando-se mais adequado para o desenvolvimento e levantamentos sociais. Triviños (1987) destaca que a entrevista parte de questionamentos básicos e em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa. Essas oferecem amplo campo de interrogativas,

fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

A entrevista semiestruturada contou com nove perguntas. Como mencionado anteriormente, apesar de 25 estudantes terem aceitado participar da pesquisa, no dia da entrevista, somente 19 aceitaram ser entrevistados. A entrevista foi realizada presencialmente e ocorreu de forma individual com a gravação em áudio das respostas dos entrevistados. Cada entrevista durou aproximadamente dez minutos. As entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas.

Foi feita a opção de utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados (como o questionário com perguntas fechadas e abertas aos alunos, produções dos alunos nas aulas com a utilização das ferramentas digitais e entrevistas semiestruturadas), que foram posteriormente triangulados. Como reforçam Denzin e Lincoln (2006, p. 127), a triangulação é “um elemento crítico na prática da ciência social. Acrescentar uma camada de dados a outra leva a construir um ‘edifício confirmatório’”.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados no questionário diagnóstico (Apêndice A) foram avaliados por meio de representação gráfica, por este ser composto de perguntas objetivas e mensuráveis. Já as entrevistas semiestruturadas foram analisadas empregando-se a análise de conteúdo, com base em Bardin (2016) e Franco (2008).

Bardin (2016, p. 49) comprehende que a análise de conteúdo é

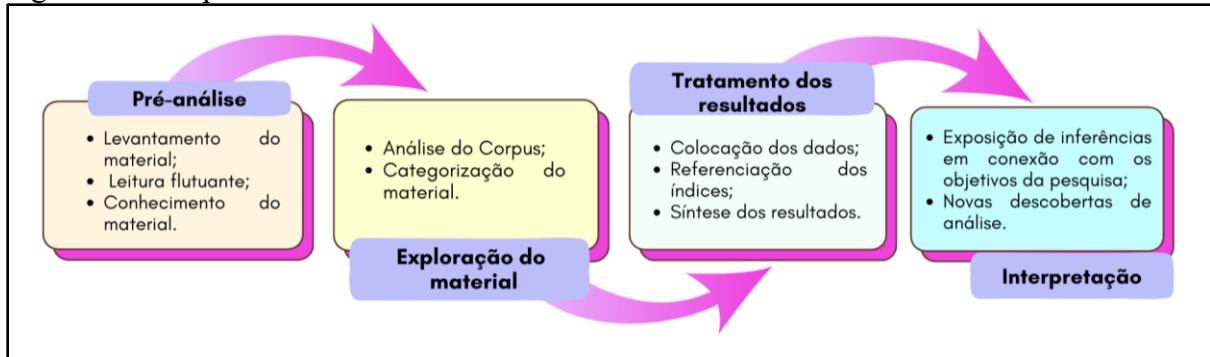
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ela possibilita conhecer os sentidos dos textos presentes nas mensagens. Dessa forma, essa técnica justifica-se pela necessidade de compreender o discurso dos participantes da pesquisa, com a finalidade de deduzir logicamente as mensagens explícitas e implícitas em seu conteúdo, com base no problema da pesquisa.

Conforme Bardin (2016), as deduções são baseadas no índice, ou seja, é a recorrente citação de um tema de forma clara e, dependendo da quantidade de citação do tema, ele se torna importante para a análise de frequência das aparições no texto em análise. A autora

estabelece algumas etapas para a análise de conteúdo, sendo elas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Figura 16 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Ainda em consonância a organização dos dados, a primeira etapa, pré-análise, constitui-se dos seguintes critérios, conforme Bardin (2016):

- a) A leitura flutuante é o primeiro contato com os textos e documentos a serem analisados, e aos poucos essa leitura torna-se mais precisa;
- b) A escolha dos documentos significa escolher os documentos e delimitar o material a ser analisado;
- c) A formulação das hipóteses e dos objetivos que pretendemos verificar;
- d) A referenciação dos índices e elaboração de indicadores em organização sistemática em indicadores; e
- e) A preparação do material.

Em se tratando da presente pesquisa, a fase de pré-análise ocorreu com a compilação das respostas dos alunos ao questionário, leitura flutuante das respostas e preparação do material para análise, que incluiu a transcrição das entrevistas.

A segunda etapa, a exploração do material, consiste na análise do *corpus*. Depois de transcritas as entrevistas, em uma planilha no *Google*, foram colocadas, na primeira linha, as perguntas da entrevista semiestruturada; na linha abaixo, foram inseridos os nomes fictícios dos entrevistados, e, na frente de cada nome, as respostas dadas pelos participantes para cada pergunta da entrevista, conforme Quadro 6:

Quadro 6 – Processo para análise de dados

B1	Nome fictício				
	B	C	D	E	F
1	Nome fictício	Qual a sua idade?	Como é a sua relação com a Língua Inglesa? Você acha a língua interessante, legal, gosta ou não da língua inglesa?	Qual é o seu contato com a língua inglesa? Exemplo: escutar música, assistir a filmes, séries, vídeo em inglês, ler notícias?	Você acha interessante trabalhar com atividades que envolvem tecnologias digitais? Por quê?
2	Taylor Swift	16	Eu acho a língua inglesa muito importante para o desenvolvimento intelectual e profissional, principalmente nas áreas, assim, eh... como medicina, porque tem muitos artigos, né, que não são traduzidos, então você tem que ter um conhecimento da língua inglesa. E acho que ela tem uma grande importância na comunicação hoje em dia.	Oh... meu maior contato com a língua inglesa é com as músicas e é meu dia a dia assim, tipo, as vezes eu paro para ler algum trecho em inglês de algum comentário no instagram, assim, eu sigo algumas pessoas que não são brasileiras, então eu acabo lendo é... a legenda dos posts delas no instagram e essas coisas.	Sim, sim, porque como, primeiramente temos muito contato com tecnologias digitais. Então, é agradável pra gente ter esse contato. E traz benefícios no nosso aprendizado, né, porque podemos, na comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi feita a categorização da entrevista para posterior interpretação, respaldada pela fundamentação teórica anteriormente apresentada neste estudo (BARDIN, 2016). Categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59). Essa definição de categorização está de acordo com a proposta por Bardin (2016).

Para a categorização das respostas dos participantes à entrevista, na planilha do *Google*, descrita anteriormente, foi criada uma nova aba com três grandes categorias, as quais foram depreendidas a partir das perguntas feitas aos alunos durante a entrevista. Foram elas: “Relacionamento dos estudantes com a língua inglesa”, “Contato dos estudantes com a língua inglesa” e “Sala de Aula Invertida na aprendizagem de língua inglesa”. Para cada uma dessas categorias, foram definidas subcategorias, com base nas respostas dadas pelos alunos. Para a categoria “Relacionamento dos estudantes com a língua inglesa”, foram definidas as subcategorias: “Relacionamento positivo”; “Relacionamento negativo” e “Importância e finalidade da língua inglesa”. Para a segunda categoria, “Contato dos estudantes com a língua inglesa”, foram definidas as subcategorias: “Via tecnologias digitais” e “Via educação formal”. Por fim, para a última categoria, “Sala de Aula Invertida na aprendizagem de língua inglesa”, foram definidas as subcategorias “Tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem”, “Tecnologias digitais como metodologia de ensino dinâmica e motivadora”, “Aprendizagem de língua inglesa e autonomia do estudante” e “Desafios para a implementação da sala de aula invertida”.

Além disso, as categorias criadas foram ao encontro dos conceitos definidos por autores como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Furlanetto (2019), Horn e Stoker (2015) e Paiva (2008), que abordam as tecnologias digitais na educação, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, bem como a implementação da sala de aula invertida.

Essas categorias foram estabelecidas a partir do aprofundamento de leitura da transcrição das entrevistas. O texto transcrito foi tabulado, levando em consideração a categoria e as respostas dos alunos que a ilustravam. Reforço que as respostas dos participantes foram agrupadas àquelas que possuíam o mesmo valor semântico, isto é, reunindo palavras idênticas, próximas ao nível semântico (BARDIN, 2016), servindo de indicadores para a construção da categoria. Logo depois, foram construídos quadros de caracterização (FRANCO, 2008), com as principais respostas indicadoras da categoria, de acordo com a frequência com que apareceram no texto.

A seguir, o Quadro 7 apresenta as categorias definidas a partir da transcrição das entrevistas.

Quadro 7 – Categorias criadas a partir da análise dos dados das entrevistas

Categorias	Descrição	
Relacionamento dos alunos com a língua inglesa	Relacionamento positivo	Baseia-se nas respostas em que os estudantes têm relacionamento positivo com a língua inglesa.
	Relacionamento negativo	Baseia-se nas respostas em que os estudantes têm relacionamento negativo com a língua inglesa.
	Importância e finalidade da língua inglesa	Baseia-se nas respostas em que os estudantes descrevem a importância e finalidade da língua inglesa.
Contato dos alunos com a língua inglesa	Via tecnologias digitais	Baseia-se nas respostas em que os estudantes têm contato com a língua inglesa via tecnologias digitais.
	Via educação formal	Baseia-se nas respostas em que os estudantes têm contato com a língua inglesa via educação formal.

Continua

Continuação Quadro 7

Categorias	Descrição
Sala de aula invertida na aprendizagem de língua inglesa	Tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem Baseia-se nas respostas em que os estudantes entendem as tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem.
	Aprendizagem de língua inglesa e autonomia do estudante Baseia-se nas respostas que evidenciam a relação entre a aprendizagem de inglês e o desenvolvimento da autonomia.
	Tecnologias digitais como metodologia de ensino dinâmica e motivadora Baseia-se nas respostas em que os estudantes entendem as tecnologias digitais como metodologia de ensino dinâmica e motivadora.
	Desafios para a implementação da sala de aula invertida Baseia-se nas respostas em que os estudantes citam dificuldades em implementar a rotina de estudar em casa.

Fonte: Baseado em Bardin (2016) e Franco (2008).

De acordo com Franco (2008), as categorias são caracterizadas com um conjunto com a capacidade de gerar bons resultados por inferências, por novas hipóteses e por um aprofundamento da teoria. A categorização das visões dos alunos sobre o projeto, fornecidas na entrevista, permitiu a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com o modelo SAI. A partir disso, pude gerar reflexões sobre intervenções futuras na realidade, a fim de gerar melhorias no processo de aprendizagem dos participantes (DAMIANI *et al.*, 2013).

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados gerados por meio do questionário e entrevistas com os estudantes participantes. Além disso, serão detalhadas as três unidades didáticas realizadas com os estudantes.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa, obtidos a partir dos instrumentos descritos no capítulo anterior. Para iniciar esta seção, retomo as perguntas de pesquisa, as quais serão respondidas no decorrer deste capítulo:

- 1) Como é a relação dos estudantes com as tecnologias digitais e com a língua inglesa?
- 2) Como o ensino de conteúdos gramaticais, por meio de um modelo de sala de aula invertida, pode impactar a aprendizagem ativa de língua inglesa dos estudantes?

Para a apresentação da análise da aprendizagem ativa de língua inglesa, inserida em um contexto de uso de tecnologias digitais e a partir do modelo SAI, a análise de dados foi dividida em duas seções, cada uma elaborada em resposta a uma pergunta de pesquisa. É importante ressaltar que, ao longo do capítulo, serão relatadas as três unidades didáticas trabalhadas durante a fase de intervenção, ou seja, nas aulas de língua inglesa, focadas, principalmente, na utilização das ferramentas digitais e no modelo de sala de aula invertida. Esses relatos evidenciam o envolvimento dos alunos nas atividades e são contrastados com as percepções dos participantes, obtidas a partir do questionário e da entrevista semiestruturada.

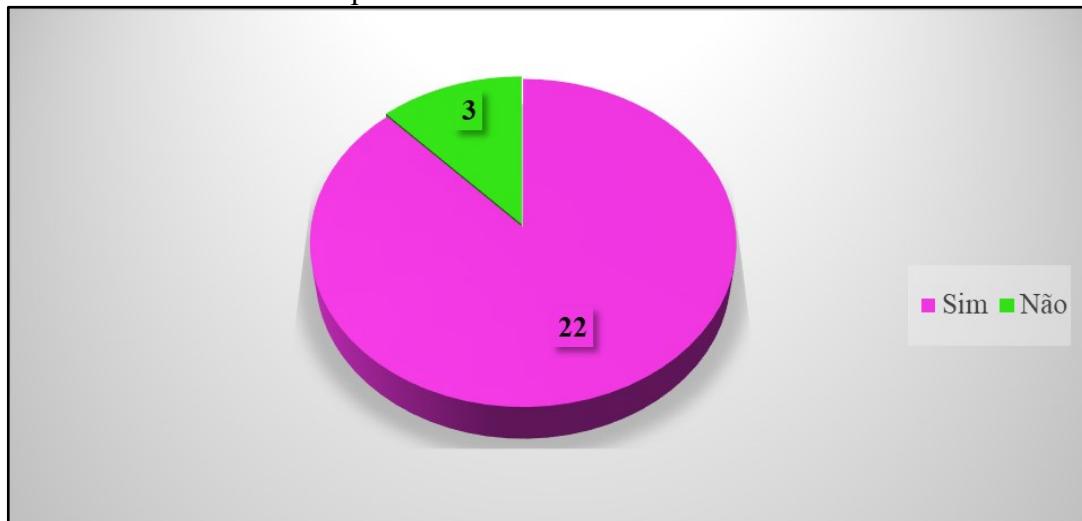
3.1 Os estudantes do Curso Técnico Integrado em Informática, as tecnologias digitais e a língua inglesa

A fim de traçar o perfil dos estudantes do segundo ano do curso técnico em Informática integrado, foi elaborado o questionário diagnóstico (Apêndice A) no *Google Forms*. O questionário buscava, além de traçar o perfil dos estudantes, identificar suas percepções em relação à aprendizagem da língua inglesa e às tecnologias digitais.

Como foi abordado no referencial teórico, as tecnologias digitais podem ser integradas na sala de aula por meio da prática pedagógica do professor. No entanto, devido à crise sanitária causada pela Covid-19, houve certo distanciamento entre as pessoas e, nesse contexto, as tecnologias digitais e a Internet foram instrumentos de suma importância para a continuidade das aulas em todo o território brasileiro. O IFNMG foi uma instituição de ensino que não pôde continuar as atividades escolares, porque a maioria dos estudantes não possuía, por exemplo, acesso à Internet e, consequentemente, às ferramentas digitais. Por isso, foi preciso buscar informações sobre a situação dos participantes da pesquisa para o desenvolvimento desta pesquisa, por exemplo, se possuíam acesso a *smartphone*, *tablet*,

Internet ou computador. Nas respostas dos questionários, observei que o computador está presente na casa de 88% dos 25 participantes, enquanto 3% não possuem computador em casa, conforme é mostrado no Gráfico 3.

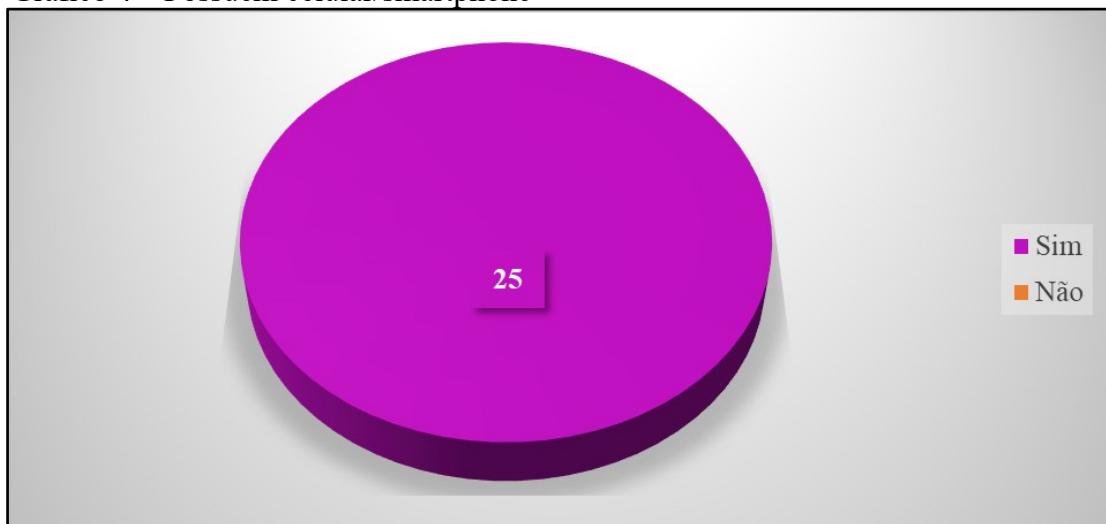
Gráfico 3 – Possuem computador em casa



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Além do computador, no Gráfico 4, percebi que todos os participantes da pesquisa possuem celular/*smartphone*. O telefone celular é um dos equipamentos mais utilizados pela população brasileira. Conforme pesquisa realizada pelo CETIC (BRASIL, 2020a), o *smartphone* continuou sendo o principal dispositivo utilizado para acessar a Internet, com a população usuária de Internet, com dez anos ou mais, contabilizando 99%.

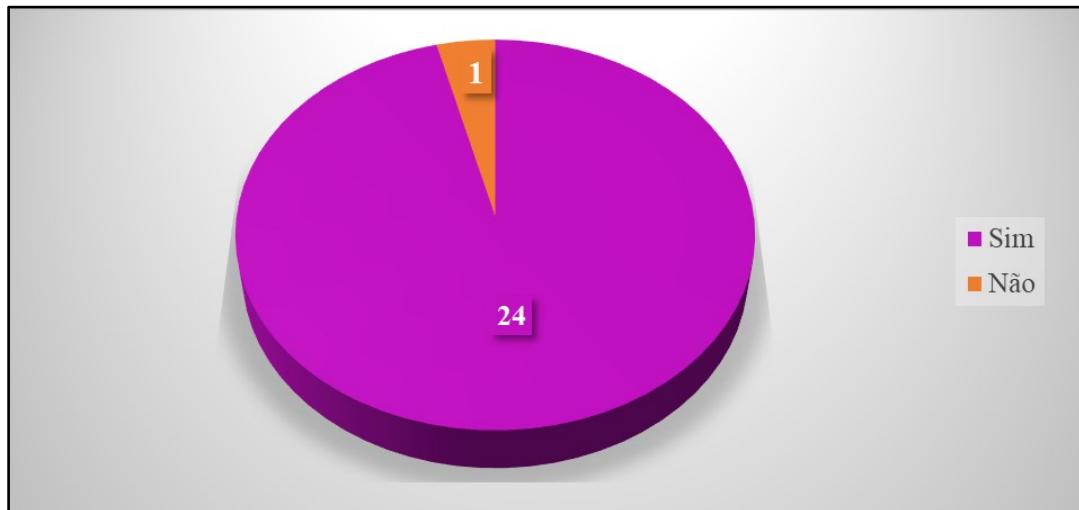
Gráfico 4 – Possuem celular/*smartphone*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A Internet também é imprescindível para o desenvolvimento de atividades pedagógicas usando tecnologias digitais. Por isso, os participantes da pesquisa foram questionados se possuíam Internet em casa. Constatei que apenas um estudante não possuía acesso à Internet em casa, conforme dados do Gráfico 5.

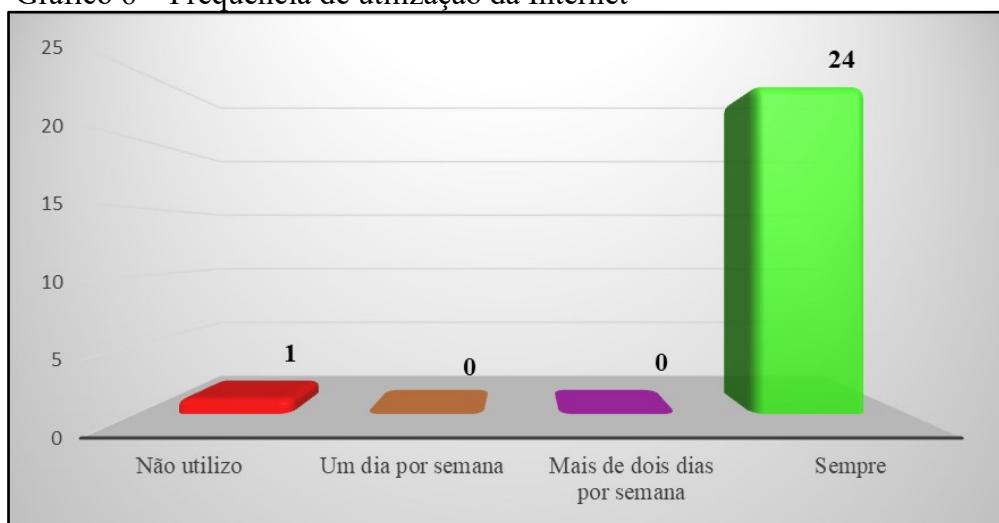
Gráfico 5 – Acesso à Internet em casa



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quanto ao tempo durante o qual permanecem conectados, 96% dos estudantes, ou seja, 24, afirmaram sempre ficar conectados e apenas 4% (1 estudante) não utilizam a Internet, conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Frequência de utilização da Internet



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Analisando os Gráficos 3 a 6, é possível observar que os estudantes possuem contato com as tecnologias digitais, sendo que: a) todos os estudantes possuem celular/*smartphone*; b) a maioria dos estudantes possui computador em casa; c) a maioria dos estudantes tem acesso à Internet em casa e fica sempre conectada.

É importante destacar que a estrutura do IFNMG dispõe de laboratórios de informática e rede de Internet para o desenvolvimento de atividades didáticas, no ambiente escolar ou em casa, com a possibilidade de os estudantes desenvolverem autonomia e construírem a sua própria aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Ao analisar a relação dos estudantes com computador e *smartphone* e considerando seu acesso à Internet, entende-se que os estudantes participantes da pesquisa fazem uso e possuem fácil acesso às tecnologias digitais, dado esse confirmado com a entrevista. Quando indagados, na entrevista, sobre sua relação com as tecnologias digitais, os alunos deixam transparecer afinidade com as tecnologias digitais e que essas fazem parte de seu contexto, como exposto em alguns trechos a seguir:

Jason Mraz: tá mais próximo da nossa realidade, né. A gente que é dessa nova geração acostumado com tecnologia.

Taylor Swift: nós jovens, nós temos muito contato com essas partes das tecnologias digitais, então fica até uma forma mais agradável pra gente ter esse contato.

Rihanna: Eu tenho contato mais com a Internet.

Sam Smith: eu gosto muito da tecnologia, tudo relacionado à tecnologia eu gosto.

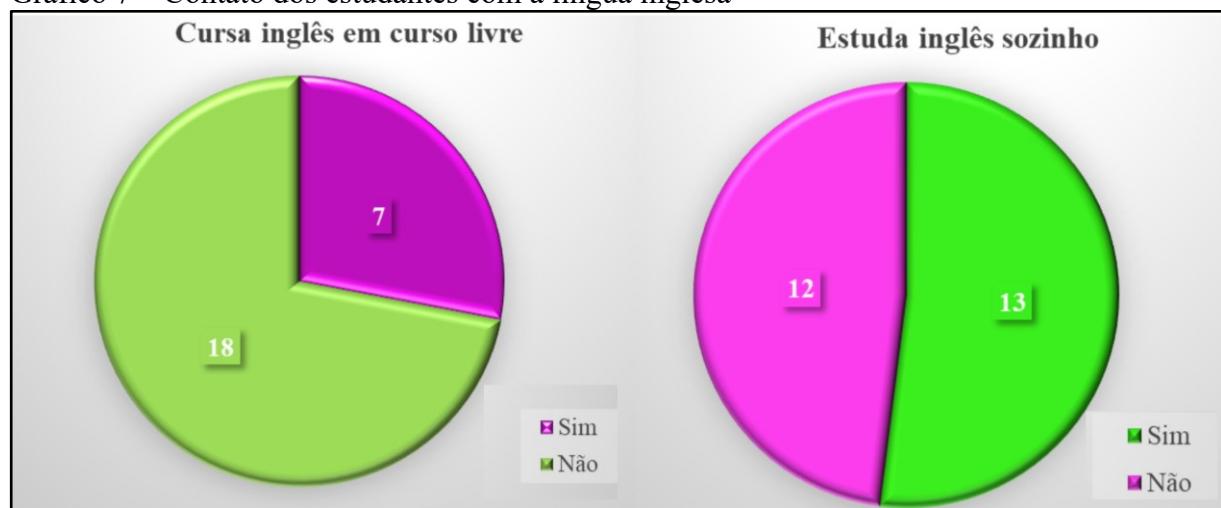
Por meio desses trechos da entrevista, os estudantes deixam evidente a importância das tecnologias digitais, principalmente pela utilização da Internet. Isso corrobora o que pontua Prensky (2001): os estudantes da atualidade têm contato com as tecnologias digitais desde a tenra idade, e passam a vida utilizando *smartphone* e computador com acesso à Internet na chamada era digital, tornando possível desenvolver atividades na escola de acordo com esse contexto em que o estudante já está inserido. Entendo, entretanto, que essa não é a realidade de todos os estudantes em nosso país. Foram inúmeros os casos de estudantes que, durante a pandemia de Covid-19, ficaram privados de estudar ou que tinham acesso à Internet, mas sempre com muita dificuldade¹³.

¹³ Como exemplo, citamos o caso de um aluno de uma pequena cidade de Goiás que usava a conexão de um açougue para poder estudar, conforme notícia divulgada pelo G1, disponível em:

No processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, as tecnologias sempre se fizeram presentes, seja por meio da utilização de televisão, de DVD ou de *sites*. No entanto, é importante ressaltar o que Paiva (2008) aponta em relação ao uso de metodologias de ensino que empregam tecnologias. Utilizar tecnologias na aprendizagem de uma língua, somente pelo fato de esta fazer parte do cotidiano do estudante, não é garantia de sucesso. Aprender uma língua envolve a inserção do aprendiz em atividades práticas da linguagem. Por isso, o professor, ao desenvolver metodologias de ensino que recorram ao uso das tecnologias digitais, precisa levar em consideração as práticas sociais da língua que circulam no contexto sociocultural dos estudantes.

No intuito de saber a relação dos estudantes com a língua inglesa, informação essa que poderia nos dar indícios quanto ao seu interesse em aprender a língua e sua abertura ao projeto de intervenção que se tinha em mente, foi perguntado aos participantes se faziam cursos de inglês ou se estudavam sozinhos o idioma em casa. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Contato dos estudantes com a língua inglesa



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados do Gráfico 7, pude depreender que a maioria dos estudantes costuma estudar inglês de forma autônoma em casa, e são poucos os que fazem curso livre de inglês. Na entrevista, foram poucos os relatos de aprendizagem da língua inglesa em contexto formal de ensino, como escola e cursos livres:

Justin Bieber: Só na escola.

Sia: Eu faço curso de inglês [...].

Rihanna: [...] na escola com a matéria, mesmo em inglês.

Katy Perry: [...] aulas, diálogos com os professores e até colegas.

O contato com a língua inglesa em contextos informais, que demonstra a disposição dos alunos para estudos autônomos, talvez explique o bom relacionamento com a língua inglesa, comentado por vários alunos na entrevista. Os comentários dos alunos na entrevista apontam para uma relação positiva do grupo com a língua inglesa e a aprendizagem dessa língua, o que pode ser observado nos excertos a seguir, a partir do emprego dos verbos “gostar” e “amar” e dos adjetivos “boa” e “legal”:

Katy Perry: Eu desde pequeninha faço curso de inglês e venho desenvolvendo a língua inglesa desde então.

Demi Lovato: Eu tenho contato, comecei ter um contato maior com ela dois anos atrás, que eu entrei no curso. E eu gosto muito e tenho interesse em aprendê-la.

Selena Gomez: A minha relação é muito boa com a língua inglesa, porque estudo desde os meus três anos, então eu tenho muita facilidade com a língua.

Akon: Assim, minha relação é boa, mas eu gosto até... bastante da matéria.

Camila Cabello: Eu gosto da língua inglesa, e a maior parte do meu tempo, eu procuro consumir ela ao máximo.

Pink: É uma relação muito boa, assim, mesmo não sendo muito experiente na língua, é uma relação muito boa.

Lana Del Rey: Eu acho interessante, eu gosto bastante na verdade. Eu estudei inglês muito tempo na minha vida.

Sia: Eu amo a língua [...] é uma língua bem legal.

Sabe-se que o inglês é o idioma com maior propagação mundial, o que resulta na procura por sua aprendizagem, como faz o estudante Harry Styles, segundo relato a seguir:

A língua inglesa tá na minha vida há muito tempo. Eu estudo. Faço curso desde os oito anos de idade. E não só curso, mas eu também busco muito aprender em casa, sozinho.

Tal como Harry Styles, outros alunos afirmaram na entrevista estudar o idioma desde a tenra idade, como Selena Gomez e Katy Perry. A autonomia no estudo da língua inglesa também é enfatizada por Harry Styles. O relato do estudante corrobora o que Paiva (2001) propõe para ser bem-sucedido na aprendizagem da língua inglesa, o que envolve ir além do que se aprende na sala de aula, com a orientação do professor, e buscar conhecimentos de forma autônoma. No entanto, muitos professores lidam com a autonomia como se o professor precisasse sair de cena e o aluno tivesse a missão de aprender sem a presença do professor (LITTLE, 1995). Contrariando esse pensamento, Paiva (2006) ressalta que o professor não é mais aquele que sabe tudo, mas sim aquele que favorece ambientes que promovam a autonomia do estudante e que o desafia a buscar a aprendizagem por outras oportunidades de interação e colaboração extraclasse. No entanto, acredito na importância de a autonomia do estudante ser estimulada pelo professor, o que pode ser feito por meio de atividades didáticas que visem ao desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, como objetivei com o projeto de intervenção desenvolvido. Esta, por sua vez, a meu ver, pode colaborar com a autonomia do estudante.

Sobre a importância de saber a língua inglesa, conforme enfatiza Furlanetto (2019) “somos expostos a diversas situações e discursos em língua inglesa, vindos das mais variadas áreas, o que nos mostra claramente como essa língua é, atualmente, uma das mais influentes do mundo; como consequência, aprendê-la adquire grande relevância” (FURLANETTO, 2019, p. 27). Para muitos estudantes expostos aos vários discursos e situações em língua inglesa, aprender esse idioma torna-se essencial na atual sociedade, o que explica muitos começarem a estudar o idioma desde a infância. Cria-se um imaginário de que, com o estudo do inglês, as pessoas conseguem maiores vantagens no mercado de trabalho, fato este comentado pela aluna Taylor Swift na entrevista:

Muito importante para o desenvolvimento intelectual e profissional, principalmente nas áreas como medicina, porque tem muitos artigos, né, que são traduzidos, então você tem que ter um conhecimento da língua inglesa.

O relato da estudante focaliza a importância e a finalidade da aprendizagem de língua inglesa no sentido de abrir oportunidades na vida das pessoas. Ou seja, por ser uma língua falada mundialmente, os estudantes buscam aprendê-la como forma de se qualificarem, já que “na era digital, busca-se um profissional que tenha algum diferencial em relação aos demais. Valoriza-se muito o conhecimento científico e tecnológico e a fluência em línguas

estrangeiras” (FURLANETTO, 2019, p. 42). Em outras palavras, o profissional que possui conhecimento tecnológico associado à aprendizagem de um idioma no mundo globalizado desfruta certo destaque na sociedade. No entanto, é necessário que, durante o processo de aprendizagem do inglês, os estudantes percebam que há outras razões para estudar a língua inglesa. Além das vantagens de caráter profissional, há também vantagens tanto culturais quanto sociais advindas do saber uma outra língua.

Apesar de alguns estudantes afirmarem que gostam da língua inglesa e a estudam desde criança, para outros, a relação com o inglês não é tão amigável, conforme se pode observar dos relatos retratados a seguir:

Taylor Swift: meu vocabulário não é tão avançado, aí eu tinha que parar, para tipo pensar na tradução e contextualizar.

Rihanna: para mim é difícil de aprender [...] em relação à matéria do inglês tive bastante dificuldade em fazer sozinha e quando tinha ajuda, aí já era mais fácil.

Akon: tem algumas lacunas no meu inglês que me atrapalha um pouco [...] eu me desenvolvo pouco por não saber muito em relação à matéria.

Camila Cabello: o meu inglês não é tão legal, não é tão bom assim, seria mais ou menos o inglês intermediário.

Miley Cyrus: Eu tenho muita dificuldade de entender a língua inglesa.

Ariana Grande: Eu sempre tive muita dificuldade com a língua inglesa, é um bloqueio mental para mim, mas acho bem bacana, bem interessante essa nova língua.

Não conseguir aprender, não saber muito, não ter um inglês legal, ter dificuldade em compreender a língua inglesa são problemas apontados pelos alunos nos excertos anteriormente apresentados. Palavras com conotação negativa, como “não é legal” e “é difícil”, denotam certa frustração dos alunos na aprendizagem da língua inglesa. Se a aprendizagem de língua inglesa não tiver significado para o estudante, é possível que o inglês seja visto de forma negativa, e discursos como esses apresentados pelos participantes desta pesquisa, que apontam para dificuldades e lacunas na aprendizagem, tendam a continuar se manifestando nas escolas. Daí a importância de promover, no processo pedagógico de línguas, metodologias ativas que tratem o estudante como protagonista da aprendizagem, e que forneçam conteúdo contextualizado e significativo aos estudantes (MILL, 2021). Acredito que o professor nas aulas de inglês possa desenvolver atividades e estratégias para que os estudantes “[...] sejam ouvidos na sociedade em que vivem, desenvolvendo-se como agentes

reflexivos e decisórios e, principalmente, como seres autônomos, responsáveis pelos seus próprios destinos e por conquistar um mundo sem barreiras” (FURLANETTO, 2019, p. 27). Abrem-se, assim, novos horizontes aos aprendizes, encorajando-os na comunicação e interação no mundo globalizado.

As oportunidades que aprender a língua inglesa trazem aos alunos são comentadas na entrevista. Foram constatados relatos dos estudantes que destacam a importância e a necessidade da aprendizagem de língua inglesa, conforme trechos a seguir:

Katy Perry: *Eu acredito que a língua inglesa seja muito importante e interessante para nosso dia a dia.*

Miley Cyrus: *eu acho ela super interessante e eu tento procurar melhorar e entender mais.*

Adele: *o inglês abre muitas oportunidades, por isso acho ele interessante na nossa vida e no nosso cotidiano.*

Justin Bieber: *acho, principalmente, que é necessária.*

Sia: *Eu amo a língua, porque acho ela é bem importante, tipo o mundo todo tem gente que fala inglês, então, eu acho importante. É uma língua bem legal.*

A língua inglesa e a globalização estão interligadas e uma contribui para a expansão da outra. Como o inglês é um idioma com muito destaque no mundo globalizado, ele acaba sendo associado a oportunidades e é considerado como necessário pelos participantes quando comentam, por exemplo, “[...] o mundo todo tem gente que fala inglês, então, eu acho importante” ou “[...] é necessária” e “[...] abre muitas oportunidades”.

Ao abordar esses relatos sobre a importância da língua inglesa no mundo globalizado, os participantes justificam o interesse pela aprendizagem de inglês pela sua necessidade e relevância. Visto o idioma a partir desse modelo, Kumaravadivelu (2006) alerta que a Internet é responsável pela divulgação da língua inglesa, que conecta milhões de pessoas. E com a globalização e a ascensão das tecnologias digitais, as pessoas são influenciadas a aprender uma LE, em especial a inglesa. Dessa forma, o contato dos participantes com o idioma é facilitado, principalmente, pela Internet e pelas tecnologias digitais, conforme trechos das respostas dos estudantes:

Taylor Swift: *Meu maior contato com a língua inglesa é com as músicas e é meu dia a dia assim, tipo, às vezes eu paro para ler algum trecho em inglês de algum comentário no Instagram, [...] eu sigo algumas pessoas que não são brasileiras, então eu acabo lendo é... a legenda dos posts delas no [...]*

como eu gosto muito dessa parte de música e de Instagram, então o tempo que eu via a letra, alguma coisa eu tento traduzir até para ganhar mais conhecimento e vocabulário.

Rihanna: *Eu tenho contato mais com a Internet e sempre aparece em sites e visualmente em algumas plataformas [...].*

Ariana Grande: *Eu escuto bastante música, vejo vídeo, principalmente no Facebook e as notícias do Twitter mesmo.*

Akon: *Meu contato assim, é mais escutar música e, às vezes, assim eu até assisto umas video aulas de inglês.*

Harry Styles: *Eu escuto muita música em inglês, basicamente todos os dias, e vejo muito videozinhos, entrevistas no YouTube de famosos, artistas que eu acompanho em inglês também.*

Selena Gomez: *Eu tenho contato com a língua inglesa por meio de músicas, séries, notícias, entrevistas que eu sempre assisto.*

Pelas falas dos estudantes, observei a familiaridade com as tecnologias digitais e com a Internet, que estão presentes em seu contexto e facilitam que aprendam a língua inglesa, principalmente por meio de músicas, séries, notícias e vídeos do *Youtube*. As redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, também são facilmente acessadas pelos alunos e facilitam seu contato com a língua inglesa, que não está mais somente no livro didático trabalhado pelo professor. O comentário da estudante Pink exemplifica a relação dos participantes com as mídias:

Eu tenho bastante contato na música, porque eu gosto muito de música internacional. É... eu gosto de ver filmes também, porque, às vezes, a dublagem brasileira, né, não é de acordo com a voz da pessoa. Eu gosto muito de assistir. E livros também. A mídia em si quando eu vou no Instagram, Facebook eu uso muito a língua inglesa.

Como ressalta Furlanetto (2019, p. 37), “temos acesso aos mesmos programas de TV, aos mesmos filmes e às mesmas séries que são transmitidas em outros países; podemos ouvir qualquer música que quisermos na velocidade de um clique”. Pelo que ressalta a autora, percebo, portanto, que a língua inglesa está presente em quase tudo aquilo de que gostamos, e não seria diferente para os estudantes do ensino médio. Dessa forma, concordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 47) quando afirmam que “o uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes”, contribuindo para uma aprendizagem ativa. Portanto, uma vez que os alunos estão em contato com a língua inglesa e fazem uso das

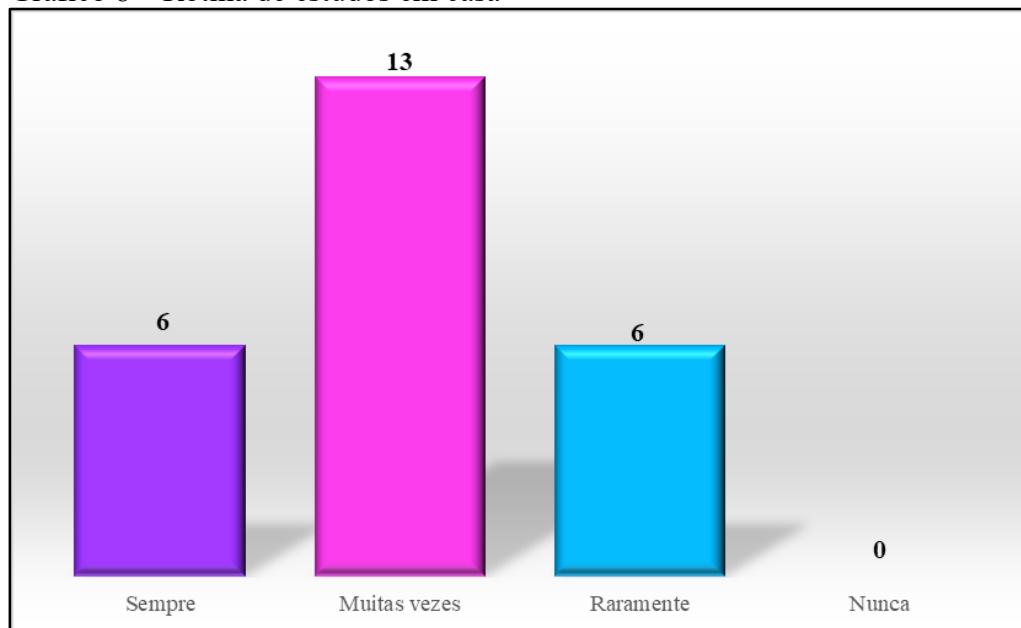
tecnologias digitais, constato que as tecnologias digitais podem ser importantes para despertar o interesse dos alunos pela língua inglesa em um contexto globalizado e informatizado.

Novas possibilidades de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais oferecem ao professor oportunidades de explorar os meios digitais e as plataformas virtuais. A língua inglesa está em movimento, de forma sonora e visual, por isso, ignorar essa dinâmica ao ensinar é empobrecer o ensino desse idioma (BOTELHO; LEFFA, 2009). Apresentados os relatos dos estudantes sobre seu relacionamento com as tecnologias digitais e com a língua inglesa, na próxima seção, será analisada a perspectiva dos estudantes quanto ao ensino de conteúdos gramaticais, por meio de um modelo de sala de aula invertida, e seus impactos na aprendizagem ativa de língua inglesa.

3.1.2 Sala de Aula Invertida no ensino médio integrado e a aprendizagem ativa de língua inglesa: possibilidades e dificuldades

Para coletar os dados que me dessem indícios da viabilidade de desenvolver aulas de língua inglesa no ensino médio integrado, segundo o modelo SAI, no questionário diagnóstico, foi perguntado aos estudantes sobre sua rotina de estudos em casa. O Gráfico 8 demonstra que a maioria dos discentes está acostumada a estudar em casa, o que pode ser percebido pela escolha das opções “muitas vezes”, feita por 13 estudantes, e “sempre”, por seis estudantes. Importante frisar que a opção “nunca” não foi assinalada por nenhum estudante.

Gráfico 8 – Rotina de estudos em casa



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nos dados coletados no questionário, foi possível elaborar as unidades didáticas considerando o modelo SAI integrado às tecnologias digitais, uma vez que a maioria dos discentes afirmou possuir computador e Internet em casa, e todos indicaram ter *smartphone*, além de ser frequente a rotina de estudo em casa.

Para a elaboração do projeto de intervenção nas aulas de língua inglesa, foi realizada uma conversa com o professor regente da turma para a definição dos conteúdos que seriam desenvolvidos durante as aulas. A partir disso, sempre busquei discutir, com o professor regente, os conteúdos disponibilizados aos estudantes no *Google Classroom*, antes das aulas presenciais. Portanto, o professor de língua inglesa foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, apesar de ser graduada em Letras-Inglês, não sou a professora da instituição. Durante o desenvolvimento do projeto, o professor regente participou das aulas presenciais, fornecendo explicações dialógicas¹⁴ sobre o conteúdo.

Como já exposto na seção de metodologia, trabalhei com três conteúdos gramaticais durante o projeto de intervenção, os quais foram definidos pelo professor da turma: *Collocations*, *Comparative and Superlative* e *Conditionals*, conteúdos esses que o professor regente já costumava trabalhar com seus estudantes na instituição. As aulas presenciais da disciplina de língua inglesa ocorreram pela manhã, às terças-feiras, em dois horários, um antes do intervalo e outro após o intervalo (com duração de 50 minutos cada uma). O

¹⁴ De acordo com Freire, a educação dialógica propõe um diálogo entre professor e aluno a partir de um espaço de escuta e fala do estudante e não apenas do professor.

professor sempre utilizava uma aula presencial antes da atividade assíncrona que os alunos realizavam, para contextualizar o conteúdo que seria trabalhado durante a inversão das aulas. Em casa, eu buscava por vídeos sobre o conteúdo selecionado e elaborava atividades no *EDpuzzle*, que eram disponibilizadas no *Google Classroom*. Na aula presencial, utilizava em média 30 minutos do primeiro horário para discussão do conteúdo que havia sido disponibilizado aos alunos previamente, na plataforma *EDpuzzle*. Além disso, nas aulas presenciais, outras ferramentas e plataformas foram empregadas, como o *Nearpod*, *Wordwall*, *Mentimeter* e *Google Forms*.

A seguir, cada unidade didática é descrita e analisada.

3.1.2.1 Unidade 1: Collocations

Na primeira unidade didática, foi feita a revisão de itens lexicais, especificamente, *Collocations*. As atividades escolhidas tiveram como objetivo trabalhar a compreensão geral dos alunos acerca de um vídeo, bem como a compreensão de informações específicas, voltadas para o vocabulário, com foco em *Collocations*. O item gramatical foi trabalhado com os estudantes no ano anterior, primeiro ano do ensino médio. Além disso, o professor iniciou a primeira aula com revisões sobre *Collocations* no quadro. Em casa, realizei a curadoria de vídeos e materiais que abordassem esse tópico gramatical para serem trabalhados no momento assíncrono.

Como o professor planejou fazer uma breve revisão do conteúdo antes da aula assíncrona, não me preocupei, pois o conteúdo já havia sido trabalhado com os alunos no ano anterior e, para não prejudicar o andamento da aula, resolvi seguir a sua metodologia. No entanto, explicar ou revisar o conteúdo antes da aula presencial se contrapõe ao que Bergmann e Sams (2018) denominam de inversão da aula. Para os autores, a SAI inicia com o estudo do conteúdo pelos alunos em casa, e a aula presencial é destinada à interação entre aluno-professor e aluno-aluno, com a realização de exercícios, atividades e discussão do conteúdo. Portanto, nesse primeiro momento, a SAI não obteve muito destaque. Isso me mostrou o quanto é difícil definir o que conta, de fato, como inversão e em que medida a SAI se difere, por exemplo, de uma aula que envolve a combinação de atividades realizadas de forma síncrona e assíncrona pelos alunos.

Na tentativa de diferenciar o tipo de atividade que os alunos realizariam de forma assíncrona e, na aula presencial, de forma síncrona, pesquisei por temas ou situações que estávamos vivenciando na atualidade e que pudessem ser abordados nas atividades, para que

essas não focassem apenas em gramática. Deparei-me com notícias sobre a retomada de shows no Brasil, após longo período da pandemia da Covid-19. A primeira atividade foi pensada sobre o show *Lollapalooza*¹⁵. Elaborei uma atividade a partir de uma entrevista com os músicos Dave Grohl e Taylor Hawkins, da banda *Foo Fighters*, realizada por Conan O'Brien no canal do *YouTube* Team Coco, em 09/08/2011:

Figura 17 – Entrevista com os músicos da banda *Foo Fighters*



Dave Grohl & Taylor Hawkins On The Origins of "Foo Fighters" | CONAN on TBS

Fonte: *Youtube*. Disponível em: <https://bit.ly/43TaJl4>.

As perguntas sobre o vídeo focalizavam a compreensão dos alunos sobre informações específicas acerca da banda e com poucas questões referentes às *Collocations*, conteúdo que fazia parte do planejamento do professor. Optei por um vídeo de entrevista com os músicos do *Foo Fighters* porque os cantores iriam se apresentar no evento *Lollapalooza* no Brasil, comemorando dez anos do primeiro show em que a banda estreou no Brasil.

Para a atividade, inicialmente, pensei em utilizar três aulas: uma assíncrona e as outras duas presenciais, em sala de aula. A atividade 1 foi desenvolvida de forma assíncrona, a partir do vídeo da entrevista editado no *EDpuzzle*¹⁶. O link da atividade no *EDpuzzle* foi postado no *Google Classroom* para a turma do 2º ano de Informática dois dias antes da aula presencial, e a tarefa deveria ser completada antes dessa aula. Ressalto, mais uma vez, que o conteúdo “*Collocations*” já havia sido trabalhado no primeiro ano do ensino médio com a turma e revisado pelo professor em aula presencial. Com o vídeo enviado no *Google Classroom*, foi

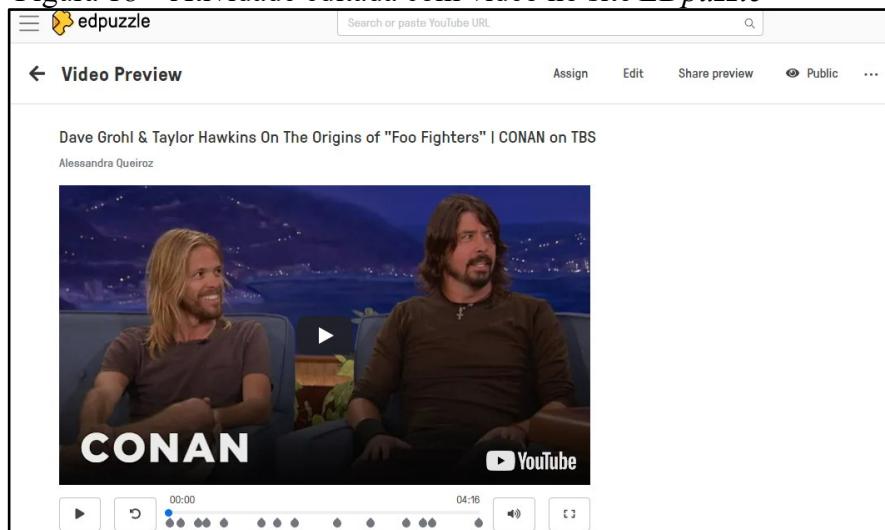
¹⁵ É um festival de música alternativa que acontece anualmente no Brasil, sendo composto por gêneros como rock alternativo, heavy metal, punk rock, grunge e performances de comédia e danças, dentre outros.

¹⁶ A atividade pode ser acessada no link a seguir: <https://EDpuzzle.com/media/624ede9cdf006142adbd54df>.

disponibilizado aos alunos *link* para material de apoio sobre *Collocations*¹⁷, que podia ser acessado durante a atividade 1, caso os alunos sentissem a necessidade de estudar ou revisar o conteúdo gramatical.

No *Edpuzzle*, foram elaboradas questões de múltipla escolha e abertas, enfocando informações específicas sobre a banda *Foo Fighters* fornecidas durante a entrevista, tais como: a origem e escolha do nome da banda e como Dave e Taylor chegaram ao grupo.

Figura 18 – Atividade editada com vídeo no site *EDpuzzle*



Fonte: Atividade no *EDpuzzle*. Disponível em: <https://bit.ly/41sacou>.

A maioria dos estudantes não fez a atividade de vídeo do *EDpuzzle* e na aula presencial e, quando questionados sobre o porquê, disseram que não havia, no *Google Classroom*, uma data de entrega para a atividade. Por isso, não se preocuparam em realizá-la antes da aula presencial. Após o envio do *link*, revisei o vídeo e constatei que, apesar de ser curto, não era considerado de fácil compreensão. Para contornar tais problemas, foi feita uma breve explanação em inglês sobre o conteúdo do vídeo e sobre as *Collocations*, e foram desenvolvidas atividades na aula presencial (atividades 2 e 3, que descrevo a seguir). Apesar de os alunos terem atribuído a não resolução do exercício no *EDpuzzle* à falta de explicitação de uma data de entrega para a atividade, questiono-me se outra razão não poderia ter impedido os alunos de realizar a atividade: o grau de dificuldade desta, considerando o nível de proficiência dos alunos na língua inglesa.

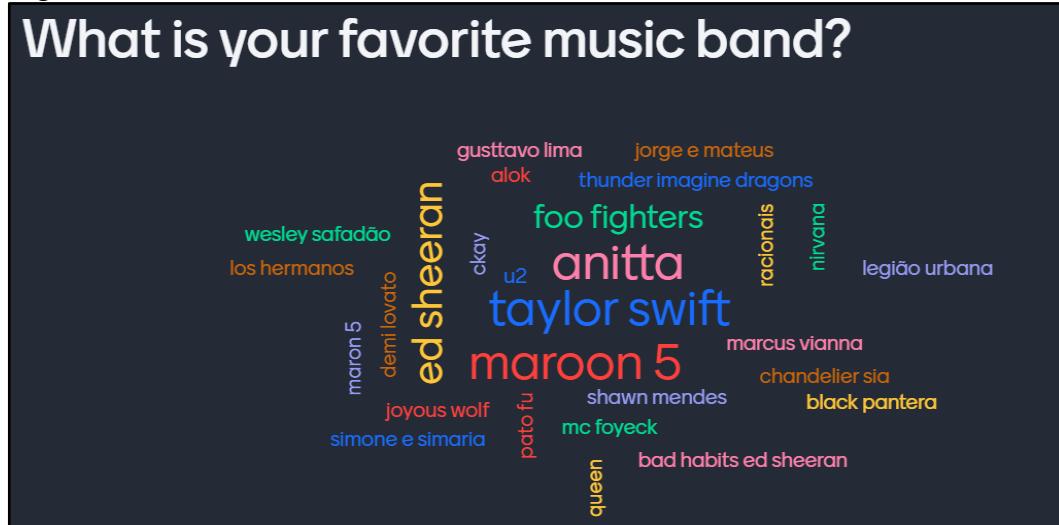
Iniciei a atividade 1 na aula presencial, realizada por meio da ferramenta *Mentimeter*¹⁸. Os alunos deveriam construir uma nuvem de palavras com o nome de suas

¹⁷ O material de apoio está disponível em: <https://7esl.com/english-collocations/>.

¹⁸ A atividade pode ser acessada em: <https://www.menti.com/8r85npnpr7>.

bandas e/ou cantores favoritos, fossem eles de qualquer nacionalidade. A partir da nuvem de palavras gerada, foi possível entender o gosto musical da turma. Os estudantes estavam atentos e interessados no assunto e houve muita participação. Na Figura 19 abaixo, tem-se a reprodução da nuvem de palavras criada pelos alunos, gerada no *Mentimeter*:

Figura 19 – Atividade desenvolvida no *Mentimeter*



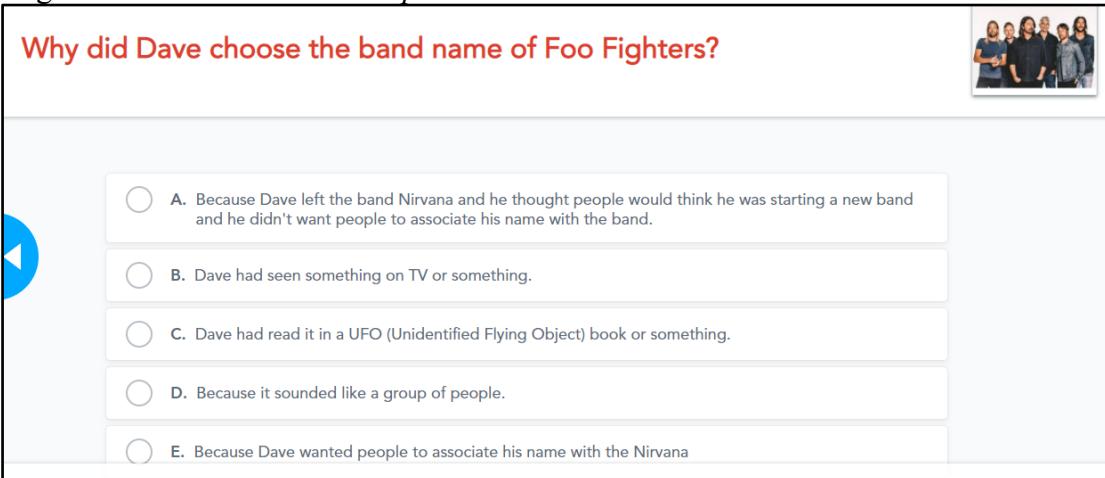
Fonte: *Mentimeter*. Disponível em: bit.ly/3ArXhqW.

Para a atividade 2, foi disponibilizada uma pergunta de múltipla escolha no site *Nearpod*¹⁹ sobre como surgiu o nome da banda *Foo Fighters*. A partir das respostas dos alunos, foi gerado um gráfico no próprio *site*, que foi compartilhado com a turma. Com isso, pretendíamos saber se os alunos conseguiram entender o contexto geral da entrevista editada no *EDpuzzle*. Como a maioria dos estudantes não assistiu ao vídeo, nosso objetivo não foi atingido e precisei fazer adaptações na atividade na aula presencial. Expliquei aos alunos, utilizando a língua inglesa, como surgiu o nome da banda *Foo Fighters*. Dessa forma, os estudantes não tiveram dificuldade para responder à pergunta proposta, que foi elaborada em língua inglesa:

¹⁹ A atividade pode ser acessada em: <https://nearpod.com/library/>.

Figura 20 – Atividade no Nearpod

Why did Dave choose the band name of Foo Fighters?

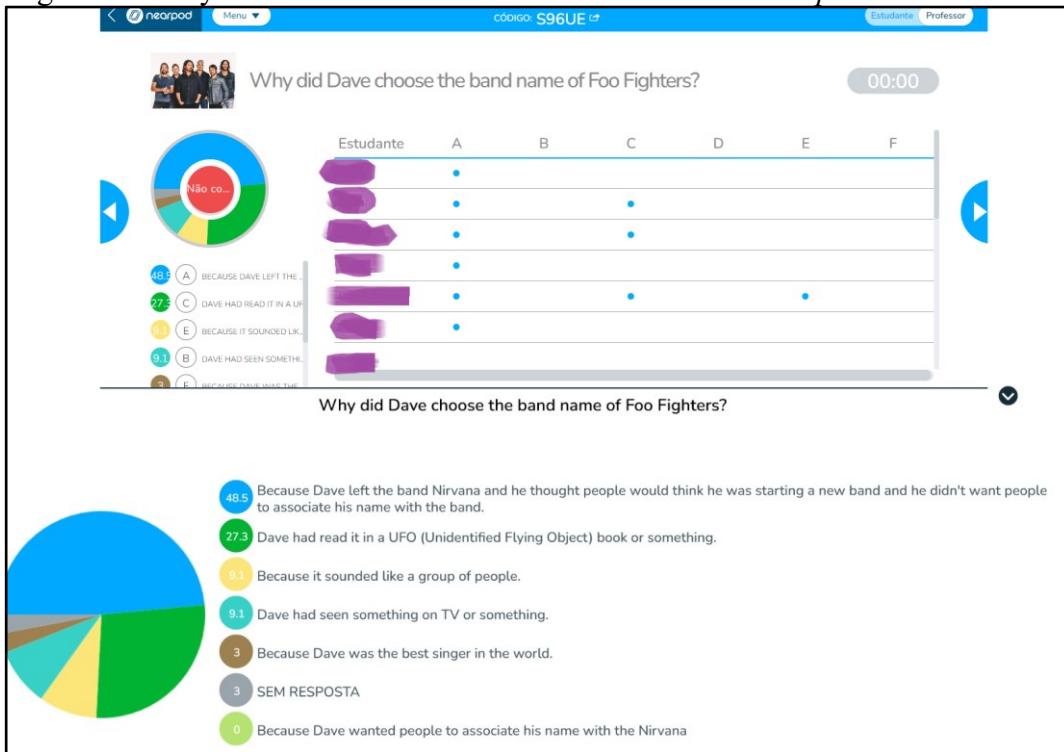


- A. Because Dave left the band Nirvana and he thought people would think he was starting a new band and he didn't want people to associate his name with the band.
- B. Dave had seen something on TV or something.
- C. Dave had read it in a UFO (Unidentified Flying Object) book or something.
- D. Because it sounded like a group of people.
- E. Because Dave wanted people to associate his name with the Nirvana

Fonte: Nearpod. Disponível em: <https://nearpod.com/library/>.

Após a resolução da atividade, projetei as respostas da turma, conforme mostra a Figura 21, e os erros e acertos dos alunos foram discutidos. É importante mencionar que a pergunta possuía mais de uma resposta correta e, durante a divulgação dos erros e acertos, o foco era a discussão entre os estudantes sobre a criação da banda *Foo Fighters*.

Figura 21 – Layout de atividade desenvolvida no *Pool* do *Nearpod*



Fonte: *Nearpod*. Disponível em: bit.ly/40EkTD8.

Após compartilhar as respostas que os alunos deram à atividade, conversamos sobre a história da criação da banda *Foo Fighters*. Nesse momento, houve interação e discussão com a turma a partir da visualização das respostas na plataforma *Nearpod*. Isso mostra como os recursos digitais podem auxiliar o professor na aula de língua inglesa, ao possibilitar o monitoramento do desempenho dos alunos nas atividades e o automonitoramento dos alunos quanto aos próprios erros e acertos.

Na atividade 3, foi apresentado aos alunos um texto em inglês no site *Nearpod*, contendo lacunas que, ao serem completadas, proporcionariam aos discentes a oportunidade de refletir sobre o contexto de ocorrência das palavras no texto. A partir disso, foram inseridas lacunas aleatoriamente, focando vocabulário e *Collocations*. Na Figura 22, observa-se como o texto foi apresentado aos alunos no site *Nearpod*.

Após resolução da atividade, em grupo, o texto foi discutido. Assim, pude analisar a compreensão que o grupo teve do texto. Muitos estudantes conseguiram identificar no texto as *Collocations*. Acredito que os estudantes não encontraram dificuldade quanto às *Collocations*, pois o professor já havia trabalhado o conteúdo com a turma, no primeiro ano do ensino médio. Os exercícios propostos, portanto, serviram para revisar e fixar um conteúdo estudado anteriormente. Não é possível saber, portanto, se o material de apoio disponibilizado

previamente aos alunos no Google Classroom os ajudou a desenvolver as atividades propostas na aula presencial.

Figura 22 – Atividade desenvolvida com texto no site Nearpod

Lollapalooza breathes life back into event-starved São Paulo
Brazilian version of [] was confirmed in 2011, and had its [] edition at the Jockey Club in São Paulo on April 2012. The third edition was moved to the Interlagos, happening on April 2014. Interlagos remained the festival's home for the following editions 2015, 2016, 2017, 2018, 2019. The 2020 edition was [] to lockdowns.
The Lollapalooza music festival brought back much-needed cheer this weekend to São Paulo after two [] of Covid-19 restrictions, with the first day on Friday marked by festive Brazilian [] a rock performance by The Strokes, and clear political [] Lollapalooza 2022, marking a decade of the [] in Brazil, is the first large-scale [] in the South American country since Covid-19 broke [] in February 2020, resulting in over 658,000 deaths in the country, and the first major festival held in São Paulo [] the state passed an order ending the mandatory use of masks. On Friday [] thousands of fans gathered outside the [] motorsport circuit, excited to [] the first day of the three-day [] in South America's most populated city.

Festival attend years beats Interlagos inaugural morning Lollapalooza gathering since celebration overtones due out

Fonte: *Nearpod*. Disponível em: <https://nearpod.com/library/>.

No quadro abaixo, tem-se o texto na íntegra:

Quadro 8 – Texto sobre o Lollapalooza

Lollapalooza breathes life back into event-starved São Paulo

The Brazilian version of Lollapalooza was confirmed in 2011 and had its inaugural edition at the Jockey Club in São Paulo in April 2012. The third edition was moved to the Interlagos, happening in April 2014. Interlagos remained the festival's home for the following editions 2015, 2016, 2017, 2018, 2019. The 2020 edition was canceled a week before the planned dates due to lockdowns.
The Lollapalooza music festival brought back much-needed cheer this weekend to São Paulo after two years of Covid-19 restrictions, with the first day on Friday marked by festive Brazilian beats, a rock performance by The Strokes, and clear political overtones. Lollapalooza 2022, marking a decade of the festival in Brazil, is the first large-scale gathering in the South American country since Covid-19 broke out in February 2020, resulting in over 658,000 deaths in the country, and the first major festival held in São Paulo since the state passed an order ending the mandatory use of masks. On Friday morning, thousands of fans gathered outside the Interlagos motorsport circuit, excited to attend the first day of the three-day celebration in South America's most populated city.

Fonte: Adaptado *Wikipédia* e *Batschke*. Disponível em: bit.ly/3AmGky2 e bit.ly/40znAWG.

Em vez de somente anotar no quadro as respostas dos alunos ao exercício, usar um recurso como o *Nearpod* permite que o professor perceba quais foram os erros mais cometidos pelos alunos, o que pode servir de base para entender as dificuldades enfrentadas

no desenvolvimento de uma atividade de compreensão oral ou de gramática, por exemplo. Na Figura 23, é possível observar o número de acertos dos estudantes que desenvolveram a atividade:

Figura 23 – Atividade desenvolvida no Nearpod (*Fill the Blanks*)



Fonte: Nearpod. Disponível em: bit.ly/40EkTD8

A atividade permitiu também a reflexão dos estudantes sobre a língua-alvo. Conserva (2021) entende que os estudantes aprendem com o próprio erro e o dos colegas e, por meio deles, são capazes de avaliar a sua aprendizagem de forma autônoma e ativa. Dessa forma, é desejável que o professor de línguas promova atividades que possibilitem que o aluno desenvolva habilidades linguísticas de forma autônoma, o que pode ser feito por meio de recursos como o *Nearpod*, já que o site onde é disponibilizado um código para acesso possibilita que a atividade seja feita pela participação ao vivo em sala de aula ou no ritmo do estudante. O link pode ser disponibilizado pelo *E-mail*, *Google Classroom*, *Reminds* e *Microsoft Teams*.

Logo após a resolução do exercício, foram projetadas, em um *slide*, as seguintes perguntas: “*When was Lollapalooza confirmed in Brazil?*”, “*Why was the event canceled in 2019?*” e “*What kind of political demonstration took place at the event?*” As respostas a essas perguntas foram fornecidas oralmente pelos estudantes. As perguntas tiveram como objetivo a exposição das opiniões dos estudantes em relação ao evento *Lollapalooza*, que não ocorria há dois anos devido à pandemia, bem como questões políticas que foram levantadas por alguns cantores durante o evento. Os estudantes expuseram sua opinião sobre o atual governo e o impacto da pandemia da Covid-19 nos eventos, comércios, escolas, dentre outros.

O conteúdo gramatical seria realizado em uma sequência de cinco atividades, mas, devido ao tempo, só foram aplicadas as atividades 1, 2 e 3, pois o professor precisou utilizar o horário de uma aula (cinquenta minutos) para uma atividade que ele também já havia preparado. A atividade 4, intitulada “*Time to climb*”, que se tratava de um *quizz* sobre assuntos relacionados a *Collocations*, não pôde ser aplicada. A atividade 5, idealizada para ser desenvolvida em grupo, com a confecção de um pôster no aplicativo *Canva*, também não pôde ser realizada na aula presencial. Nessa atividade, os alunos deveriam criar um anúncio para um show, utilizando frases com “*Collocations*”. Esses anúncios seriam, então, postados em um mural, criado no *Padlet*. O objetivo dessa atividade era que os alunos produzissem um texto de forma autônoma, mobilizando vocábulos trabalhados de forma on-line e presencial. Além disso, esperava que, com essas atividades, os alunos desenvolvessem a compreensão sobre o conteúdo lexical em pauta – *Collocations* – de forma reflexiva, contextualizada e criativa.

Logo que iniciei a busca por materiais sobre os cantores da banda Foo Fighters, não consegui encontrar vídeos que me permitissem facilmente enfatizar o tópico em pauta – *Collocations*. Perdi muito tempo durante essa busca. O vídeo de entrevista foi selecionado por ser relativamente curto. Não pensei que ele pudesse ser de difícil entendimento por parte dos alunos. Além disso, acreditava que, como o professor já havia trabalhado o conteúdo de *Collocations* com os alunos no ano anterior e também já havia explicado e revisado o assunto em sala de aula presencialmente, não seria tão difícil para os alunos acompanharem a entrevista.

Assim, fiz a edição do vídeo e coloquei o *link* do *EDpuzzle* no *Google Classroom*. Como a plataforma permite verificar se o estudante acessou o conteúdo e fez a atividade, sempre verificava se os alunos estavam participando. Observei que apenas um estudante acessou o vídeo e respondeu à atividade. Considerando a baixa participação dos alunos na atividade, escrevi no mural da turma no *Google Classroom*. Expliquei que eles precisavam acessar o conteúdo, que seria trabalhado na aula presencial. Apesar disso, nenhum aluno fez a atividade. Percebo, hoje, que estava muito ansiosa em desenvolver uma atividade que impactasse a aprendizagem de língua inglesa dos estudantes e que pudesse confirmar os pressupostos dos autores que defendem a metodologia SAI. Além disso, desejava que a atividade de inglês se tornasse mais divertida a partir do uso das tecnologias digitais. No entanto, esses pensamentos foram todos se desfazendo à medida que ia desenvolvendo a metodologia SAI, a partir da curadoria do material e divulgação do conteúdo na plataforma de ensino.

Como não tinha experiência como professora de língua inglesa, tive dificuldade na elaboração das atividades. Como consequência, o que eu esperava evitar, ou seja, a repetição e a memorização de vocabulário, acabou não sendo evitado. Para as unidades didáticas 2 e 3, refleti sobre como poderia aprimorar a minha metodologia de ensino, a partir dos conteúdos propostos pelo professor, mas visando a desenvolver temas voltados para o contexto da turma. Cabe aqui uma primeira reflexão sobre a SAI: o modelo pode ser interessante no sentido de envolver os alunos na aprendizagem da língua inglesa, mas nem sempre esse envolvimento vai ocorrer da forma como o professor idealizou, o que pode ocasionar certa frustração no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

3.1.2.2 Unidade 2: Superlative and Comparative

A segunda inversão foi realizada abordando o item grammatical superlativo e comparativo. O procedimento metodológico foi realizado pela curadoria de vídeos do *YouTube* e, logo depois, um vídeo foi editado no site *EDpuzzle*. O vídeo escolhido foi “10 Most Powerful Superheroes From Marvel and DC”, disponível no canal “Screen Rant”²⁰. Após o vídeo ser editado no *EDpuzzle*, o *link* de acesso foi disponibilizado no *Google Classroom*, e os estudantes foram direcionados ao *site* para a realização da atividade. Dessa vez, foi estabelecida uma data de entrega para a atividade no *Google Classroom*.

Nessa atividade, 19 estudantes assistiram ao vídeo antes da aula presencial e responderam às perguntas envolvendo o comparativo e o superlativo e os super-heróis da Marvel e DC, conforme Figura 24.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=1lC9hiK0sq4>

Figura 24 – Atividade desenvolvida no site *EDpuzzle*

Fonte: *EDpuzzle*. Disponível em: bit.ly/41wSO1S.

Na aula presencial, foram utilizadas as ferramentas digitais *Nearpod* e o jogo de *Escape Room*, no *Google Forms*. O quizz no *Nearpod*²¹ abordava o conteúdo gramatical comparativo e superlativo por meio de perguntas de múltipla escolha. Teve como objetivos: a) permitir a interação dos estudantes com as tecnologias digitais, aprendendo de forma motivadora; b) possibilitar que colcassem em prática o conteúdo gramatical abordado, promovendo a reflexão dos alunos acerca das regras da língua inglesa. Além disso, esse ambiente se torna propício para o estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno, com atividades agradáveis (PAIVA, 2001). Acredito que aprender via tecnologias digitais pode ajudar os alunos a relembrar os conteúdos previamente estudados em casa.

Para acessar o site, os estudantes precisavam inserir a palavra-chave. Logo depois, escolhiam um avatar e inseriam seu nome, conforme exemplo na Figura 25.

²¹ <https://app.nearpod.com/?pin=JXKGY>

Figura 25 – Quizz Time to Climb no Nearpod



Fonte: Nearpod. Disponível em: bit.ly/3n0pzWm.

Perguntas envolvendo as formas comparativa e superlativa foram feitas, e os estudantes deveriam responder a elas rapidamente. Os três primeiros alunos que chegassesem ao topo da montanha eram os ganhadores. Para isso deveriam, além de responder às perguntas corretamente, ser rápidos no registro de suas respostas no site. Na Figura 26, observa-se um exemplo de pergunta feita aos alunos no quizz:

Figura 26 – Quizz com perguntas do conteúdo Superlativo e Comparativo no site Nearpod

Pergunta 1 de 10

Selecionar o comparativo e o superlativo correto das seguintes palavras, respectivamente: Big and Good.

00:30

Time to Climb

Biger/ The Biggest / Goodier/ The Goodiest

Big/ The Bigger / Best/ The best

Ocultar tudo + Adicionar pergunta

Fonte: Nearpod. Disponível em: bit.ly/3n0pzWm.

No geral, verifiquei que os estudantes gostaram da competição. No entanto, alguns relataram que ficaram nervosos e acabaram perdendo o tempo de responder às questões. Tal relato nos alerta para o fato de que nem sempre uma atividade com o uso de tecnologias digitais irá motivar todos os alunos. Para minimizar a frustração dos estudantes, ressaltei que,

naquele momento, realmente poderiam ocorrer esses sentimentos, dificultando seu desempenho no jogo, mas que, em um momento de tranquilidade, eles poderiam ter uma experiência diferente.

No segundo momento da aula, foi executado um jogo *Escape room*, utilizando o *Google Forms*²², conforme Figura 27. No jogo, os estudantes entravam no questionário online e precisavam responder às questões de forma correta para “escapar” da sala de aula de língua inglesa. Apesar de o verbo “escapar” poder remeter a uma situação que é dolorosa, os alunos se mostraram interessados em “se manter” na sala de aula. Gostaram da dinamicidade do jogo e se sentiram muito felizes por conseguirem entender as perguntas e responder a elas de forma correta.

Figura 27 – Atividade desenvolvida no *Google Forms*

Section 1 of 4

Escapando da aula de Inglês

Hoje, vocês têm uma missão: escapar da sala de Inglês!

Vocês precisam encontrar os códigos e as respostas certas para poder sair dessa atividade. Este Google Forms não aceitará respostas erradas.

Instruções:

- 1- Leia o texto, assista o vídeo e responda as perguntas com atenção.
- 2- Observe o texto, o vídeo e analise as perguntas e respostas.

E ai folião! Qual é? Homem-Aranha (Marvel) ou Superman (DC)? Batman (DC) ou Capitão América (Marvel)? Vingadores (Marvel) ou Liga da Justiça (DC)?

A história da Marvel Comics e a DC Comics é quase centenária e ficou ainda mais aclamada com a multiplicação dos games, filmes e séries dos personagens de ambas editoras estadunidenses. E ai fica a pergunta que nunca quer calar: qual companhia é a mais popular em todo o mundo? Só guys que one do you prever?

MARVEL **DC**

Marvel Comics
 DC Comics

Black Panther is a 2018 American superhero film based on the Marvel Comics character of the same name. The newest Marvel movie is about **more than a superhero's** journey. It's about black culture's journey.

Além da questão cultural, o filme Black Panther expõe um universo cheio de tecnologia. Quais são as tecnologias citadas no texto?

Black Panther the kingdom of Wakanda is a wonderland of fantastic, futuristic technology. There are self-piloting aircraft; cars and planes that can be remotely operated through virtual reality (VR) interfaces; high-definition holographic displays; and magnetic levitation train systems.

There is also the newly updated Black Panther suit worn by King T'Challa (Chadwick Boseman), which enhances his strength, speed and invulnerability, and is capable of absorbing and releasing massive quantities of kinetic energy.

In the movie has a self-piloting aircraft; cars and planes that can be remotely operated through virtual rea...
 There is also the Black Panther suit which is capable of absorbing and releasing large amounts of kinetic...

Fonte: *Google Forms*. Disponível em: <https://forms.gle/J4G1VDsyCT41gyW47>.

O questionário foi dividido em seções e, quando o estudante respondia às questões corretamente, ele era direcionado para a seção subsequente. As questões envolviam o uso do comparativo e superlativo e abordavam o super-herói Pantera Negra, além do uso de tecnologias no filme. Em uma das seções, tinham que fazer a leitura do texto “*The revolutionary power of Black Panther*”, a partir do qual foi possível discutirmos sobre questões raciais, culturais e tecnológicas abordadas no filme. Além disso, os alunos puderam

²² <https://docs.google.com/forms/d/1IDxzadFuLRKrWrlKvjMZ0VvUJmXsjlsQguzBQhlkIz4/edit>.

praticar a habilidade de compreensão oral, uma vez que havia um vídeo sem legenda para eles ouvirem e responderem a uma pergunta sobre o filme *Black Panther*.

Durante o desenvolvimento da atividade, observei a alegria do professor de língua inglesa em participar com os estudantes. Na Figura 28, mostro as respostas dadas pelos alunos a algumas questões. Ao utilizar o *Google Forms*, é possível baixar as respostas dos alunos na forma de uma planilha, o que permite o acompanhamento de seu desempenho:

Figura 28 – Atividade realizada no *Google Forms* com a turma de Informática

Fonte: *Google Forms*. Disponível em: bit.ly/3H6ShLW.

Com o desenvolvimento da atividade, percebi que o professor sentiu-se bastante interessado em desenvolver as atividades com outras turmas em que ele atua. Após a aula, ele me pediu que compartilhasse com ele como foi feito o *Escape Room* no *Google Forms*.

Após o desenvolvimento das atividades, o professor deu continuidade ao seu planejamento com uma aula dialogada, com atividade voltada para o gênero entrevista. Um áudio com um diálogo entre duas pessoas, uma que morava em San Francisco e a outra em Los Angeles, foi apresentado. Os estudantes respondiam às questões que o professor trazia no quadro, conseguindo praticar, nesse momento, a habilidade de produção oral na língua inglesa.

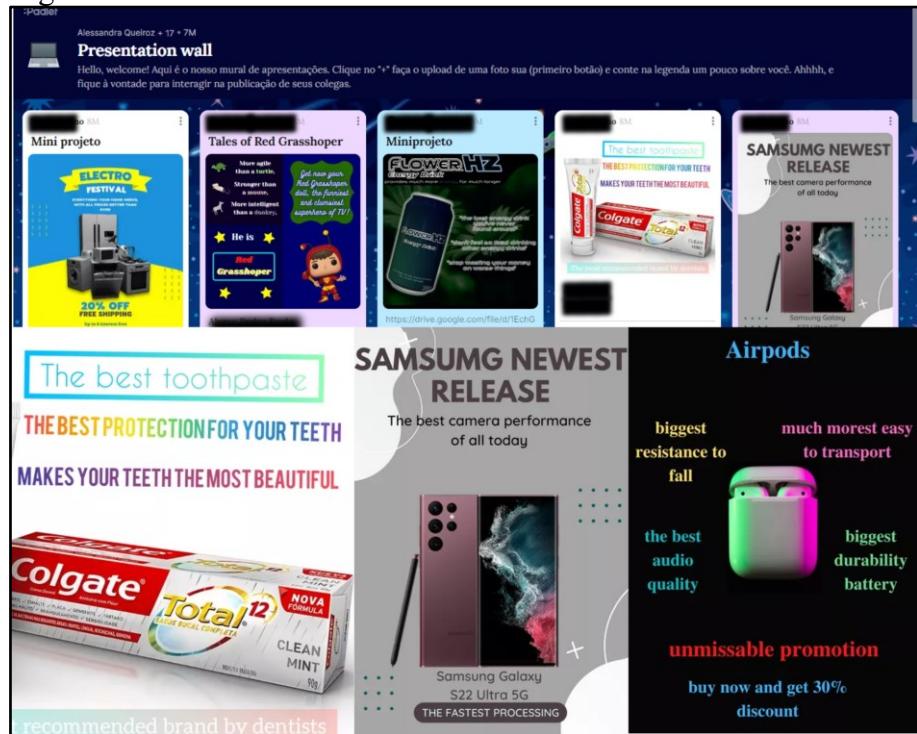
A aula trouxe sentimentos de realização, pois envolveu momentos que possibilitaram o desenvolvimento de conteúdos estratégicos com a utilização das tecnologias digitais. Para

Mill (2021), na aprendizagem ativa, são consideradas práticas pedagógicas que tratam o estudante como protagonista, que constrói seu conhecimento de modo mais participativo, colaborativo e ativo, algo que acredito ter alcançado na presente aula.

Após o término da aula, eu e o professor realizamos um trabalho em que os estudantes teriam que desenvolver um pôster on-line, de forma assíncrona, apresentando anúncios de produtos de divulgação – fossem eles sobre tecnologia, roupas, alimentos, dentre outros. Tal atividade foi desenvolvida a fim de que os estudantes revisassem o conteúdo gramatical “Comparativo e Superlativo”. No modelo SAI, após a aula, é esperado que os estudantes revisem, compreendam e apliquem o conteúdo apresentado antes da aula, de forma assíncrona, e durante a aula, de forma presencial. Portanto, a partir da inversão da aula, podem ser desenvolvidas atividades que possibilitem interação e contribuam para que os estudantes se tornem mais engajados e motivados a aprender. Isso é possível uma vez que eles podem criar seus próprios grupos de colaboração e, assim, aprender sem depender, exclusivamente, do professor como disseminador do conhecimento. Na SAI, o professor se torna o guia da aprendizagem e passa a maior parte do tempo conversando com os alunos, resolvendo perguntas e trabalhando em pequenos grupos ou individualmente (BERGMANN; SAMS, 2018).

A proposta do pôster era que os estudantes produzissem sentenças sobre os produtos anunciados, utilizando formas de superlativo e comparativo que haviam estudado na aula anterior. Dessa forma, a proposta da atividade foi importante para praticar o tópico gramatical. Os anúncios produzidos pelos alunos foram publicados em um mural no *Padlet*, conforme apresentado na Figura 29.

Figura 29 – Atividade desenvolvida no Mural Padlet



Fonte: Arquivo digital da autora dos pôsteres desenvolvido pelos alunos do 2º ano Informática.

Para as postagens feitas no *Padlet*, o professor pediu que os estudantes disponibilizassem o *link* de suas produções. Dessa forma, ele pôde dar *feedback* aos estudantes sobre seus erros e acertos na construção das frases.

Por meio desses trabalhos, percebi que os estudantes empregaram formas de superlativo, com a maioria dos anúncios voltados para a área de tecnologia. Por meio desse tipo de atividade, o professor pôde atuar como um orientador, desenvolvendo atividades práticas e o estudante passou a ter um papel ativo (BERGMANN; SAMS, 2018; VALENTE, 2014). Ou seja, ao desenvolverem a atividade proposta, os estudantes tiveram a possibilidade de perguntar, interpretar, comunicar, elaborar e ilustrar o que sabem sobre o conteúdo. Entendo que isso ilustra o protagonismo na aprendizagem, que é visado ao se utilizar o modelo SAI. Práticas pedagógicas voltadas para tornar o estudante mais ativo proporcionam, consequentemente, uma aprendizagem ativa que, como já mencionado no arcabouço teórico, corresponde a um conjunto de práticas a serem adotadas pelo professor, visando à construção do conhecimento por parte dos alunos, em um papel de protagonista durante esse processo. Além disso, metodologias de ensino que envolvam o estudante, a partir de uma mistura de espaços, tempos, materiais e tecnologias, compõem esse processo ativo (MILL, 2021; MORAN, 2018).

Como as tecnologias digitais estão presentes no contexto do estudante, elas inserem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, que podem ser incentivadoras nesse processo. Para Kalantzis e Cope (2012), as novas mídias são caminhos que possibilitam projetar ambientes diversos para que os estudantes aprendam com responsabilidade e autonomia. Nessa vertente, tem-se a metodologia SAI, na qual o professor passa a ter um papel de orientador com atividades práticas realizadas presencialmente, e o estudante passa a ter um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2018; VALENTE, 2014). Tendo em vista o potencial que as tecnologias podem trazer para o processo de aprendizagem, foi questionado aos alunos se eles acharam interessante trabalhar atividades que envolvessem tecnologias digitais nas aulas de inglês. As seguintes respostas foram dadas pelos alunos:

Taylor Swift: traz benefícios no nosso processo de aprendizagem, né, porque pode avaliar habilidades, né, na comunicação.

Akon: ajuda bastante para quem não é... não tem aquela, comé que fala, afinidade com a matéria que não entende muito assim, né.

Akon: eu gostei muito da forma da qual você trabalhou, né, com a gente usando plataformas digitais.

Sam Smith: eu gosto muito da tecnologia, tudo relacionado à tecnologia eu gosto. Eu também acho interessante a língua inglesa, então junta os dois, acho mais interessante ainda.

Jason Mraz: tá mais próximo da nossa realidade, né. A gente, que é dessa nova geração, acostumado com tecnologia.

David Guetta: influencia também no aprendizado e também chama a atenção.

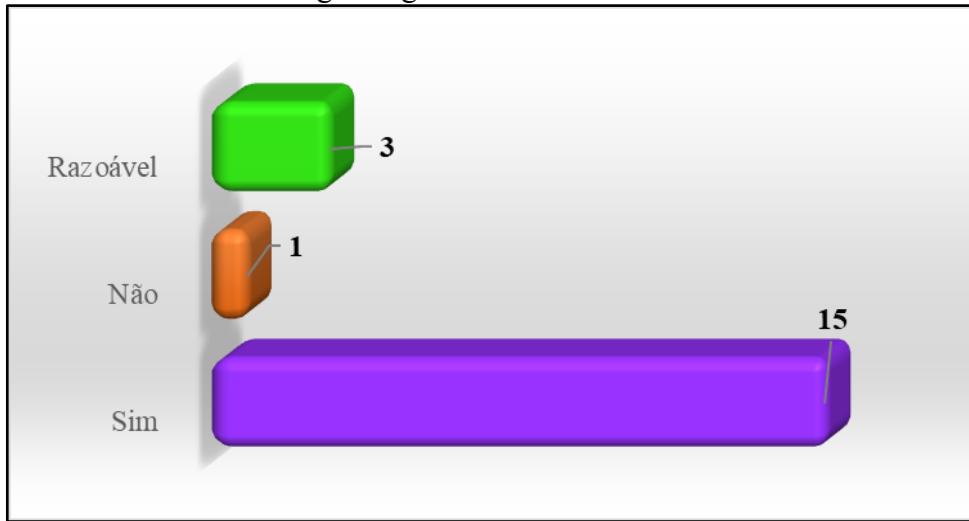
A partir das falas dos alunos, as tecnologias digitais empregadas durante o projeto de intervenção foram sentidas como motivadoras e facilitadoras da aprendizagem de inglês. Entendo que, quando os estudantes declaram que as tecnologias digitais auxiliam na aprendizagem de língua inglesa, eles reconhecem a importância da inserção de tecnologias digitais por parte do professor nas aulas de língua inglesa, como bem destacado pela estudante Katy Perry:

Eu acredito que trazendo essas ferramentas para nossas aulas faz com que o inglês esteja mais presente no dia a dia, seja mais palpável para a gente tá entendendo o funcionamento da língua.

No entanto, não fica claro pelas respostas dos alunos apresentadas se o que mais cativou o interesse do grupo foi o fato de termos usado variadas ferramentas digitais nas aulas de inglês, ou o fato de ter ocorrido a inversão das atividades, ou até mesmo a junção dessas duas abordagens. Como veremos mais adiante acerca dos desafios na implementação da SAI, acredito que as respostas dos alunos se referem mais ao uso de ferramentas digitais do que à SAI. De qualquer forma, as respostas dos alunos apontam para benefícios trazidos pelo projeto de intervenção desenvolvido em termos de: potencialização da aprendizagem de língua inglesa e mudanças na forma de os alunos se relacionarem com a língua-alvo.

Analisando a potencialização da aprendizagem de língua inglesa, utilizando as tecnologias digitais na proposta desenvolvida, os seguintes dados foram obtidos: para 15 estudantes, houve potencialização na aprendizagem de língua inglesa; para um, não houve potencialização na aprendizagem e, para três dos estudantes, houve uma razoável potencialização da aprendizagem, conforme mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Potencialização na aprendizagem de língua inglesa utilizando as tecnologias digitais



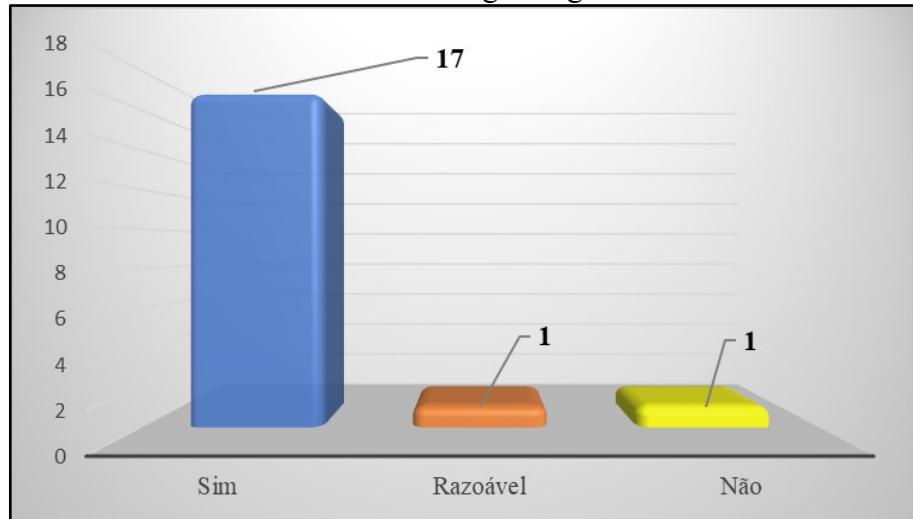
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na percepção da maioria dos estudantes, houve a potencialização da aprendizagem de língua inglesa com a utilização das tecnologias digitais. Visando a possibilitar a interação dos alunos com os conteúdos, com o professor e entre os alunos, bem como alavancar sua motivação para a aprendizagem de língua inglesa, busquei utilizar plataformas digitais diferenciadas no decorrer do projeto. De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas em conjunto com as tecnologias digitais consideram a participação efetiva e interativa do estudante de forma ampla e profunda. Dessa forma, essas metodologias vão além do que

sugere a abordagem tradicional – sobre o conhecimento ser unicamente do professor. Elas propõem uma abordagem que proporciona o conhecimento construído por meio da interação (MILL, 2021) em atividades desenvolvidas pelos estudantes e que substituem a posição passiva para uma ativa, como é o caso dos estudos de caso, de pesquisas, de seminários, de projetos, dentre outros.

Quando os estudantes foram indagados, na entrevista, se o uso das tecnologias digitais proporcionou mudanças na forma de se relacionarem com a língua inglesa, a maioria respondeu afirmativamente, conforme mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Mudança do relacionamento com a língua inglesa utilizando as tecnologias digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para a maioria dos estudantes, houve mudança na forma de se relacionarem com a língua inglesa. Observo assim que, para a maioria dos estudantes, as tecnologias digitais utilizadas nas unidades didáticas promoveram mudanças nas formas de aprender a língua inglesa. Com isso, os professores de línguas, ao trabalharem habilidades tecnológicas, podem desenvolver atividades com conteúdos selecionados, visando a que o inglês se torne interessante e oportunizando a aprendizagem ativa do estudante.

Do total de 19 participantes da pesquisa, 17 apontaram que a mudança se deu devido à abordagem de ensinar empregada durante o projeto, a qual incentivou a relação ativa do estudante com os objetos do conhecimento de língua inglesa. Quando foram questionados se houve mudança na aprendizagem de língua inglesa, utilizando as tecnologias digitais no projeto, três estudantes relataram:

Adele: Sim, eu acho que foi um jeito bem diferente de trabalhar, não tava acostumada a fazer isso nem no Classroom, nem no presencial.

Selena Gomez: A parte que eu mais gostei foi a forma diferente de aprender o conteúdo, eu achei assim a didática foi tudo ótimo.

Taylor Swift: [...] é uma forma mais didática, né, então você acaba criando novas habilidades, assim você acaba criando o seu método de estudo, assim por meio digitais.

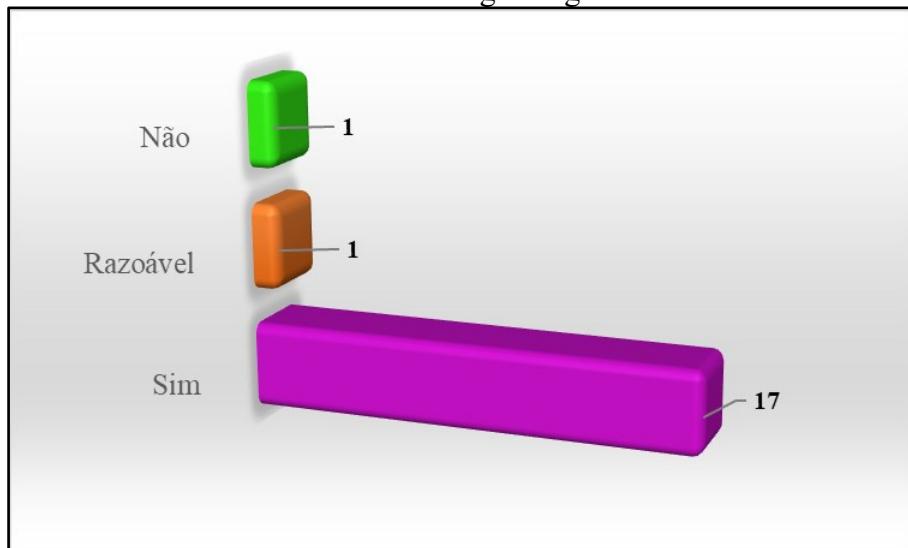
“Diferente” foi o adjetivo mais empregado nos exemplos, o que nos remete ao caráter inovador da proposta a esses alunos. Com sua didática, o professor pode atuar como mediador da aprendizagem dos alunos, como explica Almeida Filho (2015), ao proporcionar interações em sala de aula em torno da reflexão e da criticidade do estudante, o que pode contribuir para que ele se torne um ser ativo e autônomo em sua aprendizagem, “criando seu método de estudo”, como afirma Taylor Swift.

As tecnologias digitais inserem novas possibilidades de construir o conhecimento linguístico a partir de novos espaços e ambientes. Como pontuam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os jovens estão utilizando cada vez mais as tecnologias digitais, sendo necessário transformar o ambiente escolar de forma interativa e dinâmica. Isso oportuniza, segundo Tavares (2021, p. 51), “[...] a construção crítica do conhecimento com os discentes, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem”.

Concordo com Moran (2013), que defende que a escola precisa repensar a sua forma de ensinar seus alunos, pois “a educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas” (MORAN, 2013, p. 21). Por sua vez, Furlanetto (2019) entende que o processo pedagógico dos professores precisa ser convergente com a sociedade globalizada. A inovação desse processo ocorre a partir do momento em que os professores levam em consideração o contexto do estudante na preparação de suas aulas. Em se tratando do ensino e aprendizagem de uma língua, entendo que esses não podem estar separados do ambiente social. Espera-se que o professor utilize, assim, as experiências e o conhecimento que o estudante traz para a sala de aula, como formas de auxiliá-los em sua trajetória de aprendizagem.

Ao serem utilizadas nas aulas, as tecnologias digitais puderam contribuir no aumento da disposição dos alunos em estudar inglês. No Gráfico 11, organizei as respostas dos alunos à pergunta sobre o aumento da disposição em estudar inglês:

Gráfico 11 – Aumento na disposição em estudar língua inglesa utilizando as tecnologias digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A maioria dos estudantes declarou ter havido um aumento em sua disposição para aprender a língua inglesa com o uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês durante o desenvolvimento do projeto. Esse dado confirma o que Furlanetto (2019) aborda sobre a importância de considerar o contexto do estudante na proposição das atividades de ensino. As tecnologias digitais, instrumentos bastante utilizados na sociedade globalizada, fazem parte da vida dos jovens. Usá-las nas aulas pode, assim, motivá-los no estudo da língua inglesa.

Para Paiva (2001), a utilização de tecnologias digitais possibilita diversificação na aprendizagem de línguas, visto que existem vários *sites* com textos, áudios, jogos, questões on-line que proporcionam quantidade e qualidade de insumo na língua-alvo. A autora, ainda, salienta que aprendemos por meio de pensamentos, palavras e imagens e retornamos para interpretar as informações que estão ao nosso redor e, assim, utilizar tecnologias digitais conectadas à Internet possibilita novos caminhos e motivação para aprender no ritmo de cada estudante (PAIVA, 2001).

3.1.2.3 Unidade 3: Conditionals

Nas primeiras aulas, em conversa com os estudantes, observou-se que havia na turma o interesse em trabalhar assuntos voltados para *Startup*. Um grupo de estudantes da turma comentou sobre o desenvolvimento de *sites*, e um aluno mencionou que possuía uma empresa de tecnologia. A partir disso, resolvi abordar, na terceira unidade didática, assuntos voltados

para a área de tecnologia, em especial, *Startups*, com o conteúdo grammatical *Zero, First and Second Conditionals*.

Iniciei com a curadoria de vídeos que abordaram assuntos relacionados a “*Technologies and Startups*”. Dessa forma, a inversão da aula se iniciou com o envio de um link no *Google Classroom*, direcionando os estudantes a dois vídeos com atividades no *EDpuzzle*. Um abordava o assunto *Startup*²³ e trazia as seguintes perguntas abertas que deveriam ser respondidas pelos alunos: “*How can we describe a startup?*”, “*Startup is a?*” e “*What do Startups offer?*” Já no segundo vídeo, que tratava do conteúdo grammatical *Conditionals*²⁴, foram inseridas questões que encorajaram os alunos a refletir sobre os usos e exemplos de orações condicionais. As questões requeriam dos alunos informar se certa informação sobre as orações condicionais era verdadeira ou falsa (“*Zero conditional is used when the result is always true and a fact?*”) e completar lacunas (“*Finish the example of the zero conditional: When it rains _____*”). Abaixo, tem-se a Figura 30, com a interface do *EDpuzzle* com duas perguntas propostas nos vídeos editados na plataforma:

²³ A atividade criada no EDpuzzle pode ser acessada em:
<https://EDpuzzle.com/assignments/628133a538915742a5027ae4/students>.

²⁴ A atividade criada no EDpuzzle pode ser acessada em
<https://EDpuzzle.com/media/62811871441fdb42bc7a1037>.

Figura 30 – Atividade disponível aos estudantes no *EDpuzzle*

Fonte: Atividades no *EDpuzzle*. Disponíveis em: bit.ly/41OUwLM e bit.ly/40uLmTK.

A aula presencial se iniciou com questionamentos baseados nos vídeos disponibilizados no *Google Classroom* sobre o assunto *Startup*, utilizando sentenças condicionais, como “*If you owned a technology company*”, “*What would you develop?*” e “*If you were to participate in an interview to join a large company, how would you prepare?*”

Em seguida, após momento de interação, foi disponibilizado aos estudantes o *link*²⁵ para uma atividade de construção de um texto. Além de focar no assunto *startup*, o texto trazia orações condicionais e foi adaptado de matérias de alguns sites²⁶.

Para essa atividade, os estudantes deveriam realizar a leitura do texto e completá-lo com palavras retiradas dele. Tais palavras encontravam-se na parte superior do texto, conforme Figura 31.

²⁵ <https://wordwall.net/pt/resource/32440200/what-is-a-startup>

²⁶ <https://startupsavant.com/what-is-a-startup> <https://fundersclub.com/learn/tech-startups/overview-of-tech-startups/what-are-tech-startups>.

Figura 31 – Atividade realizada no *Wordwall*

The screenshot shows a digital activity interface. At the top, there is a timer set at 0:01. Below the timer is a horizontal word bank grid with 15 words arranged in two rows. The first row contains: company, when, technology, form, organization, innovativeness, consider, search, English, and hear. The second row contains: would, people, startups, innovation, essence, wondering, new, model, business, and develop. The main text passage is as follows:

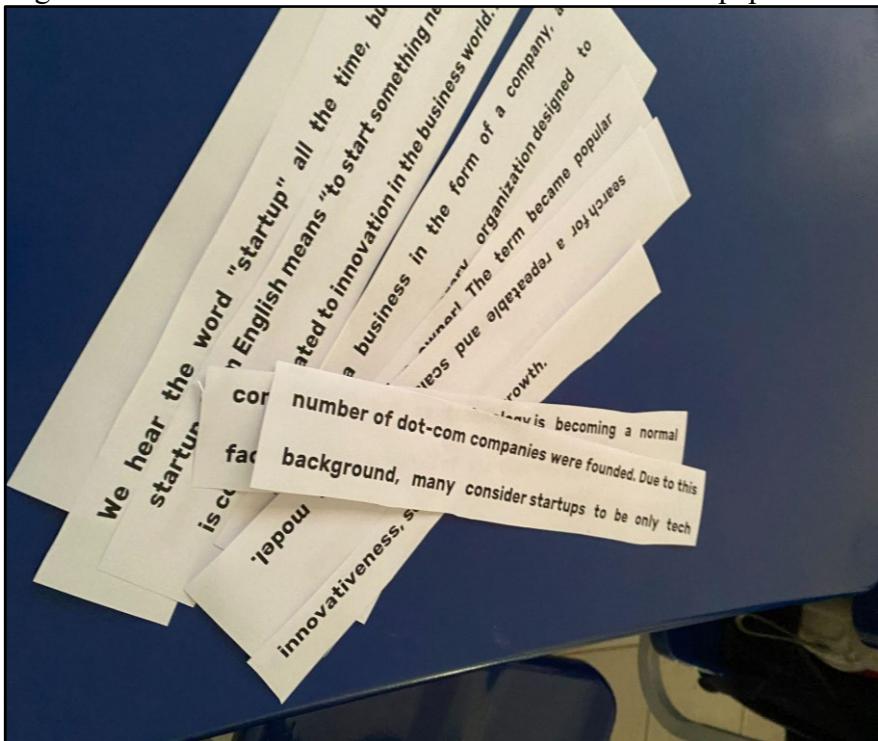
We [] the word "startup" all the time, but many [] are still [], "what is a startup"? The term startup, from [], means "to start something [] and is commonly related to [] in the business world. A startup is a business in the [] of a company, a partnership or temporary [] designed to [] for a repeatable and scalable business []. Essentially, a startup is a [] with a [] model that supports innovation. For example, if you [] a software program that addresses an unsolved widespread problem, create a business plan, and acquire funding, you [] be a startup owner! The term became popular internationally during the dot-com bubble [] a great number of dot-com companies were founded. Due to this background, many [] startups to be only tech companies, but as [] is becoming a normal factor, the [] of [] has more to do with [], scalability and growth.

At the bottom of the interface, there are several buttons: a list icon, a 'Enviar Respostas' (Send Answers) button, a volume icon, a full-screen icon, and a 'Compartilhar' (Share) button.

Fonte: Atividade no *Wordwall*. Disponível em: bit.ly/40uLmTK.

No entanto, alguns estudantes reclamaram que o tamanho da letra no site *Wordwall* não estava adequado para a leitura e resolução da atividade no celular. Como no dia da realização dessa atividade poderia não haver disponibilidade de Internet e considerando que talvez alguns estudantes não conseguissem realizar a atividade utilizando o celular, decidi imprimir o texto em folha A4, dividido em partes. As partes do texto foram distribuídas aos alunos, que, reunidos em grupos, teriam que ordená-las de forma a construir o texto, de acordo com o original. A Figura 32 mostra como o texto foi separado em partes:

Figura 32 – Atividade realizada com texto dividido em papel



Fonte: Arquivos digitais da autora (2022).

Diante da dificuldade dos alunos em acessar a atividade pelo celular, decidi utilizar a versão impressa da atividade, dividindo os estudantes em grupos para completarem a atividade no tempo de cinco minutos. Daí pode surgir o seguinte questionamento: e se essa atividade fosse desenvolvida durante a pandemia, momento em que estávamos realizando as atividades a distância, utilizando as tecnologias digitais? Nesse caso, a atividade não poderia ocorrer com a utilização de material impresso. Se houvesse problema com o site *Wordwall*, como ocorreu, entendo que o professor poderia disponibilizar *print* do texto por mensagens no *Google Meet* ou *Zoom*. A turma poderia ser dividida em grupos (salas temáticas), e a primeira equipe que finalizasse a atividade e retornasse à sala principal seria a vencedora. Imprevistos podem acontecer, e o professor deve ter um plano de contingência ao desenvolver sua metodologia de ensino.

O IFNMG é uma instituição que disponibiliza Internet para a comunidade acadêmica, que é acessada pelos alunos, na maior parte do tempo, via celular. Entretanto, muitos estudantes não possuem *smartphone* com boa resolução, o que traz dificuldade no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino em aulas presenciais que façam uso de tecnologias digitais. Durante a pandemia da Covid-19, muitas escolas não puderam desenvolver atividades que exigiam o uso de tecnologias digitais, porque a maioria dos estudantes não possuía equipamentos adequados ou acesso à Internet. As desigualdades de

acesso às tecnologias digitais foram muito marcantes nesse período. Nesse momento, além da comida, que é prioridade para as pessoas, a Internet também se tornou elemento importante, principalmente para o acesso às aulas remotas (BRASIL, 2020; COSCARELLI, 2020).

Apesar da mudança de estratégia, da versão digital para a impressa, os estudantes participaram da tarefa com facilidade. Ressalto que as tecnologias digitais se tornam facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novas maneiras de desenvolver metodologias de ensino que podem ser motivadoras. No entanto, verifiquei que a metodologia, para se tornar ativa, não necessariamente precisa ser desenvolvida com o uso de tecnologias digitais. Ao desenvolver o material didático, o professor precisa pensar em estratégias de ensino centradas no estudante de forma flexível (BACICH; MORAN, 2018).

Mesmo que o professor acredite que as tecnologias digitais sejam importantes ferramentas para serem utilizadas no ensino e aprendizagem de língua inglesa, como ressalta Leffa (2008, p. 1), ele deve considerar as diversas opções existentes para elaborar sua aula, sendo que “Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final” sobre como trabalhar. Além disso, dependendo de como o professor acredita que se constrói o conhecimento, se ensina ou se aprende uma língua, ele privilegiará em suas aulas certas tarefas. Ainda, fatores contextuais podem influenciar o que o professor escolhe trabalhar com os seus alunos e podem levá-lo a ensinar de maneira oposta àquela em que ele acredita. Portanto, trabalhar com metodologias ativas, com ou sem o uso de tecnologias digitais, requer pensar nas epistemologias e abordagens de ensinar que sustentam as escolhas do professor. Ou seja, mesmo que o professor utilize atividades que empreguem recursos tradicionais (como papel, giz e lousa), se essas permitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do estudante, podemos dizer que ele está aplicando uma metodologia ativa em suas aulas. Ele não precisará necessariamente utilizar as tecnologias digitais para encorajar a aprendizagem ativa dos estudantes.

Apesar da mudança da atividade, ainda assim, foi possível realizar discussão com as seguintes questões: “*What is a startup?*” e “*How to create a startup?*” Também foi lançada uma questão, de forma geral, sobre o que eles achavam sobre desenvolver uma *startup*: “*Would you like to develop a startup?*” Essas perguntas tinham como objetivo introduzir o tema que seria discutido na aula. Durante a discussão, percebi que muitos estudantes reconhecem que as tecnologias digitais têm importância na atualidade e planejam, após finalizar o terceiro ano do ensino médio, seguir no mercado de trabalho na área das tecnologias. Daí a escolha em fazer um curso técnico com esse enfoque.

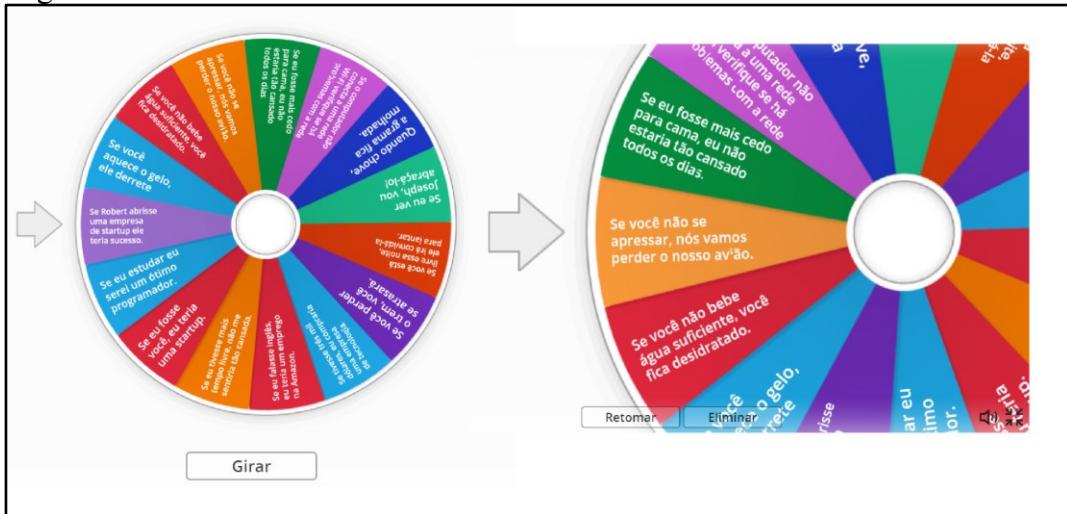
Após discutir sobre questões relativas a desenvolver *startup*, os estudantes, ainda em equipe, completaram uma atividade elaborada na roleta giratória do site *Wordwall*²⁷. O objetivo dessa atividade era praticar o conteúdo gramatical de inglês, empregando as formas condicionais. A atividade se iniciou com a roleta girando e, quando parava, havia uma frase em português, que deveria ser traduzida para o inglês pela equipe. Um representante da equipe escrevia no quadro a frase correspondente em inglês. Nessa atividade, os estudantes escreveram algumas frases incorretamente. Nesse momento, questionava os estudantes sobre a frase elaborada, de forma que os alunos pudessem identificar o erro. Os estudantes estavam bem descontraídos com a interação com o professor e com a equipe.

Apesar de a atividade ter sido desenvolvida com um enfoque tradicional, envolvendo a transformação de frases aleatórias do português para o inglês, ela possibilitou que os estudantes refletissem sobre o uso de estruturas linguísticas e praticassem a pronúncia e a escrita. Depreendo que as tecnologias digitais são importantes instrumentos que podem ser utilizadas nas aulas de inglês, mas, após desenvolver as unidades didáticas, reconheço que as atividades ditas “tradicionais” podem ser utilizadas em sala de aula e trazer resultados igualmente positivos. Ou seja, apesar de eu defender a utilização das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa, também reconheço que as atividades tradicionais não precisam ser banidas das aulas. Como mencionado, é preciso analisar o contexto de ensino, a fim de desenvolver atividades dinâmicas e significativas aos alunos, o que pode ocorrer com ou sem o uso de tecnologias digitais. Entretanto, acredito no potencial que as tecnologias digitais têm no sentido de agregar dinamicidade às aulas, aumentando a interação entre os estudantes e o professor e, consequentemente, aumentando o engajamento e interesse dos estudantes em aprender algo novo. Ou seja, uma atividade com enfoque tradicional pode se tornar ativa quando proporciona envolvimento e engajamento dos estudantes durante sua prática (MORAN, 2018).

Os estudantes, muitas vezes, não possuem conhecimento gramatical e vocabulário suficientes para elaborar frases na língua inglesa e acabam se sentindo inseguros ou até mesmo desmotivados em usar a língua inglesa ativamente. Por isso, acredito ser interessante estimulá-los, via ferramentas digitais, como o *Wordwall*, com práticas de ensino voltadas para a aprendizagem de regras gramaticais e de vocabulário em língua inglesa.

²⁷ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/32407743/roleta-condicional>.

Figura 33 - Atividade *Wordwall*



Fonte: Atividade de roleta no *Wordwall*. Disponível em: bit.ly/3Awmi3X.

O assunto da aula teve continuidade na semana seguinte. Nesse dia, o professor não pôde ministrar a aula presencial. Dessa forma, fiquei responsável pela aula, utilizando os dois horários de 50 minutos. Como os estudantes não estavam na sala de aula, aproveitei para organizar a atividade no quadro com os balões e organizei a sala em três grupos. Para essa aula, foi novamente abordado o assunto sobre tecnologias e *startups*.

A atividade organizada foi um concurso intitulado “*Technological Innovation*”. Trata-se de um concurso lançado em Minas Gerais para a escolha da melhor empresa na área de tecnologia do Estado. Os alunos fizeram uma espécie de simulação do concurso. A proposta foi inspirada na seguinte afirmação de Moran (2018, p. 37): “O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”.

Portanto, experimentar a língua inglesa, produzindo oralmente ou de forma escrita nessa língua, foi o que se pretendeu com as atividades propostas nessa aula. A turma foi dividida em três grupos, com tempo de dez minutos para a formulação de propostas de suas empresas e perguntas para as empresas concorrentes. Primeiramente, então, os grupos precisavam se apresentar e expor por que sua empresa deveria ser escolhida como melhor empresa de tecnologia. Durante a preparação para as apresentações, circulava pela sala para observar a interação dos discentes e auxiliá-los em suas produções textuais. A atividade visou a promover aprofundamento do conteúdo gramatical “*Conditionals*” na aula presencial com a mediação do professor (MORAN, 2018). Na Figura 34 a seguir, registrei os momentos de interação entre os alunos na sala de aula durante a referida atividade.

Figura 34 – Momentos da aula de língua inglesa



Fonte: Arquivos digitais da autora (2022).

Após o tempo de produção, foi feita a apresentação das empresas. O nome de cada empresa foi inserido em uma roleta do *Wordwall*. Após serem sorteados, os membros do grupo apresentaram as propostas da empresa em língua inglesa, praticando, assim, a habilidade oral e o tópico gramatical que havia sido explicado na aula anterior, uma vez que suas falas incorporaram as “*If Clauses*”.

Após relatarem as propostas, um membro da equipe foi direcionado ao quadro para estourar um balão. Essa atividade foi chamada de *Bomb Question*. Dentro dos balões, havia perguntas em inglês sobre as empresas, por exemplo, “*How to make this company unbeatable?*”, “*Does your company adapt to change?*”, “*How is the company's relationship with employees?*” e “*Is your company ready to grow in such a short time?*” Os estudantes respondiam às questões em inglês.

A atividade *Bomb Question* não envolveu tecnologias digitais, e ela exemplifica como é possível criar atividades, segundo uma metodologia ativa, sem utilizar tais ferramentas. Atualmente, as metodologias ativas estão muito associadas à utilização das tecnologias digitais. O uso dessas ferramentas nas práticas pedagógicas atuais, por fazerem parte do cotidiano do estudante, tende a tornar as aulas mais atraentes. No entanto, como bem lembram Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas têm como principal foco o aluno no centro do processo pedagógico, agindo como protagonista de sua aprendizagem, por meio de situações interativas que permitam que responda e questione, ou seja, desenvolva seu conhecimento de forma ativa (MILL, 2021), o que não precisa necessariamente ocorrer via tecnologias digitais.

Ao fim de cada apresentação, fazia a seguinte pergunta aos alunos: “*Does anybody have questions for this company?*” Muitos estudantes fizeram perguntas em inglês sobre as propostas da empresa e se mostraram bastante competitivos e participativos. Isso, a meu ver,

exemplifica o quanto as metodologias ativas podem ser motivadoras nas aulas de inglês, mesmo em situações em que o professor emprega poucos recursos tecnológicos.

Após a rodada das discussões, fomos para o intervalo da aula e, ao retornarmos, uma pergunta foi projetada na plataforma *Slido*: “Now, based on what you have heard and on the notes you have taken during the presentations, you will vote for the most interesting company promises”. Para acessar a votação, foi oferecido aos alunos um *QR code* que os direcionava ao Slido para votar em sua equipe favorita, conforme Figura 35.

Figura 35 – Momentos da aula de língua inglesa



Fonte: Arquivos digitais da autora (2022).

Para Moran (2018, p. 53),

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades.

A atividade de votação permitiu que os alunos transitassem em dois espaços: o da sala presencial e o virtual. Também ampliou a possibilidade de participação dos alunos, não ficando a cargo do professor a deliberação sobre o grupo que se destacou na apresentação de sua empresa.

Nessa unidade didática, percebi que, além de abordar o conteúdo gramatical previsto no plano de trabalho do professor, foi possível promover situações em que os alunos puderam desenvolver a habilidade oral em língua inglesa. Em vez de simplesmente expor, na aula

presencial, explicações sobre orações condicionais e aplicar exercícios para testar o quanto os alunos apreenderam das regras de formação desse tipo de oração, usando o modelo SAI foi possível: 1) fornecer insumo sobre as orações condicionais antes da aula presencial, de forma que os alunos pudessem estudar as regras de formação dessas orações de forma autônoma, testando seu conhecimento por meio de exercícios; 2) usar o tempo da aula presencial para o desenvolvimento de atividades de cunho mais prático, em que os alunos pudessem mobilizar conhecimentos das regras estudadas previamente e, assim, usar a língua inglesa de forma situada em situações comunicativas. Atendendo às regras básicas para inverter a sala de aula, os alunos puderam, portanto, “recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line” (VALENTE, 2018, p. 83).

Além disso, por meio das atividades desenvolvidas presencialmente, a integração entre os estudantes pôde ser estimulada, já que a turma precisava trabalhar em grupos para desenvolver argumentos sólidos para que sua empresa fosse escolhida na votação. Ao considerarem o conhecimento prévio do estudante, as metodologias ativas proporcionam estratégias para o engajamento dos alunos com atividades e materiais significativos e relevantes ao grupo, com vistas a promover motivação, criticidade e reflexão dos discentes (MILL, 2021).

As percepções dos estudantes obtidas na entrevista corroboram esses benefícios para a aprendizagem trazidos pela metodologia SAI atrelada ao uso de tecnologias digitais. Quando indagados sobre as atividades trabalhadas nas aulas de inglês envolvendo tecnologias digitais, tanto no *Google Classroom* quanto nas aulas presenciais, os alunos usaram os seguintes adjetivos para descrevê-las: prática, significativa, dinâmica, didática, divertida, interessante e agradável, conforme relatos a seguir:

Taylor Swift: é uma forma mais didática, né, então você acaba criando novas habilidades, assim você acaba criando o seu método de estudo, assim por meio digitais [...] eram atividades bem agradáveis, dinâmicas [...] eu mais gostei foi a praticidade, né, porque [...] era com celular mesmo, então a gente ia lá respondendo. Era uma coisa mais que envolvia toda a sala, né, [...] eu achei muito prático e dinâmico, assim, agradável fazer as atividades.

Rihanna: eu achei que me deu mais gosto de aprender e até mais divertido por não ser uma coisa tão robotizada, então gostei bastante.

Katy Perry: O que eu mais gostei era a interatividade da plataforma com a gente, que fazia a gente crescer nosso aprendizado. [...] Fazia com que o inglês tornasse mais divertido para ser aprendido.

Sam Smith: Foi muito interessante e divertido também. Achei muito divertido.

As falas dos estudantes apontam para uma aprendizagem com maior interação entre os alunos, dinamicidade e motivação, proporcionada pelas tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa, associadas ao contexto de SAI. “Não ser uma coisa robotizada”, como comenta Rihanna, remete à característica situada das atividades propostas, pensadas de forma que os alunos pudessem ter contato com uma língua viva, que circula na sociedade e não está presa somente em exercícios mecânicos e repetitivos do livro didático.

Como os estudantes estão sempre conectados à Internet por meio do *YouTube*, do *Instagram* e do *Facebook*, em vez de deixar essa cultura digital de lado, “nós a exploramos para obter melhores resultados. Já não seria mais que tempo de finalmente adotar os recursos digitais como auxiliares da aprendizagem” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 19). Dessa forma, aproveitar as ferramentas digitais pode proporcionar uma aprendizagem significativa e ativa aos estudantes. No relato de Taylor Swift, é possível observar o quanto o uso das tecnologias digitais ajudou a sua aprendizagem nas aulas de língua inglesa:

Eu achei que elas ajudaram na minha aprendizagem, porque eu tive contato com novas habilidades, [...] e foi uma forma mais dinâmica.

Como sugere Mill (2021), as propostas pedagógicas que se baseiam em atividades que vão além de aulas expositivas e observações passivas tornam-se importantes para o desenvolvimento do estudante. Ao promover diálogos, relatos, simulações, práticas, palestras, discussões, dentre outras, como parte de uma metodologia ativa, é possível tornar o envolvimento do aluno com sua aprendizagem mais ativo. Ou seja, metodologias como a SAI possibilitam inverter a posição passiva do estudante empregando práticas pedagógicas que consideram o estudante como protagonista do seu conhecimento, sujeitos autônomos em sua aprendizagem.

A busca de mais conhecimento sobre a língua inglesa de forma autônoma é comentada pelos alunos na entrevista quando indagados sobre a SAI, proposta empregada nas aulas de inglês:

Taylor Swift: [...] eu tento traduzir até para ganhar mais conhecimento no vocabulário.

Demi Lovato: [...] além de dicionários também, palavras, é... como se diz... expressões também na língua inglesa.

David Guetta: [...] eu passei a pesquisar mais sobre as plataformas que foram utilizadas [...] busquei mais informações sobre, na Internet.

Harry Styles: [...] eu já fazia isso antes, por meio de vídeos... é... e no YouTube.

Camila Cabello: [...] a gente acaba descobrindo novas plataformas pra se relacionar com o inglês e também uma forma da gente estudar também.

Akon: busquei até aplicativos... aí que eu achei o Duolingo.

A partir dos relatos dos estudantes, é possível observar que um dos reflexos do modelo SAI e do uso das tecnologias nas aulas de inglês foi o instigar da curiosidade dos discentes, para buscarem recursos que os auxiliassem na aprendizagem da língua inglesa, além daqueles oferecidos pelo professor nas aulas. Para alguns, a autonomia já era latente antes do desenvolvimento do projeto, como é o caso de Harry Styles quando comenta “*eu já fazia isso antes, por meio de vídeos... é... e no YouTube*”. Para além do que ocorria nas aulas presenciais, os estudantes buscaram aprender mais a língua inglesa no *Instagram*, nos dicionários on-line, ou até mesmo nas plataformas e aplicativos utilizados nas aulas. Como ressalta Paiva (2001), a partir de ambientes digitais, promove-se a autonomia dos estudantes em busca de novas oportunidades de interação para a aprendizagem de língua inglesa.

Os impactos das unidades didáticas baseadas no modelo SAI com a utilização das tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa no segundo ano do ensino técnico em Informática integrado foram abordados pelos alunos na entrevista. Os estudantes reconhecem que é importante trabalhar tecnologias, em especial as digitais, em sala de aula e que a disciplina de língua inglesa se torna mais agradável quando trabalhada por meio dessas tecnologias, o que contribuiu para que eles tivessem uma postura mais ativa em relação aos conteúdos apresentados. Acredito que não apenas o uso de recursos digitais pode ter sido motivador, mas a inclusão de temas sobre a atualidade e a tecnologia por meio de textos, vídeos e atividades pode ter cumprido um importante papel no envolvimento dos alunos nas aulas. Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 49) afirmam: “as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor”.

Entendo que a SAI é um exemplo de metodologia ativa que pode proporcionar resultados favoráveis para os jovens, os chamados nativos digitais, os quais “[...] têm ao seu alcance a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações, por meio das suas múltiplas relações e contatos nas redes sociais” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 27). Dessa forma, ao inserir metodologias que utilizam tecnologias digitais

no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, o professor tende a se aproximar do contexto do estudante. No entanto, a implementação da SAI não está isenta de problemas e não se configura, de modo algum, como a única e a melhor solução para as aulas de inglês.

Ou seja, durante a implementação de qualquer metodologia, podem surgir desafios e dificuldades. No caso do modelo SAI empregado no projeto, dentre as dificuldades que impediram os alunos de fazer as atividades disponibilizadas no *Google Classroom* antes da aula presencial, destacam-se, na entrevista: falta de tempo, acúmulo de tarefas, problemas técnicos, preguiça, dentre outros:

Rihanna: *Eu fiz algumas, não fiz todas por causa da correria do IF, das atividades, então eu não... eu deixei algumas de lado [...].*

Taylor Swift: *com o passar do ano, dos dias letivos, as atividades foram se acumulando e eu não pude organizar o meu tempo para responder.*

Katy Perry: *Eu acabava esquecendo, mas sempre que eu podia eu gostava de fazer para me preparar para a dinâmica, em que ia ter na próxima aula.*

Adele: *Eu tive probleminhas com a Internet, eu não consegui abrir, mas foi só isso mesmo, foi só uma ou duas que eu não fiz.*

Ariana Grande: *a gente estava em mês de prova e eu não tive tempo.*

Sam Smith: *Eu tava fazendo mais as atividades da escola e também preguiça.*

Miley Cyrus: *Eu sentia meio que obrigada, mas eu também gostava de... de desafios porque como eu disse, eu tenho dificuldades e para mim, aquilo era um desafio.*

David Guetta: *teve algumas lá que eu não consegui entrar, não sei... não sei se deu erro.*

A metodologia utilizada nas aulas de língua inglesa com os estudantes foi a SAI, e a aprendizagem iniciava-se em casa. Para as aulas, foi feita a curadoria de vídeos e a edição deles no *EDpuzzle* e, além disso, foi disponibilizado material de estudo no *Google Classroom*. O conteúdo gramatical era estudado previamente, de forma on-line, e na aula presencial foram desenvolvidas atividades com a utilização de recursos digitais, como o *Nearpod*, *Google Forms*, *Mentimeter*, dentre outros, a fim de auxiliar os estudantes de forma individual ou em grupo.

Quando perguntado aos estudantes sobre a aprendizagem iniciada antes da aula presencial e o desenvolvimento das atividades nas aulas presenciais, houve 30 relatos de alunos na entrevista, nos quais foram comentadas dificuldades de acesso à plataforma, além

de outros fatores, como “preguiça” e “ter que estudar por obrigação” antes da aula presencial. Analisando a participação do grupo nas atividades propostas no *EDpuzzle*, foi possível verificar que somente nove dos 25 participantes da pesquisa completaram as atividades na plataforma.

Outro ponto importante que foi observado no relato dos alunos para a implementação da SAI é que eles não estão habituados à rotina de estudar o conteúdo antes da aula presencial – característica da inversão da sala de aula –, estando acostumados com a típica aula: exposição do conteúdo – explicação – atividade de fixação. O comentário de Katy Perry exemplifica isso:

às vezes não dava tempo de estudar a matéria, aí se você tivesse passado a teórica antes da prática pelo menos uma recapitulada na gente, eu acredito que a gente teria desenvolvido a prática um pouco melhor.

A aluna relata sobre a dificuldade de obter sucesso durante a atividade prática no ambiente assíncrono e no presencial. No entanto, durante a aula assíncrona, eram disponibilizados vídeos no *EDpuzzle* do conteúdo gramatical, além de *links* de materiais e vídeos complementares no *Google Classroom*. Diante disso, os estudantes sabiam qual o conteúdo seria exposto e o tema que seria trabalhado presencialmente no início de cada aula presencial. Apesar disso, esse relato vai contra o pensamento de muitos autores, que defendem o fundamento da SAI, segundo o qual o estudante é responsável por entender a matéria antes da aula presencial, além de ser capaz de discutir o tema de forma que a aprendizagem se encontra de modo ativo (MILL, 2021; VALENTE, 2014). Ou seja, com a SAI, tenta-se mudar a rotina tradicionalmente esperada numa aula, em que o professor é o responsável em explicar os conteúdos, que deverão depois ser praticados pelos alunos por meio de exercícios.

Além dessa dificuldade que os estudantes têm em relação à rotina de estudar o conteúdo antes da aula, percebem-se também problemas quanto ao letramento para utilização das tecnologias digitais, que teriam impedido que alguns estudantes, como David Guetta e Adele, completassem as atividades. Os estudantes utilizavam, na maior parte do tempo, o celular para realizar as tarefas. Apesar de serem considerados como aqueles que sabem manusear as ferramentas digitais (os chamados nativos digitais), como o *smartphone*, ainda assim, existem muitos estudantes que, ao lidarem com imprevistos e não conseguirem acessar algumas ferramentas digitais, tendem a não realizar pesquisas e variadas tentativas ou buscar soluções de forma autônoma ou colaborativa (com seus pares). Ou seja, “deixam como está”,

sem se importarem em aprender com as dificuldades. Diante disso, “precisamos sensibilizar nossos alunos para as diferenças entre experiências digitais baseadas na Internet e experiências baseadas em aplicativos, que vêm se tornando cada vez mais comuns com a proliferação dos dispositivos móveis” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 33). Por meio de experiências em aplicativos móveis, como em seus celulares, os alunos, pouco a pouco, por meio de tentativa e erro e da colaboração do professor e de seus colegas, poderão desenvolver seu letramento digital.

Em vista das possibilidades e dificuldades enfrentadas durante o projeto, com a aplicação do modelo SAI nas aulas de inglês, faz-se a seguinte análise: as tecnologias digitais são importantes instrumentos no processo de aprendizagem, já que fazem parte do cotidiano do estudante, como ressaltam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), podendo, assim, ser exploradas nas aulas de inglês no ensino regular como forma de trazer dinamicidade, motivação e interação em relação a uma nova língua. Além disso, como afirma Moran (2013), com as tecnologias digitais, a informação está mais disponível, e a interação entre as pessoas pelo digital é mais rápida. Estamos caminhando para uma sociedade que aprende de formas diferentes com a utilização de novas metodologias e tecnologias, o que precisa ser levado em consideração pelo professor de línguas na atualidade.

Entretanto, apesar de termos encontrado contribuições da SAI para o desenvolvimento de conteúdos gramaticais impactando na aprendizagem ativa de língua inglesa dos estudantes, saliento que essa metodologia enfrenta muitos desafios. A maioria dos estudantes não assistiu aos vídeos e materiais disponibilizados antecipadamente no ambiente virtual e, como medida, foi necessário reforçar tanto no ambiente digital quanto presencialmente a importância de acessar o conteúdo antes da aula.

Apesar de sempre reforçar que era necessário acessar o conteúdo antes da aula, muitos estudantes não conseguiam estudar o conteúdo no ambiente on-line. Diante disso, como medida para superar esse desafio, no início da aula presencial, foram realizadas revisões na forma de breves discussões a partir do que os estudantes compreenderam sobre o conteúdo disponível no *Google Classroom*. Para aqueles que já haviam feito as atividades, tal ação pode ter sido percebida como redundante. A medida foi tomada porque, na primeira unidade didática, muitos estudantes não estavam acostumados a estudar o conteúdo de forma autônoma, antes da aula presencial. A retomada das atividades no início da aula contribuiu, portanto, para que esses alunos, que não acessaram o conteúdo no *Google Classroom*, pudessem se situar quanto ao tema da aula.

Além disso, para o desenvolvimento das unidades didáticas, norteei-me a partir das concepções de autores como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Bergmann e Sams (2018), Conserva (2021), Leffa (2008), Moran (2018), Paiva (2001) e Tavares (2021), dentre outros que defendem o uso das tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino e aprendizagem de línguas. As minhas ações, inicialmente, basearam-se em defender o potencial das tecnologias digitais para o desenvolvimento da metodologia SAI. No entanto, no decorrer do projeto, houve momentos, na aula presencial, em que foram desenvolvidas atividades didáticas sem a utilização dos aparelhos tecnológicos. Isso reflete o que Demo (2008) pontua: apesar de estarmos situados em um contexto de tecnologias digitais e globalização, é o professor a melhor tecnologia da escola e é ele quem deve decidir se e quando deve ou não recorrer às tecnologias digitais.

Mesmo sem usar as tecnologias digitais em algumas aulas de inglês, houve engajamento dos alunos durante as atividades. A não utilização das tecnologias digitais não impossibilitou que se desenvolvesse a aprendizagem ativa de língua inglesa no ensino médio integrado. Isso nos leva a três pontos de reflexão: 1) mesmo em contextos de ensino com poucos recursos didáticos, é possível desenvolver aulas que motivem os alunos a aprender a língua inglesa, contribuindo para se tornarem sujeitos mais ativos; 2) uma metodologia ativa tem menos relação com recursos e mais relação com a concepção de conhecimento, de ensinar e de aprender que orienta a prática do professor; e 3) mais do que empregar recursos para tecnologizar o ensino e tornar as aulas atraentes, devemos pensar nas metodologias de ensino que podemos empregar para alcançar certos propósitos. O professor precisa estudar e investigar quais metodologias ativas são possíveis de serem desenvolvidas em seu contexto de ensino e de dialogar com a realidade dos estudantes, tendo como foco o encorajamento da autonomia, da reflexão e do protagonismo dos aprendizes. Como nos alerta Leffa (2008), existem vários métodos e abordagens de que o professor pode lançar mão no ensino de línguas, já que não existe um modelo pronto e altamente eficaz de como ensinar a LE língua estrangeira. Cada aluno tem sua particularidade, sendo necessário analisar o contexto da sala de aula e da turma para tomar decisões sobre quais práticas pedagógicas poderão impactar a aprendizagem de língua inglesa do estudante do ensino médio integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da pandemia da Covid-19, as escolas se viram forçadas a alterar as práticas pedagógicas, pois precisaram adaptar o ensino, antes presencial, para o contexto remoto, fazendo uso de tecnologias digitais. Como essas tecnologias são os principais instrumentos utilizados pelos jovens da atualidade, é esperado que elas motivem os alunos em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, podendo servir como alternativas, ao professor e aos alunos, para a ressignificação de suas práticas de ensinar e aprender línguas. Como possibilidade para essa transformação de práticas de ensino e aprendizagem de línguas, tem-se as metodologias ativas, que podem contribuir para a mudança do relacionamento entre professor e estudante e a troca de papéis por eles tradicionalmente assumidos na escola. O estudante passa assim a exercer o papel de protagonista de sua aprendizagem, na medida em que precisa atuar de forma mais ativa na resolução das tarefas propostas pelo professor. Este, por sua vez, pode assim atuar não mais como detentor do saber, mas como guia e/ou mediador da aprendizagem dos discentes.

Tendo em vista tais premissas, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como as tecnologias digitais e o ensino de conteúdos gramaticais em um modelo de sala de aula invertida poderiam estimular a aprendizagem ativa de língua inglesa no ensino médio integrado. Para atender a esse objetivo geral, dois objetivos específicos foram elaborados, sendo que o primeiro serviu de embasamento para o cumprimento do segundo: 1) identificar o relacionamento dos estudantes do ensino médio integrado com as tecnologias digitais e com a língua inglesa; 2) analisar o impacto do ensino de conteúdos gramaticais, em um modelo de sala de aula invertida, na aprendizagem ativa de língua inglesa.

O interesse em realizar esta pesquisa ocorreu após experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas. Durante meu curso de graduação, muitos professores denunciavam os prejuízos de uma postura por parte do professor que privilegiava a transmissão dos conteúdos. No entanto, foi percebido que suas práticas nas disciplinas que ministriavam seguiam um modelo bastante tradicional de ensino, voltadas para a transmissão de conteúdos gramaticais e para a repetição de formas corretas, descontextualizadas da realidade dos estudantes. Nessa época, nossa instituição já contava com laboratórios com computadores conectados à Internet e com projetores multimídia em todas as salas de aula, mas esses quase não eram utilizados, e as aulas de inglês privilegiavam conteúdos e atividades do livro didático adquirido no curso. O que impedia, portanto, esses professores de agirem de acordo com o que pregavam?

Após o término da graduação, a minha primeira atuação como professora ocorreu em uma escola estadual, local esse em que, logo de início, observou-se a escassez de livros didáticos e cópias xerográficas para a realização das aulas de língua inglesa. Apesar dessas limitações, foi possível recorrer à Internet com a curadoria de conteúdos para elaboração do material didático em língua inglesa.

Atualmente, como técnico-administrativa na área do ensino, observo várias tecnologias digitais sendo disponibilizadas para servidores, estudantes e visitantes, tais como rede *Wi-Fi* com Internet de alta velocidade, projetores multimídia em todas as salas e laboratórios de informática. A disponibilidade de tais recursos nos faz refletir sobre a realidade de outras instituições públicas, que, muitas vezes, não possuem a mesma estrutura que o IFNMG em relação às tecnologias digitais, as quais podem ser utilizadas para o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino de línguas. Diante da possibilidade de inovar o ensino de línguas a partir da utilização de tecnologias digitais associadas ao modelo SAI, esta pesquisa foi desenvolvida. Intrigava-nos saber o que ferramentas digitais, como *sites* interativos, vídeos, *quizzes*, trazem de tão inovador que poderia impactar a aprendizagem dos estudantes em relação à língua inglesa. Para isso, considerando que os alunos do IFNMG estavam tendo aulas remotas, foram propostas atividades de inglês a partir de um modelo de sala de aula invertida.

A pesquisa ocorreu no 2º ano do ensino médio técnico em Informática integrado do IFNMG. Inicialmente, foi aplicado questionário diagnóstico para analisar o perfil dos estudantes e sua relação com as tecnologias digitais e com a língua inglesa. Em seguida, foi elaborada e aplicada uma proposta pedagógica com três unidades didáticas voltadas para conteúdos gramaticais, escolhidos pelo professor de língua Inglesa, os quais foram associados a temas voltados para o contexto do estudante de informática. Após o desenvolvimento das unidades didáticas, foi realizada, presencialmente, uma entrevista, de forma individual, com os estudantes participantes da pesquisa. Com os dois instrumentos, foi possível analisar as percepções dos estudantes quanto ao uso de tecnologias digitais para aprender a língua inglesa e os impactos do modelo de sala de aula invertida adotado no projeto.

A análise e discussão dos dados possibilitaram perceber que, assim como a maioria dos jovens, a relação dos estudantes participantes da pesquisa com as tecnologias digitais ocorre de forma positiva, pois esses sempre estão conectados à Internet, interagindo nas redes sociais, ouvindo músicas, assistindo a filmes e séries, lendo notícias, dentre outros. Além disso, um aspecto que também me surpreendeu foi a autonomia de alguns estudantes que, mesmo antes do projeto, já buscavam pela aprendizagem da língua inglesa por meio de

aplicativos e *sites*, autonomia essa que foi demonstrada também no decorrer do projeto, quando os alunos declararam curiosidade em saber mais sobre os recursos digitais empregados por mim. Pôde-se perceber que, mesmo antes do início do projeto, a relação dos estudantes da turma com a aprendizagem da língua inglesa era positiva, pois esses buscavam pela aprendizagem dessa língua além do que é proposto na escola, seja por meio de curso livre, seja por meio de estudo autônomo. Os relatos positivos de alguns alunos contrastam-se nos dados com aqueles de teor negativo, quando alguns versaram sobre a dificuldade em aprender a língua inglesa, vista por uma aluna, por exemplo, como um “bloqueio mental”.

Sobre o impacto do modelo de sala de aula invertida no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino médio integrado, observou-se que as tecnologias digitais, tal como afirmado por estudiosos como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Moran (2018) e Paiva (2001), dentre outros, podem ser facilitadoras e motivadoras para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua inglesa. A aprendizagem de língua inglesa por meio das tecnologias digitais é vista pelos estudantes como dinâmica, divertida, prática e agradável. Durante o desenvolvimento das unidades didáticas com a utilização das tecnologias digitais, por meio de sites interativos, *quizzes* e vídeos, constatou-se que os estudantes participavam ativamente das aulas de inglês. No entanto, apesar dos aspectos positivos trazidos pela abordagem de ensinar adotada no projeto, principalmente em relação à SAI, surgiram algumas dificuldades.

Os fatores esquecimento, falta de tempo e interesse dos estudantes foram alguns dos principais desafios encontrados durante o projeto. Os conteúdos do programa eram trabalhados tanto virtualmente, de forma assíncrona, quanto presencialmente. Acredito que, como os estudantes não estavam acostumados com a inversão da sala de aula e não tinham a rotina de estudar o conteúdo antes das aulas presenciais, isso se tornou um grande obstáculo durante a inversão da aula, visto que a SAI exige dos alunos organização em sua rotina de estudos, e esses tinham que aprender a lidar com o número de atividades exigido também em outras disciplinas.

Para resolver as dificuldades na aderência dos alunos ao modelo SAI, foi necessário criar algumas estratégias: a) inserir a data de entrega das atividades no ambiente on-line; b) enviar material de apoio sobre os conteúdos gramaticais em estudo; c) reforçar aos alunos, tanto no ambiente on-line quanto na aula presencial, a importância do estudo antecipado do material; d) reforçar o conteúdo gramatical em foco, no início da aula presencial, por meio de atividades mais mecânicas que exigissem a manipulação de regras gramaticais, antes de introduzir atividades de teor mais prático, que focalizassem os usos da língua (e não apenas a

reflexão sobre regras da língua). Mesmo utilizando tais estratégias, ainda assim, alguns estudantes não participavam ativamente no espaço on-line. Para um total de quatro atividades desenvolvidas no *EDpuzzle*, em média, nove dos 25 alunos participantes costumavam acessar o material antecipadamente e realizar as atividades na plataforma.

Além das dificuldades em termos de adesão dos alunos ao modelo SAI, posso citar também aquelas que dizem respeito ao planejamento e aplicação das atividades por mim. Primeiramente, cito a dificuldade em preparar aulas de inglês, considerando a pouca experiência que tenho no ensino dessa língua. Essa inexperiência me fez cometer equívocos metodológicos ao elaborar as atividades, escolhendo vídeos que se mostraram de difícil compreensão por parte dos alunos. Em segundo lugar, como o projeto de intervenção foi desenvolvido durante as aulas do professor de inglês, que, gentilmente, cedeu parte dos seus horários, foi um tanto complicado implementar atividades que atendessem ao conteúdo programático proposto pelo professor e, ao mesmo tempo, convergissem com o que acredito que seja ensinar uma LE. Embora acredite que o ensino da gramática de língua inglesa seja necessário nas aulas, penso que, com a ascensão das tecnologias digitais e, consequentemente, de novos ambientes físicos e digitais para o ensino de língua inglesa, as aulas de inglês podem incluir conteúdos com temas variados e/ou específicos, por exemplo, por meio de um trabalho com textos multimodais e gêneros textuais diversos da atualidade, que os alunos podem acessar previamente, sem demarcação de limites entre o que se aprende na aula presencial e na virtual. Em sala de aula, podem-se desenvolver habilidades de leitura e escrita críticas que ajudem os estudantes a se tornarem cidadãos conscientes e críticos e que os convidem a desnaturalizar formas de pensar, fazer, sentir e ver, tidas como naturalizadas (DUBOC, 2018).

Apesar das dificuldades da pesquisa, foram inegáveis os momentos de interação e motivação por parte dos alunos, a partir do uso das tecnologias digitais na realização das atividades propostas em sala de aula. Logo, reconheço que a implementação da sala de aula invertida no curso técnico em Informática do ensino médio foi desafiadora, mas, ao mesmo tempo, relevante, trazendo contribuições diretas aos alunos e a mim. Os alunos tiveram a oportunidade de estudar a gramática de forma mais contextualizada e por meio de atividades atrativas. Como a maioria dos alunos não possuía conhecimento amplo de regras gramaticais da língua inglesa, a inversão da aula com aporte das tecnologias digitais possibilitou oportunidades e espaços para os estudantes testarem seu conhecimento quanto às estruturas da língua-alvo e terem contato com vocabulário em língua inglesa, por meio do estímulo visual e práticas sobre/na língua inglesa.

Ao desenvolver as unidades didáticas, entendi as demandas que são necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma mais cuidadosa, reflexiva e crítica. Além disso, percebo a importância de avaliar a nossa prática, indo além do que é proposto nos livros didáticos, visto que foram utilizados sites interativos, vídeos, textos em língua inglesa a fim de que a aprendizagem do conteúdo gramatical se desse de forma prazerosa, situada e que os estudantes se tornassem ativos, autônomos e protagonistas de sua aprendizagem. Desenvolver a autonomia dos alunos não é uma tarefa fácil e se trata de algo a ser estimulado de forma processual. A modificação de abordagens de ensinar a que os alunos estão habituados nem sempre gerará os impactos que desejamos nos alunos, como se tentou com a SAI.

Saliento também que utilizar tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa é necessário. No entanto, esse uso não deveria ocorrer apenas como forma de motivar os alunos. Ao inserir tecnologias digitais nas aulas, é preciso refletir sobre que tipo de conhecimento queremos construir. A partir do desenvolvimento das aulas, reflito sobre o real sentido das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa. Não se trata somente de inseri-las no ambiente de ensino para tornar as aulas mais atrativas. É preciso compreender como utilizar as tecnologias de forma que, ao incluir os estudantes no meio digital, possamos personalizar o ensino para que cada aluno tenha a oportunidade de aprender de forma ativa e significativa. Neste projeto, essa personalização não foi buscada, entretanto.

Acredito que os resultados da presente pesquisa podem agregar à área da Linguística Aplicada por trazer reflexões quanto à utilização das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa e quanto a possibilidades de promover a aprendizagem ativa, autônoma e significativa dos estudantes em contexto de ensino técnico. O ensino remoto vivenciado durante a pandemia de Covid-19 nos deu a chance de repensarmos os usos das tecnologias digitais na educação. Ensinar a língua inglesa a distância e/ou de forma híbrida em contexto de uma escola técnica nos permitiu experiências únicas com as tecnologias digitais, que não deveriam ser esquecidas quando do retorno às atividades presenciais. Assim, espero que as unidades didáticas compartilhadas nesta dissertação e os resultados alcançados com a pesquisa possam inspirar professores de línguas na utilização de metodologias ativas associadas às tecnologias digitais, de forma que esses possam repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas diante do avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada. Ensino de Línguas e Comunicação.** São Paulo: Pontes Editores e Arte Língua, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** In: MORAN, J. **Educação híbrida:** um conceito-chave para a educação hoje. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

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

BOTELHO G.; LEFFA, V. J. **Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual.** São Paulo: Editora Parábola, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 4º trimestre.** 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7261#resultado> Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Pesquisa TIC Educação.** 2020a. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Portal de dados.** 2022. Disponível em: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=7&unidade=Alunos%20de%20escolas%20urbanas Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2020b.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 21-30.

CONSERVA, D. P. **Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos.** 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=14101> Acesso em: 24 jun. 2022.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.E. (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2019, p. 25-40.

COSCARELLI, C. V. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 105-110.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais.** Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3, p. 002882.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; DE CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FAE/ PPGE/ UFPel, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DEMO, P. Habilidades do século XXI. **Boletim Técnico do Senac:** Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/269>. Acesso em: 25 out. 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, M. A. T. M. **Aproximando teoria e prática:** a utilização da abordagem pedagógica em sala de aula invertida para o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos. Dissertação (mestrado) 142f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AQ2HWW>. Acesso em: 24 jun. 2022.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 13-26.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. Disponível em: <https://www.weber.edu/WSUImages/tlf/TLF%202013/Flipped%20Classroom%20Field%20Guide.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, P. F. **O professor e o ensino da língua inglesa:** uma visão a partir do pós-método. Curitiba: InterSaberes, 2019.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2001.

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

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Anima Educação, 2014. Disponível em:
<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%B3s%20B%C3%A1licas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

HARMER, J. **How to teach English.** Edinburgh: Longman, 2007.

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

IFNMG. **Condições e expectativas dos discentes do IFNMG frente aos estudos remotos ou a distância durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.** Montes Claros, 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/554-portal-noticias-2020/24397-ifnmg-divulga-resultados-de-pesquisa-com-71-2-dos-alunos-de-cursos-presenciais-sobre-condicoes-e-expectativas-para-estudos-a-distancia>. Acesso em: 22 jan. 2021.

IFNMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2019-2023.** Montes Claros, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TwUTyOrmE4eybvFs6TFaIKPsVu7ysGr/view>. Acesso em: 21 fev. 2022.

IFNMG. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado ao ensino médio.** Montes Claros, 2018b. Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/cursos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/11657-tecnico-em-informatica>. Acesso em: 23 mar. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** 2020. Disponível em:
<https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf> Acesso em: 11 nov. 2021.

JANKS, H. **Doing critical literacy:** texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.

JUNQUEIRA, E. S. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 31-39.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587197>. Acesso em: 25 jun. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 211-236.

LEFFA, V. J.; 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, v. 1, p. 365-386.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO; V. F. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LÉVY. P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTLE, D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **Revista System**, Editora, v. 23, n. 2, p. 175-181, 1995.

MADEIRA, F. Metodologias ativas e ensino de inglês como língua estrangeira com enfoque em conversação. **Revista CBTecLE**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 71-82, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/352>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O de. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2010, p. 31-50.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MILL, D. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. Documento eletrônico. São Carlos: SEAD-UFSCar, 2021. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n0181c05> Acesso em: 20 ago. 2021.

MOITA LOPES, P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas: uma aprendizagem profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35-74.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013, p. 11-66.

NASCIMENTO, W. C.; OLIVEIRA-MELO, F. G. de. English language and active learning: challenges, experiences, and perspectives from teachers. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. 1-16, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29345. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/29345>. Acesso em: 30 out. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996, p. 9-27.

PAIVA, V. L. M. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista Cultura**. Pernambuco, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/issue/view/3046/showToc>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PAIVA, V. L. M.O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PASSOS, E. C. B. **Redes sociais e a sala de aula invertida**: uma experiência com alunos do ensino médio. 2019. 191f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2019/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elaine-Nova-1.pdf> Acesso em: 24 jun. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PLETSCH, E. **Desenvolvimento de material didático digital de língua inglesa na perspectiva de sala de aula invertida**. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16665>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants' part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1- 6, 2001.

REBECCA, T. A "sala de aula invertida" no contexto de inglês para fins acadêmicos, 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20904>. Acesso em: 24 jun. 2022.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. 410f. Tese (doutorado) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2008. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103521?locale-attribute=es> Acesso em: 22 nov. 2022.

RIBAS, F. C.; TAGATA, W. M. Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia. **Revista Soletras**, UERJ, v. 35, p. 97-120, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32319/0>. Acesso em: 2 nov. 2021.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 111-117.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, 2020. Disponível em:
<https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SERAFIM, V. F. **Pesquisa-ação em ensino híbrido:** reflexões sobre uma proposta de sala de aula de inglês invertida e expandida através do Edmodo. 2020. 204f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em:
<https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=14101>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, K. O. E. da. **Sala de Aula Invertida:** relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9158?mode=full&&locale=en> Acesso em: 24 jun. 2022.

TAVARES, C. **Letramento crítico e sala de aula invertida:** perspectivas no processo de aprendizagem ativa e significativa de inglês no ensino fundamental em rede pública. 132p. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2021. Disponível em:
<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/5609>. Acesso em: 24 jun. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

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.M. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.

ZABIELA, A. S. **Objetos de aprendizagem combinados à sala de aula invertida:** a proposição de uma estratégia pedagógica para favorecer o aprendizado de inglês. 160f. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/116>. Acesso em: 24 jun. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1- Qual a sua idade? _____

2- Sobre o seu ensino fundamental, você o cursou:

- () todo em escola pública () a maior parte em escola pública
 () todo em escola particular () a maior parte em escola particular

3- Você costuma estudar em casa?

- () Sempre () muitas vezes () raramente () nunca

4- Você tem computador em casa? () sim () não

5- Você tem celular/*smartphone*? () sim () não

6- Você tem *tablet*? () sim () não

7- Você faz curso livre de Inglês? () sim () não

8- Você estuda inglês sozinho em casa? () sim () não

9- Você utiliza a rede social *YouTube* para complementar os seus estudos em língua inglesa?

- () Sim, sempre () Sim, às vezes () Nunca utilizo

10- Você tem acesso à Internet em casa?

- () sim () não

11- Você tem acesso à Internet em outros lugares?

- () sim, onde? _____ () não

12- Com que frequência você utiliza a Internet em casa?

- () não utilizo () um dia por semana () mais de dois dias por semana () sempre

13- Em média quanto tempo você fica conectado à Internet?

- () menos de uma hora () três horas () mais de cinco horas

14- Quanto tempo você fica conectado a rede social *YouTube*? _____

APÊNDICE B - ENTREVISTA

1- Qual a sua idade? _____

2- Como é a sua relação com a língua inglesa?

3- Qual é o seu contato com a língua inglesa? Exemplo: escutar música, assistir a filmes, séries, vídeo em inglês, ler notícias?

4- Você acha interessante trabalhar nas aulas de inglês atividades que envolvam tecnologias digitais? Por quê?

5- Você conhecia as ferramentas digitais utilizadas nas aulas de inglês? O que achou das atividades que foram trabalhadas nas aulas de inglês envolvendo tecnologias digitais, tanto no *Google Classroom* quanto nas aulas presenciais? Exemplo: *EDpuzzle*, *Nearpod*, *Mentimeter*, *Sli.do*?

6- Você fez as atividades do *Google Classroom* para se preparar para a aula de inglês presencial? Fez todas? Por quê? Quais? Por quê? Caso não, por quê?

7- Você acha que fazer atividades com o apoio de tecnologias digitais (tanto no *Google Classroom* quanto na aula de inglês presencial) mudou a sua forma de se relacionar com a língua inglesa? Aumentou sua disposição em estudar inglês? Potencializou sua aprendizagem dessa língua? Você procurou mais conhecimento sobre a língua inglesa de forma autônoma?

8- Você teve alguma dificuldade durante a realização das atividades de inglês que desenvolvemos e que envolviam o uso de tecnologias digitais? Qual? Por quê?

9- O que você mais gostou e o que menos gostou nas aulas de inglês que envolveram o uso de tecnologias digitais?
