



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**



TIAGO REBECCA

**A "SALA DE AULA INVERTIDA" NO CONTEXTO DE INGLÊS
PARA FINS ACADÊMICOS**

**UBERLÂNDIA/MG
JULHO DE 2017**

TIAGO REBECCA

**A "SALA DE AULA INVERTIDA" NO CONTEXTO DE INGLÊS
PARA FINS ACADÊMICOS**

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

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

**UBERLÂNDIA/MG
JULHO DE 2017**

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

R289s Rebecca, Tiago, 1978-
2017 A "sala de aula invertida" no contexto de inglês para fins acadêmicos
 / Tiago Rebecca. - 2017.
 248 f.

 Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
 Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.
Língua inglesa - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas - Teses. I.
Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

TIAGO REBECCA

**A "SALA DE AULA INVERTIDA" NO CONTEXTO DE INGLÊS
PARA FINS ACADÊMICOS**

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

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Uberlândia, 31 de julho de 2017

Banca Examinadora



Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia - UFU (orientador)



Profa. Dra. Maria Victória Guinle Vivacqua
Universidade Estadual de Campinas - Centro de Ensino de Línguas - UNICAMP/CEL



Profa. Dra. Claudia Almeida Rodrigues Murta
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM/CEFORES

Suplentes

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra

Universidade Federal de Uberlândia - UFU/FACED

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Prof. Dr. Deividi Marcio Marques que me foi essencial nessa jornada.

Agradeço por tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à CAPES por me proporcionar recursos para realizar minha pesquisa.

Agradeço aos meus pais, irmãos, primos e avó, assim como a toda minha família que me apoiou e incentivou a mudar o rumo da minha vida e a seguir meus sonhos, em especial aos meus tios Dionísio Rebecca e Maria José Rebecca Busnardo e a minha prima-irmã Carolina Marinho Bastos pelos estímulos, pelo incentivo e pelas broncas, é claro!

Agradeço imensamente ao meu orientador, "chefe" e amigo Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho pela oportunidade, confiança, dedicação, paciência e carinho.

Agradeço aos alunos do programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia que aceitaram participar da minha pesquisa.

Agradeço a todos os membros das minhas bancas de qualificação e de defesa Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felicce, Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Profa. Dra. Maria Victória Guinle Vivacqua, Profa. Dra. Camila Lima Coimbra e Profa. Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta pela dedicação à leitura, apontamentos e contribuições em meu trabalho.

Aos coordenadores do PPGEL Prof. Dr. Cleudemar Fernandes e Profa. Dra. Dilma Maria de Melo e a todos os professores, em especial ao Prof. Dr. Guilherme Fromm e a Profa. Dra. Eliane da Silveira pelos ensinamentos referente a organização de um encontro científico e que me proporcionou a oportunidade de contribuir com o PPGEL e desenvolver um trabalho especial no XIV SEPELLA.

Agradeço, também, aos professores (e amigos) Prof. Dr. Paulo Eugênio de Oliveira, Prof. Dr. Fábio Augusto do Amaral, Profa. Dra. Renata Carmo de Oliveira, Profa. Dra. Renata Zanon, Profa. Dra. Camila Lima Coimbra, Profa. Dra. Viviane Lima, Profa. Dra. Sheila Canobre e Profa. Dra. Débora Coimbra que, mesmo sendo de outros institutos, foram importantes para essa conquista.

Agradeço igualmente as ex-professoras e minhas duas "inspirações acadêmicas" Profa. Dra. Maria Victoria Guingle Vivacqua e Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira, pela formação nos principais passos da vida acadêmica. Muito obrigado por serem meus incentivos e inspirações.

Não posso deixar de agradecer a todos os amigos que fiz, e que levarei para sempre, nesses anos que morei em Uberlândia e fiz parte da UFU, meus amigos de orientação, em especial a Cláudia Murta, Valéria Bacalá e a minha "alma gêmea" Katiúscia Montoril, que sempre me incentivaram, me acalmaram e me deram um "colinho de mãe" nos momentos mais turbulentos durante esse período.

Por fim, agradeço aos meus dois amigos e anjos da guarda Eugenio Tonelli e Flavius Albieri que lutaram por mim nos momentos mais difíceis da minha vida e nunca deixaram de me apoiar. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Muito obrigado!

"... a minha questão não é acabar com escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia..."

(FREIRE; PAPERT, 1996)

RESUMO

Com a rápida difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) dentro da sala de aula, houve a necessidade de que surgissem novas abordagens e metodologias de ensino. Essa dissertação tem como objetivo contribuir para os estudos sobre a relação de ensino-aprendizagem de uma língua adicional mediada por tecnologias, mais especificamente na utilização da metodologia de Sala de Aula Invertida (SAI), no contexto do ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP). A pesquisa foi realizada a partir de um minicurso para candidatos a um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Os dados foram coletados por meio de formulários eletrônicos respondidos pelos alunos-participantes nos quais puderam refletir sobre a utilização da metodologia de SAI e como eles puderam perceber nela barreiras ou oportunidades para seu aprendizado, além de avaliações semanais de sua evolução em relação ao conhecimento sobre a língua e sua habilidade de leitura em Inglês, tendo como referência o Quadro Canadense de Referência para Línguas (CLB). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, orientada pelos pressupostos da Linguística Ecológica e pelo modelo de educação de Andragogia. Os dados coletados foram analisados a partir da teoria da Análise de Conteúdo (AC) e mostraram que os alunos perceberam que a metodologia de SAI pode propiciar oportunidades para o aprendizado de uma língua adicional, mesmo sem a presença física do professor. Além disso, houve uma evolução na auto-avaliação do conhecimento dos aprendizes sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Aula Invertida; Propiciamento; Andragogia; Inglês para Fins Acadêmicos.

ABSTRACT

With the rapid diffusion of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) within the classroom, there was a need for new approaches and teaching methodologies to emerge. This dissertation aims to contribute to studies on the teaching-learning relationship of an additional language, mediated by technologies, more specifically in the use of the Flipped Classroom (SAI) methodology, for teaching English for Academic Purposes (EAP) . A research was carried out in a mini-course for candidates to a postgraduate program at the Federal University of Uberlândia. The data were collected through electronic forms answered by student-participants in which they were able to reflect on the use of the Flipped Classroom methodology and how they could perceive barriers or opportunities, besides weekly evaluations in relation to the knowledge about the Language and the ability of reading in English, with reference to the Canadian Language Benchmarks (CLB). It is a qualitative perspective of research of an ethnographic nature, guided by the assumptions of Ecological Linguistics and the model of Andragogy education. The collected data were analyzed from the Content Analysis (CA) and show that the students perceived that the Flipped Classroom methodology can provide opportunities for the learning of an additional language, even without the physical presence of the teacher. In addition, there was an evolution in the self evaluation of knowledge about a language skills.

KEY WORDS: Flipped Classroom; Affordances; Andragogy; English for Academic Purposes.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 A lógica da organização da Sala de Aula Invertida
- Figura 02 Divisão dos espaços de anotações no modelo Cornell para anotações
- Figura 03 Propiciamento
- Figura 04 Diferença presente entre o Inglês Geral e o Inglês para Fins Específicos.
- Figura 05 Árvore do Ensino da Língua Inglesa
- Figura 06 Tela inicial do minicurso na plataforma PBWORKS
- Figura 07 Tela inicial do curso INGREDE
- Figura 08 Tela de apresentação do roteiro de estudos para aula inicial.
- Figura 09 Imagem 01 da atividade introdutória, referente à semana 01.
- Figura 10 Imagem 02 da atividade introdutória, referente à semana 01.
- Figura 11 Exemplo de respostas obtidas na atividade 01, referente à semana 01, na plataforma PBWorks.
- Figura 12 Captura de tela do vídeo 01.
- Figura 13 Captura de tela do vídeo 02.
- Figura 14 Captura de tela do vídeo 03.
- Figura 15 Parte do exercício 01, referente à semana 02.
- Figura 16 Captura de tela do vídeo 04.
- Figura 17 Captura de tela do vídeo 05.
- Figura 18 Imagem 03, referente à semana 03.
- Figura 19 Parte do texto complementar sobre partes do discurso, referente à semana 03.
- Figura 20 Exemplo dos exercícios sobre partes do discurso realizados em sala de aula.
- Figura 21 Parte do texto 1 "What's an abstract?", referente à semana 04.
- Figura 22 Parte do exercício 06, referente à semana 04.
- Figura 23 Captura de tela do vídeo 06.
- Figura 24 Parte do texto 2 "Palavras cognatas x falsos cognatos", referente à semana 05.
- Figura 25 Parte do exercício 07, referente à semana 05.
- Figura 26 Parte do exercício 08, referente à semana 05.
- Figura 27 Parte do exercício 09, referente à semana 05.
- Figura 28 Captura de tela do vídeo 07.
- Figura 29 Parte do exercício 10, referente à semana 06.
- Figura 30 Captura de tela do vídeo 08.
- Figura 31 Captura de tela do vídeo 09.

Figura 32	Captura de tela do vídeo 10.
Figura 33	Parte do exercício 11, referente à semana 07.
Figura 34	Parte do exercício 12, referente à semana 07.
Figura 35	Captura de tela do vídeo 11.
Figura 36	Exemplo de slide presente na Apresentação 01.
Figura 37	Parte do exercício 13, referente à semana 08.
Figura 38	Captura de tela do vídeo 12.
Figura 39	Captura de tela do vídeo 13.
Figura 40	Captura de tela do vídeo 14.
Figura 41	Parte do exercício 14, referente à semana 09.
Figura 42	Captura de tela do vídeo 15.
Figura 43	Captura de tela do vídeo 16.
Figura 44	Parte do exercício 15, referente à semana 10.
Figura 45	Parte do exercício 16, referente à semana 10.
Figura 46	A lógica da organização da Sala de Aula Invertida

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Indicação de idade dos alunos-participantes.
Gráfico 02	Indicação dos objetivos dos alunos-participantes em fazer o minicurso.
Gráfico 03	Autoavaliação inicial da habilidade de leitura dos alunos-participantes.
Gráfico 04	Evolução semanal da autopercepção do desenvolvimento linguístico dos alunos-participantes.
Gráfico 05	Comparativo inicial-final da autopercepção do conhecimento linguístico dos participantes.
Gráfico 06	Percepção dos alunos-participantes referente à utilização da metodologia de SAI.
Gráfico 07	Motivos para desistência do minicurso.
Gráfico 08	Evolução da frequência do minicurso por semana.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Quadro comparativo de Knowles entre os pressupostos da Pedagogia e da Andragogia
Tabela 02	Processo de (ensino)aprendizagem segundo duas perspectivas.
Tabela 03	Divisão dos níveis e estágios do CLB.
Tabela 04	Tradução e referência entre o CLB e QECR.
Tabela 05	Subdivisão dos marcadores discursivos sugerida no vídeo 10.
Tabela 06	Exemplos de utilização dos verbos modais, apresentados no vídeo 16.
Tabela 07	Quadro de dicas para interpretação de um texto apresentados no vídeo 17.
Tabela 08	Códigos para referência do auto-percepção do conhecimento linguístico individual.
Tabela 09	Autopercepção do desenvolvimento linguístico dos alunos-participantes: evolução semanal.
Tabela 10	Autopercepção do uso da metodologia de SAI dos alunos-participantes: evolução semanal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAI	Sala de Aula Invertida
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
INGREDE	Inglês em Rede
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
CLB	<i>Canadian Language Benchmarks</i>
SCT	<i>Sociocultural Theory</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 A METODOLOGIA DE “SALA DE AULA INVERTIDA”	21
1.2 O MODELO DE EDUCAÇÃO ANDRAGÓGICO	28
1.2.1 <i>Andragogia versus Pedagogia</i>	29
1.3 AVALIANDO A PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA DO APRENDIZ	32
1.4 A PERSPECTIVA ECOLÓGICA PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUAS: DO SOCIOCULTURAL ÀS <i>AFFORDANCES</i>	35
1.5 ABORDAGEM DO INGLÊS INSTRUMENTAL E PARA FINS ACADÊMICOS: PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS	41
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	45
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	45
2.2 CENÁRIO DA PESQUISA	46
2.3 PERFIL DOS ALUNOS-PARTICIPANTES	47
2.4 PERFIL DO PESQUISADOR-PARTICIPANTE	48
2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	48
2.5.1 <i>Questionário para diagnóstico inicial</i>	48
2.5.2 <i>Questionário para diagnóstico final</i>	49
2.5.3 <i>Formulário de Cornell</i>	49
2.5.4 <i>Diário do Aluno</i>	49
2.5.5 <i>Observação do pesquisador</i>	50
2.6 O MINICURSO	50
2.6.1 <i>Conteúdo, descrição das atividades e algumas observações</i>	52
2.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	88
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS.....	90
3.1 SOBRE O MAPEAMENTO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO SEU DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM INGLÊS.	92
3.2 SOBRE O MAPEAMENTO DA VISÃO DOS ALUNOS-PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO USO DA METODOLOGIA DE SAI NO CONTEXTO DA PESQUISA.	98
3.3 SOBRE AS <i>AFFORDANCES</i> EFETIVADAS.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES E ANEXOS.....	125

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como docente de Língua Inglesa, em meu contexto de atuação pude verificar o baixo rendimento e o pouco interesse dos alunos em aprender uma língua adicional¹, mesmo quando o objetivo era a aprovação em um exame de seleção para o ensino superior. Sempre busquei alternativas para superar esse impasse, seja em relação à abordagem utilizada em sala de aula ou aos recursos didático-pedagógicos que favorecessem um aprendizado efetivo.

Ao olhar a longo prazo, verifiquei, também, que a falta de conhecimento de uma língua adicional pode contribuir tanto para um baixo rendimento acadêmico como também para a ascensão profissional desses alunos, uma vez que nos deparamos com uma importância fundamental do conhecimento de uma outra língua, em especial o Inglês, em todos os âmbitos da nossa sociedade, seja ele acadêmico, social ou profissional, mas principalmente na Educação Superior. Cruz (2001, p. 30), em seu artigo publicado na Revista *New Routes*, reforçou essa inquietação pessoal quando afirma que:

É indiscutível a importância do conhecimento da língua inglesa nos cursos universitários. Considerando a competitividade do mercado e a necessidade de atualização constante de informações científicas e tecnológicas e as dificuldades das traduções de artigos, livros e outras publicações em tempo hábil, ou seja, com a mesma velocidade em que são escritos. (CRUZ, 2001, p. 30)

Vejo que, mesmo quando os alunos egressam da graduação, essa carência continua os afetando. Quando pensamos na pós-graduação, deparamo-nos com a exigência de certificação de proficiência em língua estrangeira para os cursos de Mestrado e de Doutorado, reforçando essa necessidade de conhecimento. Os alunos ingressantes nos programas devem apresentar tal certificação para obtenção do título. Essa exigência não é somente um fator para internacionalização passiva das Instituições de Ensino Superior (MARRARA; DE ALMEIDA RODRIGUES, 2009), mas pré-requisito de ingresso e, também, uma forma de assegurar que esses alunos sejam capazes tanto de produzir conhecimento, como de ter acesso a publicações que possam sustentar suas pesquisas. Como reforços a esse cenário, Rajagopalan (2015) pontua que a produção de pesquisa científica mundial veiculada em Inglês encontra-se entre 80% a mais de 90%, dependendo da área que se observa, e Nicolaides e Tilio (2013) - quando discorrendo sobre a relação entre a internacionalização da

¹ Adoto o termo 'língua adicional', seguindo Schlatter e Garcez (2009). Os autores acreditam que ao utilizarmos esse termo, eliminamos a segregação dicotômica entre falantes nativos e não-nativos, entre primeira e segunda língua.

produção científica no Brasil e o ensino de línguas adicionais no contexto nacional - corroboram com o posicionamento sobre tornar o conhecimento aqui produzido mais evidente no contexto internacional². Busco, então, na Linguística Aplicada (doravante LA) subsídios para minha inquietação.

Como ciência de estudo da linguagem, a LA é uma área de atuação da ciência que busca "compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano" (MOITA LOPES, 2006, p. 98) e analisar a relação da linguagem e seu uso em diferentes contextos, intervindo e/ou falando às práticas sociais (p. 23), tentando buscar explicações para fenômenos da linguagem em outras áreas devido ao seu caráter multi/pluri/interdisciplinar (CELANI, 1988). Um desses contextos de uso é o de sala de aula e, mais especificamente, o processo de ensino e aprendizagem de línguas - maternas ou adicionais - que investiga e busca fornecer possíveis caminhos para que esse processo aconteça. Hoje em dia, nos deparamos, ainda, com a inserção das diversas tecnologias em nosso cotidiano, inclusive no âmbito escolar, como suporte pedagógico no ensino em diversas áreas como também no ensino de línguas.

Com o objetivo de contribuir sobre a relação de ensino-aprendizagem de uma língua adicional mediada por tecnologias, nos deparamos com algumas questões de suma importância e que acredito que devam ser abordadas tendo em vista o cenário desta pesquisa, uma vez que entendemos que os "os estudantes não estão só usando a tecnologia diferentemente hoje, mas estão aproximando suas vidas e suas atividades diárias diferentemente por causa da tecnologia" (PRENSKY, 2004, p. 01).

A primeira questão vista é que com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) cada vez mais presentes no ambiente escolar, os espaços para aprendizagem ultrapassam as barreiras físicas impostas pela educação tradicional (decorrente da revolução Industrial), ou seja, a aprendizagem está para além dos muros da escola.

Uma vez que as TDICs foram trazidas para a sala de aula, vemos por consequência que, em conjunto a essa difusão das tecnologias, os cenários de aprendizagem então começam a se modificar, uma vez que as possibilidades de acesso a informações e conhecimentos e as interações entre diferentes sujeitos educacionais ampliaram-se significativamente.

² Vale ressaltar que não existe uma limitação em relação à quantidade de certificados de proficiência estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ficando a critério de cada programa a quantidade de línguas, como e quando será exigido o certificado. Entretanto, nota-se que os programas de pós-graduação instituíram uma exigência de proficiência em uma língua estrangeira para os cursos de Mestrado, e em duas línguas para os cursos de Doutorado.

Da mesma forma, as TDICs foram trazidas para o contexto de ensino de línguas. Esse Ensino de Línguas Mediado pelo Computador ou *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), é definido por Levy (1997, p. 01)³, como "a procura por, e o estudo das, aplicações do computador ao ensino e aprendizagem de línguas", e, assim como citado por Valente (2014), não modificaram somente os espaços de aprendizagem, mas alteraram, inclusive, a dinâmica das salas de aula.

As TDICs têm alterado, ainda, "a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor" (VALENTE, 2014, p. 82) e, assim, essa integração das TDICs nas atividades da sala de aula e a mudança na dinâmica tradicional de ensino têm proporcionado novos formatos de aulas, conhecidos como *Blended Learning*, ou ensino híbrido que, segundo Moran (2015) é uma forma de inserção das TDICs para o espaço escolar.

Acredito que essa modalidade de ensino possa introduzir mudanças no ensino presencial e/ou nos realizados a distância. Segundo Moran (2014), a utilização do *Blended Learning* será modelo predominante de educação, articulando o modelo presencial ao virtual. Por conseguinte, para dar conta dessa mudança, houve a necessidade de que surgissem novas abordagens e metodologias de ensino.

Uma delas é a abordagem de "Sala de Aula Invertida" (SAI), ou *Flipped Classroom* que, de uma forma bem simples, tem como princípio a inversão da lógica de organização da sala de aula, trazendo uma sequência de estudos a ser seguida previamente e, na sala de aula, sob a orientação do professor, os alunos realizam atividades práticas e avaliam seus desempenhos.

A ideia da sala de aula invertida não é nova e já havia sido proposta por Lage, Platt e Treglia, em 2000. Foi inicialmente concebida como *Inverted Classroom* e usada pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia em 1996 na *Miami University*, Ohio, nos Estados Unidos. A partir dos anos 2010, o termo *Flipped Classroom* passou a ser um chavão, impulsionado em parte por publicações no *The New York Times*, no *Chronicle of Higher Education* e sobre as experiências na área de Ciências realizadas na Universidade de Harvard. Entretanto, o conceito de "Sala de Aula invertida" foi instituído entre 2006 e 2007 com Aaron Sams e Jonathan Bergmann, dois professores de química do colégio americano *Woodland Park High School*, no Colorado, nos Estados Unidos. Um dos fatores que julgo que impulsionou essa nova maneira de se ensinar, trazendo o virtual para dentro da sala de aula,

³ Tradução minha de "the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning".

foi a popularidade do *Khan Academy* e do *TED Talks*, que fizeram com que a SAI ganhasse credibilidade e repercussão dentro do ambiente educacional, seja pela qualidade dos vídeos ou pelos assuntos abordados.

Em meu levantamento sobre o tema, pude verificar que metodologia é utilizada para o ensino em diversas áreas, mas notei uma predominância de trabalhos referente às áreas de Ciências Exatas ou Biológicas - em especial à área médica. Como exemplo, posso citar os trabalhos nos cursos de Enfermagem (CRITZ; KNIGHT, 2013), Medicina (TUNE; STUREK; BASILE, 2013) Farmácia (PIERCE; FOX, 2012) e na Ciência da Computação (MAHER *et al.*, 2015). Outra publicação que me chamou a atenção foi referente ao ensino de Administração e Acreditação⁴. Butt (2014) organizou uma coletânea de artigos sobre a utilização da metodologia de SAI em diversas disciplinas da área, em diversas instituições de países como Austrália, Líbano e Estados Unidos.

Entretanto, me deparei com poucas publicações referentes ao estudo da SAI aplicada ao ensino de línguas, mais especificamente ao ensino de leitura. As publicações encontradas concentram-se no ensino das quatro habilidades de forma geral, destinando o tempo em a sala de aula para a prática e/ou compreensão oral, ou ainda para a habilidade de escrita (ENGIN, 2014; BERNAL MARTÍNEZ; LAFUENTE MILLÁN, 2014). Da mesma forma, Bergmann e Sams (2012) colocam em seu livro *Flip your Classroom: reach every student in every class every day*⁵ uma sugestão de como trabalhar a metodologia de SAI nas aulas de língua estrangeira, indicando que o professor produza um vídeo com aspectos gramaticais e que destine o tempo em sala de aula para conversação, leitura de obras literárias e produção textual (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 48). A única referência encontrada para o ensino de leitura foi uma sugestão de aulas elaboradas pela professora de língua inglesa Jen Velequez para o ensino de contos aos seus alunos de uma escola secundária, nos Estados Unidos, recebida em um curso sobre a metodologia de SAI do qual participei.

No Brasil, pude verificar que a metodologia está sendo empregada em diversos níveis de ensino, mas, principalmente, na educação superior. Como exemplo posso citar a medida aplicada pelo grupo educacional Kroton, que faz uso da SAI em toda sua rede e em praticamente todas as disciplinas, de todos os cursos oferecidos.

Logo, a segunda questão refere-se ao que é ensinado e como se ensina aos alunos. Na Educação Superior, uma vez que temos um ambiente de estudos, pesquisa e produção

⁴ Segundo a ONA (Organização Nacional de Acreditação - <https://www.ona.org.br/>), "acreditação" trata-se de um termo técnico que define "um sistema de avaliação e certificação da qualidade de serviços de saúde".

⁵ BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: reach every student in every class every day**. Eugene, Oregon: ISTE - ASCD, 2012, 112p.

acadêmica - além do fato de que a leitura pode fornecer um ambiente para aprendizado de línguas sem a necessidade de um interlocutor presente - acredito que a abordagem de Inglês Instrumental (também é conhecido como Inglês para Fins Específico - *ESP: English for Specific Purposes*), é adequada a esse nível de ensino, pois tem como objetivo principal capacitar o aluno a ler e compreender textos em inglês, usando estratégias e técnicas de leitura específicas dentro de um esquema de atividades próprios.

Contudo, com a aplicação do ESP cada vez mais presente nas instituições de ensino superior, ela passa do seu aspecto **específico** - podendo ser empregada em várias áreas - e se ramifica para o Inglês para Fins **Acadêmicos** (EAP - *English for Academic Purposes*), no qual o conteúdo ensinado vai ao encontro das necessidades acadêmicas dos aprendizes (JORDAN, 1997, *apud* ARDEO, 2012), uma vez que eles precisam aprender a língua para serem bem sucedidos nesse âmbito acadêmico.

Por consequência, nesse contexto de Educação Superior, surge, ainda, outra questão pertinente para essa pesquisa e refere-se aos modelos pedagógicos aplicados a esse nível educacional. Não é raro encontrarmos práticas pedagógicas tradicionais - voltadas ao ensino de crianças - sendo aplicadas na educação superior, a qual possui um universo de jovens e adultos com experiências e conhecimentos prévios maiores e ainda necessidades específicas mais estabelecidas. Essa característica de ensino faz-me remeter ao modelo da Andragogia, cujos princípios educacionais se diferem dos objetivos e dos fundamentos teóricos da pedagogia tradicional - voltada às crianças - para proporcionar a inclusão efetiva das pessoas na faixa etária adulta e no contexto da sociedade escolar em que estão inseridos, no caso a superior.

Essa questão não é nova. No Brasil, temos Paulo Freire, em sua obra de 1974 intitulada "A Pedagogia do Oprimido", como precursor dessa reflexão sobre o ensino de adultos. No exterior, encontramos trabalhos abordando o tema inicialmente por Eduard Christian Lideman com o livro *The Meaning of Adult Education*, em 1926, e, posteriormente por Malcolm Shepherd Knowles em diversos trabalhos (1968, 1973, 1980, 1990a, 1990b), nos quais estabelecem os pressupostos da Andragogia e constituem um suporte teórico sobre as práticas pedagógicas referentes ao ensino de adultos. Nogueira (2007, p. 01) corrobora com esses pressupostos quando afirma que "o aprendente adulto é considerado como alguém responsável, activo (*sic*), participante e internamente motivado para a realização de aprendizagens".

Dado portanto, à revolução tecnológica pela qual passamos, e que possibilitou, entre outros, o uso do computador com objetivos educacionais, o modelo pedagógico

frequentemente adotado na educação superior e a habilidade que se deseja desenvolver nesse nível de ensino, este projeto teve como objetivo geral investigar uma experiência de utilização da abordagem de "Sala de Aula Invertida" em um minicurso de Inglês para Fins Acadêmicos com foco na habilidade leitora para alunos candidatos a pós-graduação em uma universidade pública, contribuindo, assim para os estudos sobre o uso dessa metodologia para o ensino de línguas e, portanto, para as pesquisas em LA.

Justifico essa pesquisa visto a relação entre a exigência *versus* carência do conhecimento da língua inglesa na educação superior, considerando as mudanças presentes no processo de ensino e aprendizagem a partir das novas abordagens metodológicas decorrentes da inserção das TDICs nos ambientes escolares. Partindo do princípio afirmado por Paiva (2006) de que o uso da tecnologia aumenta as oportunidades de aprendizagem, questiono de que maneira o uso da metodologia de "Sala de Aula Invertida" pode promover o desenvolvimento da habilidade de leitura necessária aos alunos (adultos) candidatos à programas de Pós-graduação.

Para isso, tive como objetivo identificar que *affordances* surgiram em um contexto de ensino de leitura para fins acadêmicos em uma "Sala de Aula Invertida", mediado pelo uso de tecnologias.

De acordo com o objetivo acima proposto, apresento as perguntas que nortearam meu estudo:

1. Qual a percepção dos alunos em relação a sua habilidade de leitura em Inglês antes e depois do minicurso? Houve mudanças?
2. Qual a visão dos alunos-participantes sobre o uso da metodologia de SAI para a sua aprendizagem, no contexto do minicurso?

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico utilizado para fundamentação, expondo um levantamento sobre a metodologia de SAI e discorrendo sobre a perspectiva ecológica para o ensino de línguas, além de abordar os pressupostos do modelo de educação andragógico e os conceitos relacionados ao ensino de Inglês para Fins Específicos/Acadêmicos.

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada na coleta de dados, incluindo: a perspectiva/caráter de investigação; caracterização do contexto da pesquisa;

perfil dos alunos-participantes e do pesquisador; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; procedimentos empregados na análise, além da descrição do minicurso aplicado.

No capítulo terceiro, apresento e exemplifico a análise dos dados realizada ao longo dessa pesquisa, retomando e ligando a análise com o objetivo estabelecido e as perguntas norteadoras.

Por fim, apresento as considerações finais e algumas reflexões decorrente desse trabalho, as limitações encontradas - bem como sugestões para estudos futuros -, referências e a relação de apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIALTEÓRICO

Como busco investigar a utilização da metodologia de SAI para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, a partir de um minicurso para alunos-participantes adultos, e sob a ótica da Linguística Ecológica, optei por dividir esse capítulo em cinco seções. A primeira se refere a um levantamento sobre a metodologia de SAI, no qual faço um apanhado histórico e suas características principais. Na segunda, apresento um referencial sobre a Linguística Ecologia, bem como sua relação com a metodologia de SAI. Nas três últimas seções, discorro sobre o papel da Andragogia, sobre o conceito de EAP e o Quadro Canadense de Referência para Línguas.

1.1 A metodologia de “Sala de Aula Invertida”

Desde os anos de 1960 os computadores vêm sendo utilizados para o ensino de línguas, portanto, há mais de quatro décadas. Em um primeiro momento, a presença das TDICs na educação não provocaram mudanças significativas na sala de aula, mas a presença provocou mudanças substanciais na educação. Concomitantemente à essa difusão das tecnologias de comunicação em rede e, considerando que o espaço escolar convencional (como aquele constituído basicamente de salas de aula e corredores) não é mais o único espaço para aprendizagem, vemos que o cenário de aprendizagem começa a se modificar, uma vez que as possibilidades de acesso a informações e conhecimentos, assim como as interações entre diferentes sujeitos educacionais ampliaram-se significativamente.

Dessa forma, acredito que a Internet pode potencializar o ensino e aprendizagem dos indivíduos decorrentes das novas oportunidades que ela proporcionou, uma vez que as oportunidades para aprendizagem já não mais se limitam aos espaços físicos das escolas.

Somando-se a uma constante evolução nos processos de ensino, decorrentes do uso das TDICs na educação, uma nova metodologia aparece como alternativa para integrá-las às práticas escolares: a metodologia de "Sala de Aula Invertida" (SAI), ou *Flipped Classroom*.

A SAI pode ser definida como uma modalidade de *e-learning* (VALENTE, 2014, p. 85), um modelo pedagógico (EDUCAUSE, 2012), uma estratégia de ensino (FLIPPED CLASSROOM

FIELD GUIDE, 2014), ou ainda como uma metodologia ativa (MORAN, 2015)⁶ no qual o principal objetivo é estabelecer um ambiente de aprendizagem centralizado no aluno.

Nesse modelo, alguns - ou a maior parte - dos conteúdos são passados aos alunos fora do ambiente físico da sala de aula, por meio de vídeos ou outros recursos. O tempo em sala, então, fica disponível para que os alunos se apropriem do conhecimento - em atividades práticas, projetos, discussões em grupo, práticas de laboratório etc. - ou colaborem com seus amigos, avaliem seu progresso e para que os professores possam prover uma assistência individualizada aos que precisem.

A ideia de inversão da sala de aula não é nova e havia sido proposta anteriormente por Lage, Platt e Treglia (2000). Na época foi chamada de *Inverted Classroom* e introduzida pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia em 1996 na *Miami University*, em Ohio, nos Estados Unidos. Segundo Valente (2014), essa abordagem foi implantada por esses autores em resposta à observação de que o formato de aula tradicional era incompatível com alguns estilos de aprendizagem dos alunos e pela dificuldade em preparar o material para ser usado fora da aula.

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar o desenvolvimento e as limitações tecnológicas no final dos anos 1990. À época não se tinha disponível muitos dos recursos *on-line* tão comuns hoje em dia, como, por exemplo, os sites de hospedagem de vídeos ou, até mesmo, os meios móveis de acesso às informações. Existia, portanto, uma restrição de recursos e ferramentas para a distribuição das informações fora do ambiente escolar.

O conceito de SAI foi instituído em 2007 com Jonathan Bergmann e Aaron Sams, dois professores de química do colégio rural americano *Woodland Park High School*, no Colorado, e que, na época, buscavam uma alternativa pedagógica para suprir as necessidades dos alunos que se ausentavam das aulas pois participavam de competições, jogos e outros eventos. Eles então começaram a utilizar vídeos para gravar suas aulas, preparar apresentações em *Power Point* e outras atividades que permitissem que os alunos tivessem acesso ao conteúdo das aulas fora do ambiente físico da escola.

Posteriormente, os autores nomearam essa metodologia de *Flipped Classroom* (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 13), ou Sala de Aula Invertida, pois invertia a lógica da sala de

⁶ Nessa pesquisa, optei pela definição apresentada por Moran (2005), por acreditar que o termo "metodologia" pressupõem uma variação maior de aplicações de diferentes procedimentos para o ensino.

aula e "o que tradicionalmente é feito em sala de aula é agora feito em casa, e o que é tradicionalmente feito como tarefa é completado em sala de aula⁷.

Entretanto, foi a partir de 2010, que o termo *Flipped Classroom* passou a ser conhecido, em decorrência de publicações no jornal *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012), no *Chronicle of Higher Education* (BERRETT, 2012), sobre experiências realizadas na Universidade de Harvard (MAZUR, 2009), os quais, em suma, enaltecem o poder do tempo em sala de aula destinado para atividades práticas gerando, assim, mais conhecimento nos alunos, uma vez que o foco está no aluno, no seu ritmo e no seu paço, diferentemente do modelo ensino tradicional com aulas expositivas, ou seja, com foco no professor. Da mesma forma, Valente (2014), citando Berrett (2012), apresenta que a abordagem não é novidade em algumas disciplinas, principalmente no âmbito das ciências humanas (filosofia, história, literatura entre outros), nas quais os alunos já são estimulados a estudar previamente textos e outros materiais sobre os assuntos que serão abordados posteriormente em sala de aula.

Segundo a proposta de Bergmann e Sams (2012, p. 16-17), é apresentado um roteiro de estudos a ser seguido previamente à aula e, na sala de aula, os alunos tiram dúvidas e realizam exercícios, debates ou avaliações sob orientação do professor. Posteriormente, os alunos podem revisar os conteúdos ou ainda seguir um roteiro para expandir seus conhecimentos, assim como mostra a Figura 01, adaptada de *Flipped Classroom Field Guide* (2014). Assim, vemos que o papel do professor é de mediar, fornecer um *feedback* mais experiente, de ajudar os alunos, mas não de fornecer conteúdos, tornando os alunos responsáveis por fazer uso apropriado da presença do professor para ajudá-los a compreender os conteúdos.

⁷ Tradução minha de "which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as home work is now done in class".

Figura 01: A lógica da organização da Sala de Aula Invertida



Fonte: Flipped Classroom Field Guide (2014)

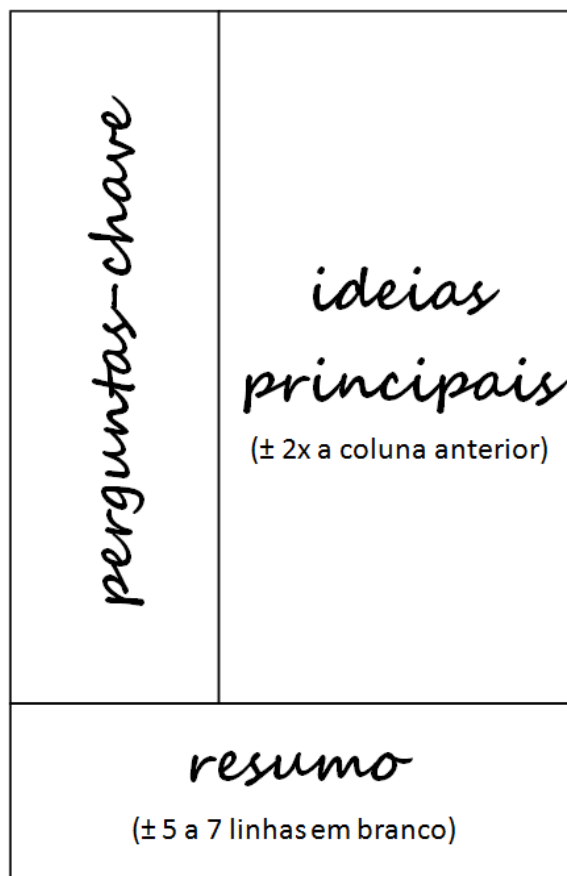
A elaboração dos roteiros pode considerar ou não as TDICs em sua sequência didática. Penso, entretanto, que não considerá-las é perder um potente aliado pedagógico, uma vez que as TDICs fazem parte da rotina diária dos alunos do mundo contemporâneo, independente do nível escolar e que, também, considerá-la somente como responsável pelo aprendizado seria uma "Falácia Tecnológica" (CHAMBERS; BAX, 2006)⁸. Sendo assim, ao não utilizá-las, não descaracteriza a inversão promovida pela metodologia, uma vez que em algumas disciplinas o material didático utilizado não requer nenhum recurso tecnológico complementar, visto a qualidade na sua elaboração e produção.

Entendo que o mais importante para que um roteiro de estudos seja eficaz é promover a reflexão do aluno sobre o que se estuda. Uma das formas para a reflexão é a adoção de um modelo de anotações para estudos. Um dos modelos sugeridos por Bergmann e Sams (2012, p. 14), é o modelo Cornell de anotações, que surgiu na década de 1950, na *Cornell University*, e foi criado pelo professor Walter Pauk da faculdade de educação. Trata-se de um sistema amplamente usado para se tomar notas em palestras ou leituras e,

⁸ Para os autores, a "Falácia Tecnológica" é a visão de que a utilização da tecnologia (hardware ou software) é o fator determinante para o sucesso ou fracasso no aprendizado. (CHAMBERS; BAX, 2006, p. 478).

ainda, para revisar e reter o material apreendido. Nesse modelo, o aluno faz suas anotações em três partes: Tópicos/Perguntas-chaves, Ideias Principais e Resumo, conforme representado na Figura 02.

Figura 02: Divisão dos espaços de anotações no modelo *Cornell* para anotações



Fonte: <http://lsc.cornell.edu/study-skills/cornell-note-taking-system/> (adaptado)

Modelos para anotações são mundialmente utilizados com o intuito de ajudar alunos a atingir seus objetivos, pois fornecem aos alunos ferramentas para identificar e compreender os aspectos mais importantes do que estão aprendendo (MARZANO; PICKERING; POLLOCK, 2001 *apud* JACOBS, 2008) podendo ser utilizados em todas as áreas, inclusive no ensino de línguas. Em uma pesquisa que teve como objetivo comparar dois modelos de anotações, o modelo de Cornell e um modelo de anotações guiadas, realizada com aproximadamente 60 alunos de segundo ano de duas de suas turmas de inglês, Jacobs (2008) indica que o modelo Cornell de anotações pode ser mais valioso aos estudantes quando precisam sintetizar e aplicar informações (JACOBS, 2008, p. 120)⁹. Desta forma, justifico a utilização do modelo Cornell de anotações nessa pesquisa, visto a indicação na obra de Bergmann e Sams (2012) e o resultado obtido na pesquisa de Jacobs (2008).

⁹ Tradução minha de "My observations indicated that the Cornell method, on the other hand, may be more valuable to students when they need to synthesize and apply information."

No livro "*Flip your Classroom: Reach every student in every class every day*", mencionado na introdução dessa dissertação, Bergmann e Sams afirmaram que, após a inversão das aulas, os alunos começaram a interagir mais na sala de aula e, como o tempo da aula pode ser utilizado com mais flexibilidade pelo professor, os alunos com mais dificuldade puderam receber atenção individualizada, enquanto os alunos mais "avançados" puderam continuar seguindo com os estudos.

Conforme Valente (2014) e outros autores (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015) argumentam não existe uma regra geral em relação a quantidade de aulas que devem ser invertidas e, da mesma forma, não existem regras para a elaboração de material *on-line* ou para as atividades presenciais. O tipo de material que o aluno utiliza varia de acordo com a proposta a ser implantada, criando, assim, um leque de inúmeras possibilidades de abordagem.

Contudo, segundo aponta o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014) e ainda Valente (2014, p. 86), algumas questões devem ser observadas:

- 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 aprendido *on-line*;
- 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;
- Tanto o material a ser utilizado *on-line* quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados;
- Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais.

A produção do material *on-line* é um ponto importante na metodologia. No entanto, não é necessário que se faça uso de todos os recursos para a construção de um ambiente de SAI. Muitos professores não se sentem confortáveis em frente a uma câmera, o que pode ser superado por uma curadoria de materiais disponíveis *on-line*, mas sem deixar de considerar qual o objetivo final a ser alcançado com a inversão e verificar se o material existente colabora para que se atinja tal objetivo.

Em um curso *on-line* com colaboração do professor Jonathan Bergmann sobre a abordagem de SAI, questionei-o se o tempo destinado aos estudos em casa deveria somente ser destinado ao estudo de conteúdos ou poderia ser destinado também a atividades práticas, conforme consta no Anexo A dessa dissertação. Em resposta, o professor apontou que não há problemas em deixar essas atividades para serem realizadas em casa, desde que se tenha em mente o tempo que o aluno irá passar estudando, para que ele não tenha a

impressão de que esteja estudando tudo sozinho e venha para a aula com vontade de aprender mais.

Acrescento, ainda, que o professor deve ter cuidado também para com o tempo total (exposição e atividades) que o aluno ficar estudando. Uma das orientações sobre a duração dos vídeos é que o professor considere como tempo ideal entre 10 a 15 minutos (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 44). Muito embora exista essa sugestão de tempo, deve-se considerar também como o vídeo é apresentado. Um vídeo que seja atrativo ao aluno por conter formato próximo aos vídeo games, filmes, animações ou outro recurso midiático, que promova uma atenção maior do aluno durante aquele período de tempo.

Vejo, então, que esse modelo permite aos professores mais tempo para interagir e ajudar os alunos, e menos tempo em sala de aula para a exposição de conteúdos. Entendo, ainda, que essa inversão implica em uma mudança de uma aula centralizada no professor, para um ambiente de aprendizagem ativa e centralizada no aluno, desenvolvendo a habilidade de se tornar um aprendiz auto-direcionado e autônomo (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 10).

Dessa forma, o conhecimento é construído individualmente a partir da maneira que o aluno enxergue essas interações sociais. Neste viés, Freire (1974) rejeita o processo de ensino e aprendizagem como sendo um processo de educação bancária, na qual ocorre um depósito de informações sem qualquer indagação do professor ao aluno e propõe uma "prática problematizadora", na qual o indivíduo irá interagir e construir seu conhecimento.

Enquanto, na concepção "bancária" [...] o educador vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1974, p. 82).

Como essa inversão privilegia o aprendiz em sua individualidade e nas diversas possibilidades de aplicação da metodologia de SAI, acredito que, da mesma forma, as possibilidades de apropriação por parte dos alunos também não seguem um padrão. A utilização da metodologia implica, também, em um nível de autonomia mais presente em adultos, pois ela exige um comprometimento e independência maior por parte dos aprendizes. Assim, busco na Andragogia subsídios para a aplicação da metodologia de SAI, a qual exponho a seguir.

1.2 O modelo de educação Andragógico

Na linguagem usual, um adulto é o indivíduo considerado pelos demais como tendo atingido uma idade que lhe permite contrair casamento e, em geral, realizar outras ações que são restritas a esses indivíduos. No campo da biologia, a denominação adulto também significa que um determinado animal passou pelas transformações de sua espécie e já está apto para o acasalamento. Para a Psicologia, a fase adulta do indivíduo é entendida como uma fase de estabilidade e de maturidade emocional, ou ainda quando o indivíduo desenvolve a auto-consciência de que é responsável pela sua própria vida. Legalmente, significa que um indivíduo pode ser parte de um contrato, geralmente a partir dos 18 anos (exceto em casos de emancipação), ou ainda quando os pais perdem os direitos parentais ou deixam de ter deveres financeiros para com o indivíduo não-adulto.

Independentemente de qual campo de conhecimento ou vertente que se analise, vemos algumas características em comum: a independência, necessidades pessoais e uma bagagem de experiências vivenciadas ao longo da sua existência.

Na contramão, quando pensamos em educação, encaramos os estudantes de nível universitário (na maioria, aqueles com mais de 18 anos) como já sendo adultos, e cobramos uma postura e uma independência juz à fase adulta. Entretanto, ainda utilizamos modelos pedagógicos que, para muitos deles, podem resultar num atraso de emancipação acadêmica, uma vez que exigem dos alunos uma total dependência dos professores e adequação a currículos inflexíveis.

Vários autores traçam um panorama sobre a etimologia e história por detrás do conceito de Andragogia. Segundo Cavalcanti e Gayo (2005), o termo “Andragogia” foi inicialmente utilizado pelo professor alemão Alexander Kapp, em 1833, para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão. Os autores ainda colocam que a palavra “andragogia” deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à Pedagogia, também derivada dos vocábulos gregos *paidós* (criança) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação de crianças.

Apostólico (2012) esclarece que Eduard Christian Lindeman adotou o termo trazido pelo relatório de Rosenstock, de 1921, e usou-o poucas vezes nos Estados Unidos. A autora esclarece, também, que o vocábulo “andragogia” foi utilizado amplamente, desde a década de 60, na França, Yugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da

instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto, mas tem como maior propagador dos conceitos, nos Estados Unidos, e mundialmente, Malcolm Stephen Knowles.

Para Knowles (1968, 1980), Andragogia é "a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e ciência de ensinar criança". Neste sentido, a partir da definição presente nas obras de Knowles, outros autores definem Andragogia como uma didática "diferenciada para contemplar os aspectos do indivíduo maduro" (APOSTÓLICO, 2012, p. 123), ou "filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos" (CAVALCANTI; GAYO, 2005, p. 45).

Vemos, ainda, que Andragogia pode ser entendida como um modelo pedagógico que se preocupa com a relação de ensino e aprendizagem do indivíduo social adulto, buscando pensar estratégias que o auxiliem a alcançar um saber emancipatório (FREIRE, 1974) ou como Lindeman (1926, p. 70) coloca quando relaciona a educação com seu papel libertador ao indivíduo: "Liberdade é uma realização, não um presente. Nós não adquirimos liberdade - nós crescemos em direção à liberdade".

1.2.1 Andragogia versus Pedagogia

Em diversas obras, Knowles (1968, 1980, 1984, 1990a e 1990b) apresentou os principais pressupostos do modelo de educação andragógico e contrastou com os contidos nos pressupostos do modelo pedagógico tradicional. Por meio desse levantamento, o autor procurou destacar as inadequações do modelo tradicional no que se refere a sua aplicabilidade com adultos, como apresentado no quadro comparativo desses pressupostos na Tabela 01.

Tabela 01: Quadro comparativo de Knowles entre os pressupostos da Pedagogia e da Andragogia.

PRESSUPOSTOS	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Conceito do aprendiz (e a relação professor-aluno)	O papel do aluno é, por definição, um ser dependente. Do professor espera-se que tenha total responsabilidade em determinar toda a trajetória do aprendiz, da escolha do currículo até a avaliação.	Adultos têm uma profunda necessidade emocional de serem, geralmente, auto-direcionados, muito embora possam ser dependentes em situações específicas. Tornar-se um indivíduo independente é um aspecto normal do processo de amadurecimento. Por conseguinte, o aprendiz adquire características de independência, auto-gestão e centrada no aprendiz. Os professores têm o dever de encorajar e nutrir esse movimento.

PRESSUPOSTOS	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
O papel da experiência do aluno	A experiência que os alunos trazem para a situação de aprendizagem é pouco considerada. Pode ser utilizada como um ponto de partida, mas as experiências das quais irão tirar maior proveito, são as trazidas pelo professor ou pelo autor do livro didático. As principais técnicas de educação são as técnicas transmissíveis: leitura direcionada, aulas expositivas, palestras, etc.	Na maneira que o indivíduo cresce e se desenvolve, ele acumula uma imensurável reserva de experiências que se tornam incrivelmente ricas para o aprendiz - próprio e para o dos outros. Além do mais, o indivíduo agrega mais significados ao aprendido por meio da experiência do que pela passividade. Dessa forma, as principais técnicas de educação são as técnicas ativas e experimentais: aulas práticas, discussões em grupo, solução de problemas, atividades em campo, etc.
Prontidão para aprender	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade (principalmente a escola) definiu como necessário, e os pressionarão para se que siga o pré-estabelecido para todos os alunos.	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber a partir de uma necessidade real da vida. Cabe ao educador criar condições para promover ferramentas e procedimentos para ajudar o aprendiz a descobrir "suas necessidades de saber".
Orientação para Aprendizagem	Alunos vêem a educação como um processo de transmissão de conteúdos que só serão utilizados no futuro. Assim os currículos devem ser organizados de forma que seguem uma sequência lógica. O aprendizado é, então, direcionado pelos conteúdos.	Os aprendizes vêem a educação como um processo para desenvolver uma habilidades e competências que são úteis para a resolução de problemas reais, que exigem uma gama de conhecimentos.
Motivação em aprender¹⁰	Os alunos são motivados a aprender determinados conteúdos por motivações externas e impostas pelo sistema educacional (provas, notas ou seriação escolar)	A motivação do aprendiz adulto está ligada a uma motivação interna: sua necessidade de atualização, vontade de crescimento, auto-estima e/ou sua realização pessoal.

Fonte: Knowles (1968, 1980, 1984, 1990a e 1990b)

Ao analisarmos as inadequações apresentadas, vemos que os pressupostos pedagógicos tradicionais se alicerçam no fato de que a criança está ainda construindo suas estruturas de conhecimento, enquanto o adulto já desenvolveu muitas delas, porém nem sempre desenvolvidas a partir de uma lógica racional ou científica, sistematizada para toda a população, mas a partir de experiências individuais que o estimulam a aprender.

A pesquisadora portuguesa Sônia Mairos Nogueira apresenta uma versão sintetizada do mesmo quadro estabelecido por Knowles, em uma visão mais objetiva e de ordem prática, o qual apresento na Tabela 02.

¹⁰ O item referente à motivação do aprendiz só foi inserido por Knowles em sua obra de 1984 intitulada *Andragogy in Action*.

Tabela 02: Processo de (ensino)aprendizagem segundo duas perspectivas.

PROCESSO DE (ENSINO) APRENDIZAGEM	PERSPECTIVA	
	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Elaboração do plano de aprendizagem	Pelo professor	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de Necessidades	Pelo professor	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de Objectivos	Pelo professor	Através de negociação mútua;
Técnicas de (ensino) Aprendizagem	Técnicas transmissivas	Técnicas activas e experienciais;
Tipologias de planos de aprendizagem	Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica	Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Avaliação	Pelo professor: - Referência a normas - Através de pontuação, notas.	Pelo aprendente; Referência a critérios; Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Fonte: Nogueira (2007, p. 04)

Como se pode verificar por meio da leitura das Tabelas 01 e 02, a distinção entre a atuação de um pedagogo e um andragogo resulta do método pedagógico aplicado. Enquanto o pedagogo aplica o modelo pedagógico tradicional, o andragogo busca fazer com que os aprendizes responsabilizem-se pelas suas próprias aprendizagens.

Vemos, portanto, que o modelo andragógico, ao longo da obra de Lindeman (1926), Knowles (1968, 1980, 1984, 1990a e 1990b) e os outros autores citados (NOGUEIRA, 2007), baseia-se em 4 premissas fundamentais para um aprendizado direcionado a adultos e que justificam sua aplicação nessa pesquisa. O aprendiz adulto:

1. aprende melhor a partir de experiências reais, tarefas e problemas com que se depara;
2. necessita saber o motivo pelo qual devem aprender determinado assunto;
3. encara a aprendizagem como resolução de problemas;
4. aprende melhor quando o assunto possui valor imediato e significativo, portanto, os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos, oriundos de experiências de vida.

Penso que a dicotomia entre Andragogia e Pedagogia é apenas indicativa, pois observo que muitos dos pressupostos da Andragogia podem ser aplicados na pedagogia tradicional e, ao mesmo tempo, os pressupostos da pedagogia tradicional podem ser

empregados no modelo andragógico, uma vez que nos deparamos com alunos com perfis heterogêneo e que, muitas vezes, são dependentes e habituados aos moldes da educação tradicional.

Dessa forma, acredito que o modelo andragógico é o mais apropriado para essa pesquisa, uma vez que faz das necessidades reais dos alunos o objetivo principal do educador.

Como mencionado, a metodologia de SAI implica colocar em prática a habilidade autônoma do aprendiz e suas habilidades andragógicas, características do adulto. Além disso, vejo que é importante que o aprendiz consiga mensurar sua proficiência, uma vez que ele está, a maior parte do tempo, exposto ao aprendizado sem a presença do professor. Um dos meios de avaliação é por parâmetros existentes, como o Quadro Europeu de Referência para Línguas.

Entretanto, nesta pesquisa optei por utilizar o Quadro Canadense para Línguas (CLB), por acreditar que ele apresenta mais opções para a autoavaliação, uma vez que o leque de opções ao aprendiz é maior e mais detalhado e as nuances presentes são mais claras, conforme apresentado a seguir.

1.3 Avaliando a proficiência linguística do aprendiz

O CLB é um parâmetro de línguas introduzido pelo Ministério da Cidadania e Imigração Canadense, resultante da introdução de uma política linguística em 1992, a qual tinha como objetivo investigar as necessidades linguísticas do adulto imigrante no país. O documento é caracterizado como *Working Document*¹¹ e, após ser estabelecido em 1996, já passou por revisões em 1998, 2000, 2002, 2008 e 2010, com o objetivo de deixar o documento mais acessível, atual e de acordo com as necessidades comunicativas dos aprendizes. Nota-se, portanto, que o governo canadense se preocupa em melhorar a qualidade de comunicação dos imigrantes com sua população.

Vemos essa preocupação na constante atualização do CLB e, também, pela classificação e divisão dos parâmetros que vão de acordo com as necessidades reais dos aprendizes. O CLB é utilizado no Canadá como parâmetro de ensino e de avaliação do aprendiz adulto de ESL (*English as a Second Language*) ou EFL (*English as a Foreign*

¹¹ Ao caracterizar o CLB como "Working Document", o Ministério da Cidadania e Imigração canadense se comprometeu a revisá-lo regularmente para assegurar sua integridade, relevância e acessibilidade contínuas, ou seja, é um documento em constante modificação.

Language). É composto por três estágios (I - Básico, II - Intermediário e III - Avançado) e 12 níveis (Inicial, Desenvolvendo, Adequado e Fluente), em cada habilidade comunicativa, como apresentado na Tabela 03.

Tabela 03: Divisão dos níveis e estágios do CLB.

	I - Básico				II - Intermediário				III - Avançado			
Habilidade de produção Oral (Speaking)												
Habilidade de compreensão Oral (Listening)												
Habilidade de Leitura (Reading)												
Habilidade de Escrita (Writing)												
	CLB01	CLB02	CBL03	CBL04	CLB05	CLB06	CBL07	CBL08	CLB09	CLB10	CBL11	CBL12
	Inicial	Em Desenvolvimento	Adequado	Fluente	Inicial	Em Desenvolvimento	Adequado	Fluente	Inicial	Em Desenvolvimento	Adequado	Fluente

Fonte: <http://www.language.ca> (adaptado pelo autor)

Cada nível, em cada habilidade, é apresentado em duas páginas. Cada parâmetro inclui o "Perfil da Habilidade", "Declaração de Competência", "Simples Indicadores de Habilidade" e "Área de Competência" que, juntos, formam os parâmetros de referência. O item "Exemplos de Tarefas" ilustra as "Declarações de Competência" em contextos reais de uso, que envolvem conhecimento gramatical, sociolinguístico, textual e funcional. Um exemplo pode ser visto no Apêndice A, que mostra a primeira e a segunda páginas do parâmetro 1 para leitura.

A "Área de Competência" é dividida em quatro funções comunicativas específicas para cada habilidade a ser desenvolvida. Nas quatro habilidades (*Speaking*, *Reading*, *Listening* e *Writing*) encontra-se como item "I" a função "Interagindo com outros" e no item "III" a função "Executar tarefas". Para as habilidades de fala e de escrita, encontra-se como item "IV" a função "Reproduzir informação". Entretanto, o item "II" se alterna entre "Dar instrução", para a habilidade de fala, e "Compartilhando informação" para a habilidade de escrita. Para a habilidade de leitura e compreensão oral, o item "II" permanece como "Compreender Instruções".

Como mencionado, nessa pesquisa foram utilizados os referenciais para a habilidade de leitura¹². A Tabela 04 apresenta esses parâmetros, em uma tradução nossa do item

¹² O documento original com todos os parâmetros em todas as habilidades pode ser acessado no *site*

"Perfil de Habilidade", indicando sua referência com o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR) para a mesma habilidade.

Tabela 04: Tradução e referência entre o CLB e QECR.

Estágio	Nível	CLB	Perfil de Habilidade	QECR
Básico	Inicial	01	Leio o alfabeto e palavras simples e comuns com ajuda de figuras e outros marcadores tipográficos.	A1
	Em Desenvolvimento	02	Leio o alfabeto, palavras simples e sentenças bem simples sobre o dia a dia. Uso figuras para me ajudar e outros marcadores tipográficos.	
	Adequado	03	Leio e entendo palavras simples do dia a dia. Entendo informação básica de histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros. Uso figuras como ajuda e outros marcadores tipográficos.	A2
	Fluente	04	Leio muitas palavras e sentenças familiares. Entendo histórias simples sobre tópicos familiares. Obtenho informação de longas descrições sobre tópicos menos familiares.	
Intermediário	Inicial	05	Entendo muitas palavras familiares ou não. Pego a ideia principal, alguns detalhes e alguns significados indiretos em descrições de tópicos mais ou menos familiares. Começo a pegar informação de longos e mais difíceis textos.	B1
	Em Desenvolvimento	06	Entendo textos curtos escritos em um Inglês simples com pouca dificuldade. Pego a ideia principal, detalhes importantes e alguns significados indiretos. Começo a entender o propósito do escritor, intenção e atitude. Pego pontos principais e detalhes de textos longos e mais difíceis.	
	Adequado	07	Entendo textos mais longos e mais difíceis. Encontro e integro ideias diferentes no texto, ou comparo e contraste informações. Entendo textos que lidam com fatos, opiniões e sentimentos. Pego o ponto principal e alguns detalhes de textos mais longos e difíceis.	B2
	Fluente	08	Sigo as ideias principais, palavras chaves e detalhes importantes em textos mais longos e difíceis. Encontro e integro informação através dos parágrafos. Entendo os significados indiretos e a intenção do escritor sobre tópicos abstratos e conceituais.	
Avançado	Inicial	09	Consigo acompanhar a sequência de ideias e detalhes importantes em alguns textos mais longos, difíceis, desconhecidos e imprevisíveis. Ainda sinto algumas dificuldades em acompanhar alguns assuntos.	C1
	Em Desenvolvimento	10	Consigo acompanhar a sequência de ideias e detalhes importantes na maioria dos textos, independente do seu tamanho ou assunto. Ainda sinto um pouco de dificuldades em acompanhar alguns assuntos mais complexos e não familiares.	
	Adequado	11	Acompanho a sequência de ideias e detalhes importantes na maioria dos textos, independente do seu tamanho, assunto, uso ou complexidade. Dificilmente sinto dificuldades em compreender algum assunto não familiar.	C2
	Fluente	12	Não sinto dificuldade de acompanhar textos complexos, de diferentes gêneros, usos e contextos.	

Fonte: <http://www.language.ca> (traduzido pelo autor)

Por conseguinte, para essa pesquisa, optei pela utilização do CLB ao invés do QECR pois, embora os quadros de referências tenham sido elaborados de acordo com o contexto canadense, eles são flexíveis, coerentes, atuais e possibilitam um leque maior de fragmentação dos parâmetros de referência.

1.4 A perspectiva Ecológica para o aprendizado de línguas: do sociocultural às *affordances*

A metodologia de SAI é rica e pode proporcionar diferentes apropriações por parte dos alunos. Assim, é importante entender essa experiência de uma perspectiva holística, ecológica e sociocultural. Desta forma, me subsidio em Van Lier (2004a; 2004b) para compreender e apresentar os resultados desta pesquisa.

Ecologia é uma disciplina da ciência estabelecida na metade do século XIX pelo biólogo alemão Ernst Haeckele e se refere à totalidade das relações de um organismo com todos os organismos em que têm contato (ZIGLARI, 2008; VAN LIER, 2004a). Como nessa relação existe um organismo vivo e independente, não é possível prever todas as interações desses agentes, o que torna interações complexas e singulares, uma vez que é uma forma de pesquisa contextualiza e situada.

Para Van Lier (2004a) uma visão ecológica global assume a premissa de que todos os organismos fazem parte de uma ordem natural maior ou, ainda, um grande sistema vivo (p. 03). Essa visão - ou abordagem - pode ser chamada de *Shallow Ecology* ou *Deeper Ecology* (ALLEN; HOEKSTRA, 1992 *apud* VAN LIER, 2004a), definida pelo filósofo norueguês Arne Naess. Na primeira, acredita-se que nas relações de exploração, o impacto e/ou a contaminação no ambiente pelos organismos pode(m) ser corrigido(s), mantido(s) ou controlado(s), sem identificar suas causas - nível micro. A segunda abordagem propõe que "corrigir" não é suficiente. Nela acrescenta-se um senso de visão, propósito e uma ideologia de transformação evidente (VAN LIER, 2004a, p. 04), ou seja, em um nível macro, prevê uma visão mais ampla e holística das relações dos organismos com o ambiente em que se encontram, não somente a busca por causas para os danos, mas, entender e identificar as causas subjacentes, examinando-as criticamente e propondo mudanças mais profundas em suas relações como um todo.

Assim, Van Lier (2004b, p. 86) define que a perspectiva ecológica aplicada ao ensino de línguas

"não é somente uma teoria ou método particular de ensinar, pesquisar ou de aprendizagem. A perspectiva ecológica é, em seu âmago, uma visão de mundo,

uma forma de ação no mundo que impactua em como conduzimos nossas vidas, como nos relacionamos com o ambiente e, ainda, como concebemos o processo de aprendizagem."¹³ (VAN LIER, 2004b, p. 86)

Dessa forma, entendo que a perspectiva ecológica aborda a relação presente no processo de aprendizagem, entre a percepção, a interpretação e a ação dos professores e dos aprendizes, naquilo que é oferecido e combinado para a produção de um ambiente de aprendizado, considerando a natureza multifacetada das interações e uso da língua, uma rede interdependente entre todos os elementos, não só no nível social, mas, também, no físico, no simbólico (VAN LIER, 2004) e mediação nas relações sociais.

Por conseguinte, acredito que a Teoria Sociocultural (doravante SCT), trazida por toda a obra de Vygotsky, coincide com a perspectiva ecológica apresentada por Van Lier (2004a), na qual o autor define como uma abordagem das ciências humanas cujo objetivo é "por um lado, explicar as relações entre o funcionamento mental e as situações culturais, institucionais e históricas, por outro, nas quais esse funcionamento mental ocorre"¹⁴ (p. 12), na qual a mediação é o principal construto teórico. Essa mediação, mais especificamente no aprendizado de uma língua adicional, envolve (1) mediação por outros em uma interação social, (2) mediação individual, por meio do próprio discurso e, (3) mediação por artefatos, como, por exemplo, tecnologias (LANTOLF, 2000 *apud* VAN LIER, 2004a).

Segundo Van Lier, para Vygotsky, essa mediação ocorre na esfera da Filogenética - que envolve o desenvolvimento biológico-evolucionário e o desenvolvimento socio-cultural-histórico -, na esfera da Ontogenética - que envolve os processos de interação nos quais os significados sociais são internalizados - e, ainda no uso da linguagem e dos signos, ligados a um desenvolvimento de funções mentais mais profundas (VAN LIER, 2004a, p. 12), formando assim, um plano de quatro escalas: 1) biológica-evolucionária; 2) socio-cultural-histórica; 3) interacional-dialógica e; 4) mental-simbólica.

Assim, vejo que, apesar das questões fisiológicas, a mediação da língua com o ambiente contextualizado (socialmente, culturalmente e historicamente) prevalece como gatilho para a pesquisa acerca dos estudos da linguagem a partir de um viés ecológico, uma

¹³ Tradução minha de "Nor is it a particular theory or model of teaching, research, or learning. An ecological perspective is at its core a world view, a way of being and acting in the world that has an impact on how we conduct our lives, how we relate to others and to the environment, and of course also, how we conceive of teaching and learning."

¹⁴ Tradução minha de "to explicate the relationship between mental functioning, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which this functioning occurs, on the other".

vez que, concordando com a afirmação de Van Lier (2004a, p. 20), "se excluirmos o contexto [presente na perspectiva ecológica], não resta mais língua para ser estudada".¹⁵

Van Lier (p. 17) afirma que o trabalho de Vygotsky é, em muitas formas, uma abordagem ecológica à psicologia, uma vez que ele rejeitava qualquer resultado de testes obtidos em situações artificiais ou descontextualizadas. Vygotsky buscou estudar o processo de desenvolvimento da aprendizagem, ao invés de analisar resultados obtidos por testes, buscando entender qual impacto do contexto nesse processo.

Ao compararmos a SCT com a abordagem ecológica, podemos ver similaridades entre as duas teorias, quando nos referimos ao ensino de uma língua. Van Lier (p. 18-19) aponta esse entrelaço da SCT com as dez características presentes na abordagem ecológica, as quais apresento resumidamente a seguir.

1. Relação (entre a língua e o mundo): Vygotsky não faz uma referência direta à Saussure, mas considera outras tradições semióticas, como Pierce, Hallyday e a visão dialógica de língua de Bakhtin. Entretanto, em sua afirmação sobre a relação do fonema e seu significado, a referência à Saussure fica nítida, ou quase "palpável", como Van Lier (p. 18) afirma.
2. Contexto (o significado só emerge em um contexto): para Vygotsky a transformação da ferramenta em signo acontece gradualmente a partir de um contexto socio-histórico-cultural e é um processo sem fim. Na abordagem ecológica, essa transformação ocorre na mediação ou uso da ferramenta-signo, por meio de *affordances*, ou propiciamento¹⁶, nos quais a percepção é ligada à ação e relaciona o agente ao ambiente em maneiras significativas.
3. Padrões e Sistemas (não regras, mas forças organizacionais interligadas): o conceito de língua para Vygotsky é um sistema de regras, principalmente no que se refere a uma língua estrangeira e a língua para escolarização. Entretanto, na abordagem ecológica os estudos sobre a língua/linguagem vão além da relação entre o sistema natural e o normativo da linguagem.
4. Emergência (não é acumulação de objetos, mas transformação, crescimento e reorganização): mesmo Vygotsky não tendo utilizado a noção de emergência, o autor enfatiza a noção de transformação do aprendizado, em que novos níveis de aprendizado não necessariamente são originados de níveis já existentes.

¹⁵ Tradução minha de "if we take the context away there is no language left to be studied."

¹⁶ Em seu artigo, Paiva (2010) apresenta "propiciamento" como tradução para o termo "affordance" de Gibson (1971), apropriado por Van Lier (2004).

5. Qualidade (A dicotomia qualidade → quantidade): Podemos ver quer que nesse aspecto, a SCT é uma abordagem ecológica, pois nela, o aprendizado deve ser baseado em necessidades intrínsecas e relevante para a vida. Combinando, dessa forma, intelecto com afeto e produzindo um nível mais alto de consciência das necessidades do aprendiz.
6. Valor (que abrange ética e moral, construindo visões de si e de identidade): especialmente na abordagem ecológica mais profunda, é examinado com mais detalhes a noção de propósito moral e o desenvolvimento do eu e da identidade, não só a internalização de uma realidade pré-existente, mas a construção de uma realidade individual.
7. Criticidade (orientada à compreensão e ativamente promovendo humanidade em um mundo saudável): Assim como a questão do valor previamente citado, uma perspectiva crítica examina as estruturas institucionais envolvidas na educação e busca por mudanças e melhorias, sob uma perspectiva claramente ideológica e crítica.
8. Variabilidade (não ver a variabilidade - ou variação - como um empecilho que deva ser eliminado, mas como uma possibilidade de crescimento cultural e pessoal): essa questão não é abordada pela SCT, da mesma forma que não a condena. Entretanto, acredita-se que possa ser utilizada em uma abordagem para a educação elitista.
9. Diversidade: questões sobre variações da linguagem não fazem parte a esfera de discussão de Vygotsky, assim como questões sobre contato com a língua alvo, e influências de uma L1 ou L2¹⁷ no aprendizado. Contudo, é sabido que multilinguismo oferece vantagens cognitivas e socio-econômicas sobre o monolinguismo, da mesma forma que a ausência de contato com outra língua não prejudica o aprendizado de outra língua. Elas não são prejudiciais entre si. Sendo assim, a exclusão de uma língua ao invés de outra seria a criação de um ambiente artificial e oposto ao que a abordagem ecológica prevê.
10. Ação (Língua é ação, não um objeto. Dessa forma, ela está presente no mundo, não somente na cabeça): a ação é ponto central na abordagem de Vygotsky. Entretanto ele próprio deixou para seus seguidores difundirem sobre, o que, paradoxalmente, não garante que as teorias criadas por eles sejam uma extensão do trabalho do próprio Vygotsky.

¹⁷ Transcrevo a referência de Van Lier sobre L1 e L2, uma vez que neste trabalho trato a L2 como língua adicional.

Em sua obra, Van Lier (2004a) aborda a importância da semiótica para a fundamentação de seu trabalho. Muito embora compartilhe desse pressuposto, penso que um estudo mais aprofundado sobre o assunto seja necessário. Entretanto, acredito ser pertinente me posicionar que, assim como afirmado por Van Lier a semiótica vai além do simples definição de "Ciência dos signos". Em um nível mais concreto, o autor afirma que a semiótica é um estudo de práticas de uso e significação dos signos¹⁸, e apresenta as relações presentes entre: 1) os sistemas e sub-sistemas linguísticos entre si (estruturais e funcionais); 2) entre esses sistemas e outros sistemas de comunicação (artefatos, corporais e etc.) e; 3) as relações entre os sistemas de significação de signos e o mundo físico (VAN LIER, 2004a).

Ainda, como fundação da abordagem ecológica, o autor traz os conceitos de emergência e de propiciamento, previamente introduzido por Gibson (1971).

Para Van Lier (2004a, p. 80) a emergência acontece "quando um organismo relativamente simples ou elementos se organizam em um sistema mais complexo, mais inteligente"¹⁹, e assim "parecem ser capazes de se adaptarem melhor a condições de mudança, enquanto formas simples não tem essa habilidade adaptativa"²⁰.

Em outras palavras, e me referindo ao aprendizado de línguas, entendo que a emergência ocorre quando há uma ação cognitiva para ressignificação de signos, a qual, entretanto, não deva ser considerada linear ou determinada por fatores acumulativos. Ela é iminente da relação entre o indivíduo e o que se é oferecido.

Essa relação está diretamente ligada ao conceito de *affordances*. Para o autor, é tudo "aquilo que está disponível para a utilização da pessoa", ou "algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico, social e simbólico", a seu favor ou não. Da mesma forma, Paiva (2010) apresenta que "as precondições para que o propiciamento emerja são percepção, interpretação e ação, em um ciclo contínuo de reforço mútuo" (VAN LIER, 2004a, p. 92), sem considerar os processos sensoriais, cognitivos e afetivos como sendo desvinculados, mas, na verdade, interrelacionados. A Figura 03 é uma representação da relação dessas precondições trazidas por Van Lier (2004a) e traduzida por Paiva (ibidem, p. 03), na qual me atrevi a complementar com a relação presente entre o indivíduo e o ambiente, que é o ponto de partida para que o propiciamento aconteça.

¹⁸ Optamos pelo termo "significação de signo" como tradução de "sign-making", por acreditar que condiga melhor com o contexto empregado.

¹⁹ Tradução minha de "when relatively simple organisms or elements reorganize themselves into more complex, more intelligent systems".

²⁰ Tradução minha de "appear to be able to adapt to changing conditions whereas the simpler forms that compose them have no such adaptive abilities."

Figura 03: Propiciamento

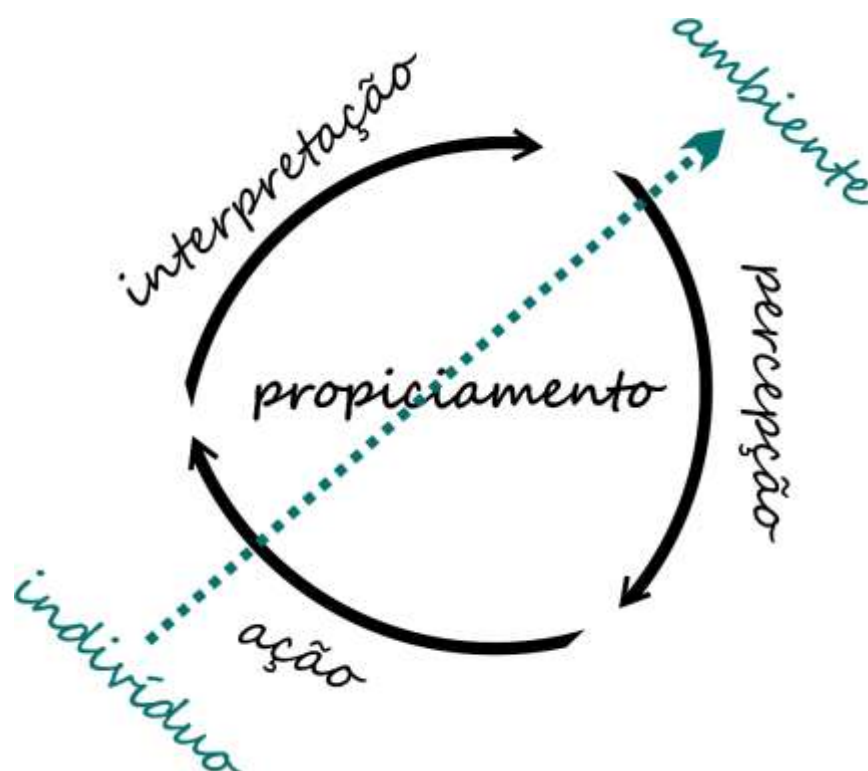


Figura 03: Paiva, 2010 (adaptada)

Quando pensamos na língua, também vemos essa relação não linear e interrelacionada apresentada. Transpondo esse pensamento para a aprendizagem de língua estrangeira, Paiva (p. 03) ainda esclarece que "os propiciamentos surgem da participação e do uso e as oportunidades de aprendizagem surgem como consequência da participação e do uso", ou seja, como o aprendiz percebe essa oportunidade, interpreta e age de forma para aprender a língua.

Mesmo esse processo sendo pessoal e diferente entre os aprendizes, vemos ainda que a motivação, a agência e a autonomia do aprendiz são outros propiciamentos determinantes na aprendizagem daqueles que ativamente atuam nesse processo, ou seja, cabe ao aluno perceber a possibilidade no ambiente para ser responsável por sua aprendizagem e, também, de o professor fornecer essa oportunidade, reforçando a interdependência entre todos os elementos envolvidos no processo de aprendizagem.

Muito embora seja visto a importância que a autonomia exerce na construção do conhecimento e o impacto que as TDICs possuem no desenvolvimento dessa autonomia do aprendiz, opto por não aprofundar-me nesse assunto, uma vez que o desenvolvimento da autonomia dos alunos-participantes não foi o objetivo principal desta pesquisa. Entretanto, acredito ser válido esclarecer que, para a abordagem ecológica, autonomia não significa

independência ou individualismo, mas ter a autoria de suas ações, ter a voz por detrás e estar emocionalmente conectado a suas ações e discurso.

Dessa forma, penso que a abordagem ecológica para o ensino de línguas traz uma nova visão à SCT, mais atual, mais qualitativa, mais articulada e com mais possibilidades pedagógicas, uma vez que abrange questões ligadas à semiótica, à percepção do meio, à ação e ao pensamento crítico situado e contextualizado, ou seja, que proporcionam mais possibilidades de significação.

Pensamento este que, no contexto de aplicação dessa pesquisa, se dá à abordagem do ensino e aprendizagem de Inglês para uso específico no âmbito acadêmico. Para tanto, exponho, a seguir, pressupostos e objetivos da abordagem de EAP aplicada nessa pesquisa.

1.5 Abordagem do Inglês Instrumental e para Fins Acadêmicos: pressupostos e objetivos

É impossível falarmos sobre abordagem de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP) sem falarmos sobre a abordagem para Fins Específicos (ESP), uma vez que o primeiro é uma ramificação do segundo.

A abordagem de ESP surgiu no fim da década de 70 com a grande demanda aos departamentos de Letras Anglo-Germânicas, ou de Línguas Modernas por cursos especializados para departamentos de ciência pura e aplicada. No Brasil, o ESP também foi institucionalizado no fim da década de 70 por meio do *The Brazilian ESP Project* sob coordenação da professora Antonieta Alba Celani, da PUC-SP, e foi institucionalizado como "Inglês Instrumental" pelo fato de objetivar a instrumentalização do Inglês a partir da leitura de textos direcionados, primeiramente, às áreas de ciência e tecnologia. Posteriormente, a abordagem também foi utilizada para diferentes áreas de conhecimento.

Hutchinson e Waters (1987, p. 06-08), apontam que as três possíveis razões para o surgimento do ESP são:

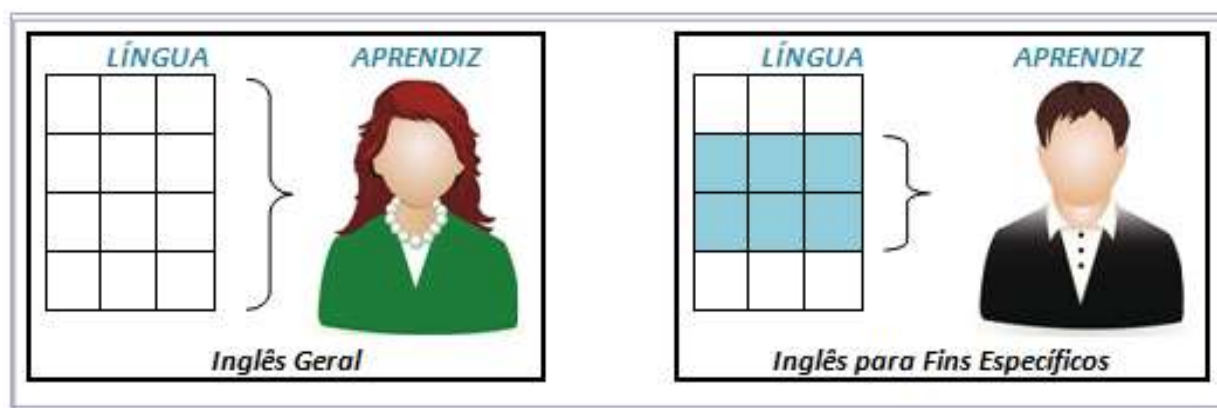
a) após a Segunda Guerra Mundial, a expansão do inglês como língua para ciência, tecnologia e comércio, a qual demandou uma unificação das necessidades linguísticas para propósitos específicos dos falantes. Então, o ensino de Inglês se tornou um grande comércio e gerou a necessidade de cursos que tivessem uma relação de custo, eficiência e tempo favorável;

b) concomitantemente ao crescimento do ensino do Inglês surgiu uma revolução do campo da linguística que trouxe novas ideias sobre o ensino de línguas. Podemos citar, como

uma das principais ideias, a mudança do foco do ensino na gramática para uma comunicação contextualizada e com necessidades e características;

c) o foco no aprendiz proporcionou o desenvolvimento de cursos que consideravam as necessidades na área específica de estudo de cada um. O pressuposto era que a relevância do curso Inglês focando as necessidades de cada indivíduo iria melhorar a motivação dos alunos e tornar melhor e mais rápida a aprendizagem da língua. Hutchinson e Waters (p. 08) apresentam que dos princípios utilizados para a elaboração dos cursos desse período era a pergunta "Me diga **para quê** você precisa de Inglês que eu digo **qual** Inglês você precisa". Portanto, como apresentado por Hutchinson e Waters (p. 67), a Figura 04 mostra a diferença entre o Inglês Geral e o Inglês para Fins Específicos, no qual centraliza os recursos linguísticos da língua para um programa de ensino em concordância com as necessidades dos aprendizes.

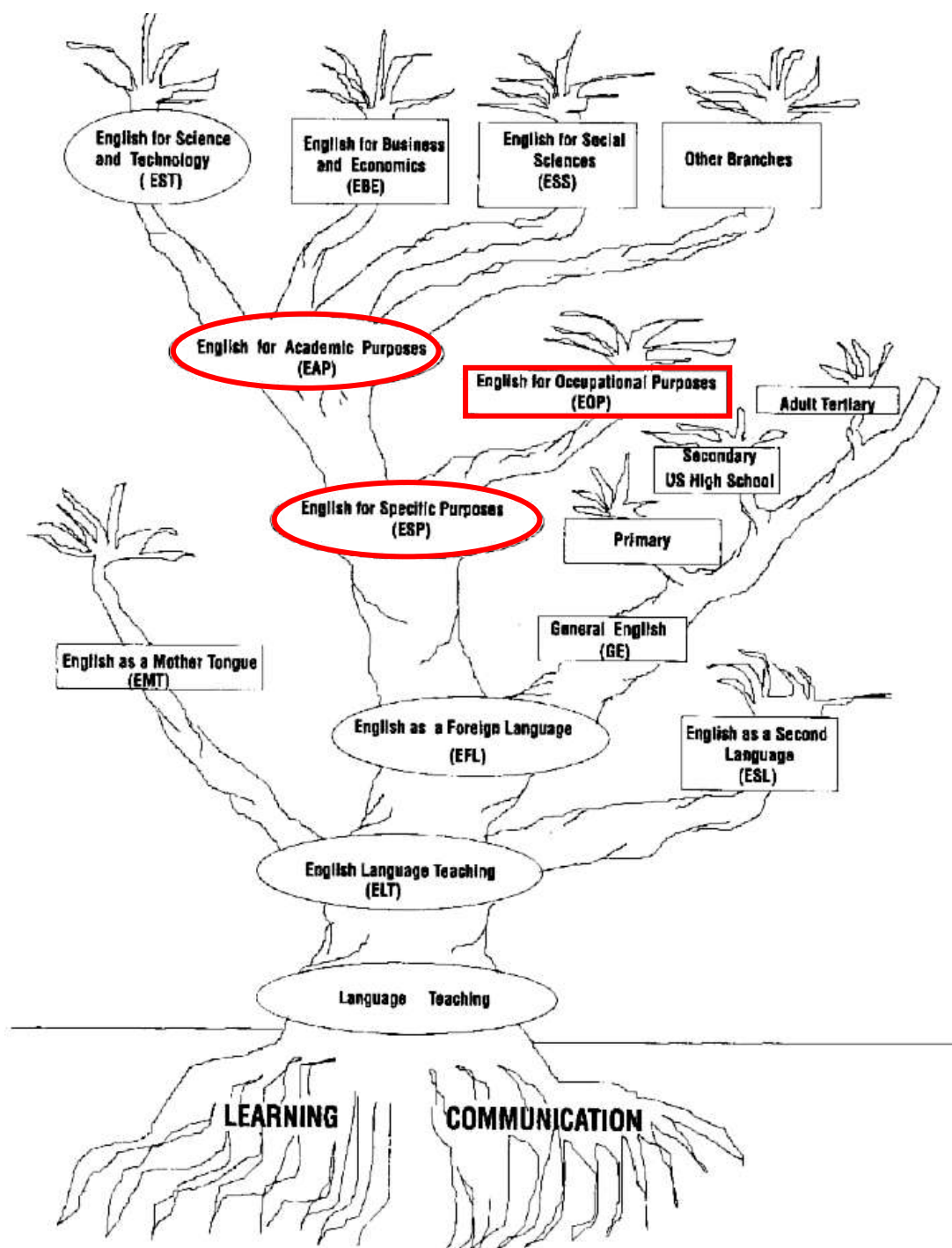
Figura 04: Diferença presente entre o Inglês Geral e o Inglês para Fins Específicos.



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 67), adaptado.

Na tentativa de mapear as diferentes ramificações do ensino de Inglês, Hutchinson e Waters (p. 17) elaboraram uma árvore sobre o ensino da língua inglesa (*Family Tree ELT*), apresentada na Figura 05. Nessa imagem são demonstradas as diferentes ramificações do ensino de Inglês, a partir da "raiz" do ensino da língua e da "raiz" do ensino a partir da comunicação, a qual é apresentada. Pode-se observar a ramificação do ESP para propósitos profissionais (EOP) ou acadêmicos (EAP), a qual ainda se ramifica para as áreas de tecnologia, economia, ciências e demais áreas.

Figura 05: Árvore do Ensino da Língua Inglesa



Fonte: Hutchinson; Waters (1987, p. 17)

Flowerdew e Peacock (2001, p. 08) e Jordán (1997, p. 01)²¹ colocam que EAP pode ser definido como ensinar Inglês com o objetivo de facilitar a pesquisa e os estudos naquela língua. Entretanto, Hyland e Hamp-lyons (2002, p. 02) apresentam uma definição mais apropriada para a abordagem. Os autores apresentam que EAP "se refere à pesquisa e

²¹ Ainda, Jordán (1997) apresenta EAP em outras duas ramificações: Inglês para Fins Específicos Acadêmicos (ESAP): Inglês para Fins Gerais Acadêmicos (EGAP). Como a origem entre elas é a mesma, continuarei somente a considerar a nomenclatura de EAP.

instrução que foca nas necessidades e nas práticas comunicativas de um grupo específico em contextos acadêmicos".

Seguindo esse foco nas necessidades do aprendiz, a abordagem EAP também traz como característica importante atentar aos objetivos dos estudantes e o que eles planejam estudar. Gillett (1996) advoga que o primeiro passo é levantar quais são as necessidades acadêmicas desses aprendizes e, depois, quais são as habilidades que eles irão necessitar para atingir tais objetivos, para que, assim, elabore-se um programa de estudos que seja coerente com os objetivos e necessidades específicas desses aprendizes.

No Brasil, vemos que o EAP acaba focalizando o desenvolvimento da habilidade de leitura. Talvez como herança do termo "instrumental" inicialmente atribuído ao ESP, ou pela simples necessidade existente nas instituições de ensino no país. Como essa pesquisa foi definida na habilidade de leitura em particular, continuarei nesse viés para futuras considerações.

Anteriormente, o objetivo da leitura em uma língua adicional era adquirir o domínio da habilidade e fatos isolados da memorização e, neste caso, o aprendiz tinha um papel passivo, ou seja, apenas um receptor de conhecimentos. Com a evolução das ciências cognitivas, evoluíram também os objetivos da leitura, focando agora na construção de significados. Passa a existir então, uma interação do aprendiz com o texto e o contexto. O leitor constrói significados, infere, interpreta, conecta as informações novas ao conhecimento anterior sobre o assunto e utiliza, de fato, as estratégias da aprendizagem, tornando-se um leitor ativo. Deste modo, a leitura ganha importância e se torna fundamental para o aprimoramento do conhecimento e das quatro habilidades.

Braga (2007) esclarece que além das estratégias de leitura, deve-se ter uma preocupação de complementar o ensino das estratégias de leitura com um embasamento linguístico desenvolvendo, assim, uma independência e confiança nesses alunos, uma vez que, a partir do conhecimento e aplicação dessas estratégias, eles obtêm um melhor resultado à medida que passam a assumir riscos para uma compreensão significativa do texto.

Portanto, justifica-se a utilização da abordagem de EAP como abordagem subjacente do minicurso descrito em conjunto aos pressupostos da Andragogia apresentados, pois acreditamos que ambos se complementam para uma aplicação condizente à dinâmica presente na metodologia de SAI, uma vez que todos pressupõem um ensino centralizado no aluno, que considera sua realidade, necessidade e comprometimento.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo apresenta sete seções. Na seção 2.1, descrevo a natureza da pesquisa como qualitativa-quantitativa e de cunho etnográfico, justificando essa escolha. Na seção 2.2, apresento o cenário da pesquisa e, em seguida, nas seções 2.3 e 2.4, apresento o perfil dos participantes e do pesquisador. A seção 2.5 está dividida em seis subseções, nas quais descrevo quais foram os instrumentos e os procedimentos para a coleta dos dados. Na seção 2.6, faço uma apresentação detalhada do minicurso realizado e, na seção 2.7, exponho os procedimentos para as análises dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Para a realização deste trabalho, optei por uma pesquisa de base qualitativa etnográfica para verificar a contribuição da incorporação de atividades virtuais às atividades presenciais visando o processo de formação dos participantes.

A pesquisa qualitativa se enquadra dentro do paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa. Segundo Moita Lopes (1994), a razão da pesquisa interpretativista nas ciências sociais é devido ao fato de os significados que caracterizam esse tipo de pesquisa serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Logo, não se pode ignorar a visão dos participantes no mundo social.

Moita Lopes (1994, p. 331-333) ainda acrescenta que o uso da abordagem interpretativista nas pesquisas em Linguística Aplicada se justifica uma vez que a linguagem e o discurso possibilitam a construção do mundo social, sendo a condição para que ele exista e que,

“assim, a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, como visto acima, e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação”. (MOITA LOPES, 1994, p. 332)

A pesquisa etnográfica, de acordo com Erickson (1984, p. 58-59), “é um processo guiado por um ponto de vista que envolve reflexão”. A partir dessa definição, vemos que esse tipo de pesquisa pressupõe um olhar diferente, saindo da constatação/avaliação que pressupunham as pesquisas positivistas, para um olhar que investiga, através da análise dos dados, e pode-se ter uma interpretação do grupo em estudo.

De forma complementar sobre a pesquisa etnográfica, Dib (2004, p. 90), citando Erickson (1982, 1984, 1986), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Larsen-Freeman e Long (1991) esclarece que esta "não pressupõe a verificação de hipóteses e não opera com categorias pré-estabelecidas: as decisões sobre os aspectos a serem investigados podem ser redefinidas durante a realização do estudo, pela exclusão ou da incorporação de novos dados". Ainda, citando Eckerte Rocha (2008),

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 02)

No entanto, uma pesquisa qualitativa pode, também, considerar quantificações para investigação, uma vez que essa investigação também traga informações mensuráveis. Compartilho do que afirma Da Silva (1998):

A relação desejada entre o quantitativo com o qualitativo pode ser considerada complementar. Ou seja, enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável. (DA SILVA, 1998, p. 18)

Acredito que a exclusão de uma abordagem em detrimento da outra possa ser empobrecedor à uma investigação científica, visto que ambas podem ocorrer de forma paralela, complementar e trazer potencialidades em suas articulações sem que uma gere prejuízo a outra.

Dessa forma, em conformidade com o exposto, creio que pesquisa qualitativa com um cunho etnográfico condiz com o objetivo desse trabalho, mesmo que, por vezes, foi feito a quantificação de algumas informações, a qual possibilitou a mensuração, interpretação e análise dos dados obtidos, permitindo mapear as contribuições no formar, (re)confirmar e confrontar resultados, ou, ainda, perceber particularidades e nuances no comportamento e nas respostas dos alunos-participantes, a partir da sua própria referência, sendo assim, a visão pessoal foi considerada.

2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Pública, na cidade de Uberlândia - MG. Foram pesquisados 12 alunos do programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Esses alunos se inscreveram de forma voluntária com o intuito de atender a Resolução Nº 05/2013, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação, na qual dispõe sobre alteração e republica o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional. No seu artigo 30, do Título X, sobre o exame de qualificação em docência e do exame de proficiência em língua estrangeira, o conselho institui que "O candidato deverá se submeter a uma prova de Proficiência em Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) para avaliar o seu conhecimento em leitura e interpretação de textos técnico-científicos da área".

A investigação ocorreu durante os meses de junho, julho e agosto de 2016, nos quais os alunos-participantes se preparavam para a prova de proficiência a ser oferecida no dia 27 de agosto do mesmo ano, pela própria universidade. Os participantes realizaram um minicurso gratuito de forma semipresencial sob orientação do próprio pesquisador, que também atuou como professor. Os encontros presenciais aconteceram no Laboratório Pedagógico do Instituto de Química (LENQ), do campus Santa Mônica, seguindo um calendário pré-definido.

2.3 Perfil dos alunos-participantes

Fizeram parte dessa pesquisa alunos de pós-graduação de uma universidade pública federal que se inscreveram espontaneamente para participar do minicurso, após a divulgação. Todos os alunos-participantes possuíam idade mínima de 26 anos e informaram serem professores licenciados nas áreas Química, Ciências Biológicas, Física ou Matemática.

A escolha por esse público foi motivada pelo fato da obrigatoriedade do certificado de proficiência exigido aos alunos da pós-graduação e, dessa forma, iria coincidir com o referencial teórico estabelecido pelo pesquisador.

Sobre a utilização das TDICs, todos informaram que possuem acesso à *Internet* por um computador (*desktop* ou *laptop*) ou *tablet* e utilizam o computador para: acessar redes sociais, assistir a vídeos (músicas ou filmes) e fazer trabalhos ou pesquisas escolares. Outros ainda informaram que utilizam o computador para lecionar ou fazer compras pela Internet e somente dois informaram que, apesar de possuírem um *smart phone*, não possuem um pacote de dados disponível no aparelho.

2.4 Perfil do pesquisador-participante

O pesquisador é participante e assumiu o papel de professor do minicurso, pois é professor e graduado em Letras – Língua Inglesa e Portuguesa – pela Faculdade de Americana (FAM). Trabalha como professor de língua Inglesa e coordenador pedagógico e administrativo desde 2002, na rede privada, em institutos de idiomas e escolas de educação básica, para o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Pré-vestibular. Por possuir formação na área de informática, também atuou como professor para cursos técnicos profissionalizantes na área de informática, e lecionando disciplinas de linguagem e lógica de programação e de *designer* gráfico.

No estado de São Paulo, trabalhou nas cidades de Americana, Santa Bárbara D'Oeste e Sumaré, em escolas de idiomas e escolas de Educação Básica, e, em Minas Gerais, trabalhou na cidade de Uberlândia. Foi bolsista CAPES, mas atualmente é professor da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e na rede privada.

2.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados

Para a realização desta pesquisa, utilizamos os instrumentos para coleta de dados descritos a seguir.

Os questionários e os formulários utilizados para as coletas de informações e preenchidos de maneira *on-line* por meio da ferramenta "Formas", presente no pacote de produtos oferecido pelo site *Google*, a qual permite que sejam elaborados questionários gratuitamente, armazenando as respostas coletadas na área restrita do usuário autor, sendo possível exportar os dados obtidos para outros programas de editoração de planilhas eletrônicas, por exemplo o *Microsoft Excel*, para que se possa fazer uma análise das respostas. Todos os questionários podem ser verificados nos anexos e foram indicados em cada seção.

2.5.1 Questionário para diagnóstico inicial

No questionário para diagnóstico inicial (Anexo D), busquei traçar um perfil geral dos alunos-participantes, em relação à idade, gênero, atividade profissional, a familiaridade que

os alunos-participantes possuíam com as TDICs e para quais fins eles as utilizavam, questionando se acreditavam que seria possível aprender outra língua por meio do computador/Internet.

Foi feito, também, um mapeamento da percepção pessoal acerca da sua habilidade de leitura em Inglês, quais os temas que eles gostariam de abordar nas aulas, se já tinham estudado a língua anteriormente e, ainda, qual o objetivo pessoal em participar do minicurso.

2.5.2 Questionário para diagnóstico final

Nesse questionário (Anexo E), busquei verificar as reflexões pessoais sobre a participação no minicurso; qual a percepção deles em relação à aplicação da metodologia de SAI no ensino de línguas; se eles reconheceram o computador/Internet como ferramenta para aprendizagem; e, ainda, identificar a evolução individual acerca da habilidade de leitura em Inglês.

2.5.3 Formulário de Cornell

O Formulário de *Cornell* (Anexo F) foi utilizado como ferramenta para autoreflexão das atividades indicadas para serem estudadas previamente à aula presencial. O modelo de anotações de Cornell foi adotado por sugestão apresentada no livro *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day*, de autoria dos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2012). Neles, os alunos-participantes tinham que anotar suas reflexões pessoais seguindo o modelo apresentado no item 1.2 dessa dissertação.

2.5.4 Diário do Aluno

O Diário do aluno (Anexo G) foi utilizado para levantar as percepções dos alunos-participantes após os encontros presenciais. Neles foram levantadas questões referentes aos recursos pedagógicos que eles utilizaram (em casa e em sala de aula), para solucionar

possíveis dificuldades de cunho linguístico, bem como a adequação da plataforma e dos materiais didáticos utilizados a cada semana.

Da mesma forma, foi questionado semanalmente qual o progresso que cada indivíduo acreditava estar acontecendo em relação ao seu desenvolvimento linguístico.

2.5.5 Observação do pesquisador

As anotações do pesquisador foram feitas a partir da observação de situações ocorridas em sala de aula, as quais envolviam questões referentes à dinâmica dos participantes, percepções e dificuldades que emergiram durante as atividades ou em conversas informais.

2.6 O Minicurso

O minicurso ocorreu de forma semipresencial, baseando-se na metodologia de SAI, descrita previamente, somando um total de 11 semanas. As atividades virtuais foram compostas de 10 roteiros de estudos - um para cada semana - nos quais continham *links* para *site*, imagens, arquivos de texto, exercícios *on-line* ou vídeos sobre o processo de leitura, tópicos gramaticais, de vocabulário e, ainda, atividades práticas de leitura e interpretação de textos que foram de caráter obrigatória no final do minicurso. Esses roteiros foram elaborados previamente aos encontros, assim como a abordagem preconiza. Foi realizado, ainda, um encontro inicial para apresentação sobre a metodologia utilizada e para o preenchimento do Formulário Inicial de análise das necessidades dos alunos-participantes (*Needs Analysis*).

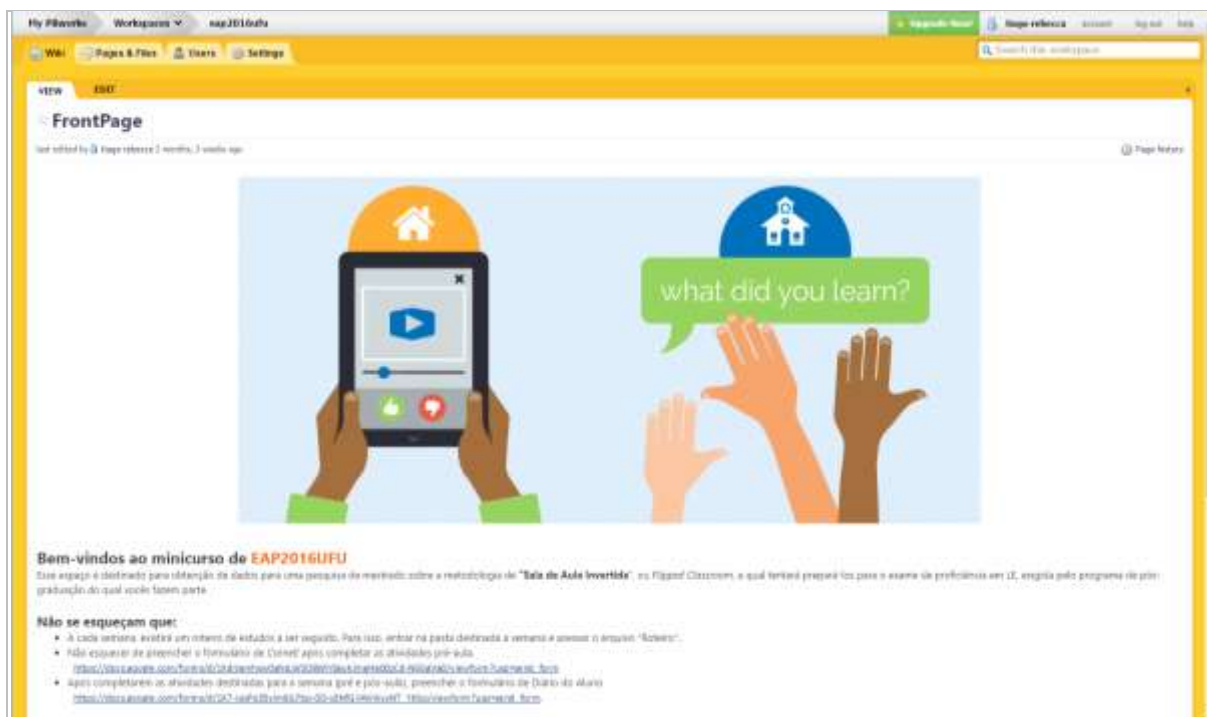
A plataforma *PBWORKS* foi utilizada como ferramenta de gerenciamento e fonte repositória dos roteiros das atividades, uma vez que a maioria (84,6%) dos alunos-participantes informaram que tinham familiaridade com a plataforma. A Figura 06 apresenta a tela inicial do minicurso na plataforma.

Nessa pesquisa optamos por fazer uma seleção de vídeos para serem utilizados durante o minicurso, ao invés de uma produção autoral, considerando a rica oferta de material disponível na *Internet*.

Um cronograma geral do minicurso contendo os objetivos, a relação das atividades de pré-aula e a relação das atividades em sala de aula, para cada semana, pode ser

conferido integralmente no Anexo B dessa dissertação, mas, para fim de apresentar o percurso seguido no processo de elaboração do minicurso, apresento a descrição e os objetivos propostos em cada uma das aulas.

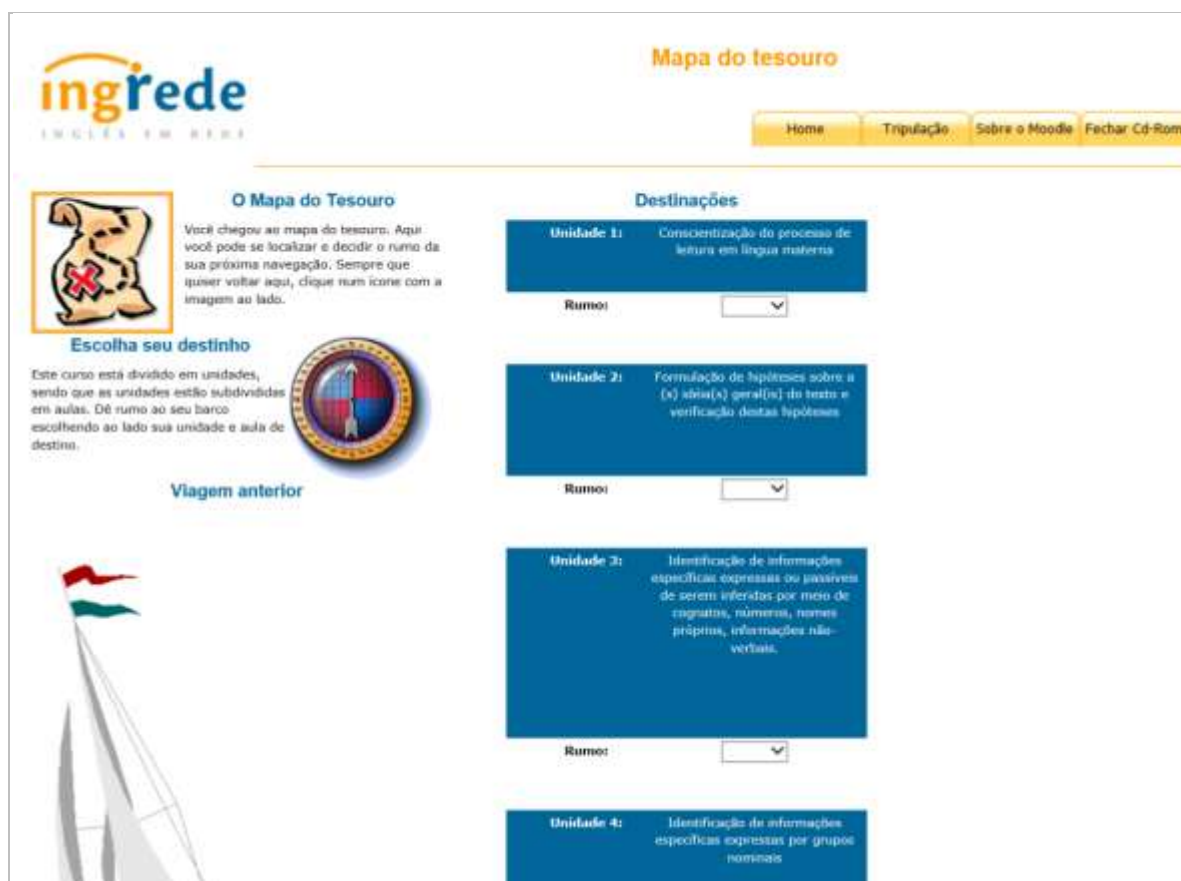
Figura 06: Tela inicial do minicurso na plataforma PBWORKS



Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Como abordagem de apoio ao minicurso, optei pela abordagem do Inglês para Fins Acadêmicos (EAP). As atividades aplicadas foram retiradas do curso INGREDE (figura 07), elaborado e fornecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha pela utilização do INGREDE como material de apoio pelo fato de o curso ter sido elaborado para a abordagem de EAP e condiz com o sugerido pelo relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014) e ainda Valente (2014, p. 86), sobre a elaboração do material didático utilizado na SAI, os quais indicam que os alunos recebam feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais. As atividades criadas pelo próprio pesquisador também seguiram os pressupostos presentes na abordagem.

Figura 07: Tela inicial do curso INGREDE



Fonte: CD INGREDE

2.6.1 Conteúdo, descrição das atividades e algumas observações

A seguir, apresento detalhadamente a realização do minicurso realizado seguindo a metodologia de SAI e algumas observações do pesquisador, ocorridas durante os encontros presenciais e nos diários dos alunos.

Semana 01 - 10/06

Objetivos: Apresentação da metodologia e da dinâmica do minicurso.

Atividades de pré-aula:

Como os alunos já conheciam a metodologia de SAI, mesmo que superficialmente, não houve solicitação de atividades pré-aula, uma vez que seria o encontro inicial do minicurso e o objetivo seria apresentar previamente a metodologia com os participantes para traçar a dinâmica dos encontros e uma atividade com caráter lúdico inicial.

Atividades realizadas em sala de aula:

No primeiro encontro presencial, foi levantado com os alunos-participantes quais as informações que eles possuíam sobre a metodologia que seria utilizada e, após uma explicação mais detalhada sobre a história da SAI e suas possibilidades de utilização em diversas áreas. Foi apresentado, ainda, a sequência dos procedimentos a serem seguidos para o levantamento dos dados para essa pesquisa e o trabalho final do minicurso. Esse trabalho envolvia a apresentação de um artigo referente ao seu projeto de pesquisa em forma de Mapa Mental. Mesmo os alunos já conhecendo a utilização desse recurso pedagógico, pois já utilizavam em uma disciplina do programa de pós-graduação em que fazem parte, ainda, foram apresentadas ferramentas *on-line* para a criação de um Mapa Mental e solicitado que eles preenchessem o Formulário Inicial dessa pesquisa.

Essas informações podem ser conferidas no roteiro da aula inicial, conforme demonstrado na Figura 08 e disponibilizado na página inicial do curso na plataforma *PBWorks*.

Figura 08: Tela de apresentação do roteiro para aula inicial.

ROTEIRO PARA A AULA INICIAL

1. Apresentação da metodologia de "Sala de Aula Invertida"
2. Atividades Pré-Aula (preenchimento semanal)
 - Roteiro semanal (disponibilizado no PBWorks , semanalmente, aos sábados)
 - Formulário Cornell

https://docs.google.com/forms/d/1XdrJamhsw0ahsLW3D8Wh5guKJIngHa00zCd-NGbgVa0/viewform?usp=send_form
3. Atividades Pós-Aula (preenchimento semanal)
 - Diário do Aluno

<https://docs.google.com/forms/d/1X7-iyqPo35yIm6JLFbp-OD->

[y3NfGi4VnkyNT_YKbo/viewform?usp=send_form](https://docs.google.com/forms/d/1msMO4YezfPP21yRf8itadgFd89zskuuuzwsMU_RwMXI/viewform?usp=send_form)

4. Apresentação do trabalho com mapa mental.

Escolher um artigo relevante para sua pesquisa e criar um mapa mental para apresentação dia 19/08, de no máximo 15 minutos

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<https://buscadorcoruja.com/>

5. Ferramentas on-line para elaboração de um Mapa Mental

Google MindMeister - <https://www.mindmeister.com/pt>

Cacoo - <https://cacoo.com/>



6. Preenchimento do Formulário Inicial

https://docs.google.com/forms/d/1msMO4YezfPP21yRf8itadgFd89zskuuuzwsMU_RwMXI/viewform?usp=send_form

Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Com o objetivo de não restringir o encontro somente em uma discussão inicial e procedimental, foi solicitado aos alunos-participantes que realizassem uma atividade inicial de reconhecimento de vocabulário a partir de imagens. Essa atividade teve dois objetivos principais: 1) fazer com que eles entrassem na disciplina no *PBWorks* e, 2) aumentar o vocabulário dos alunos-participantes.

Para realização da atividade, foi indicado que eles entrassem (ou se cadastrassem) na plataforma *PBWorks* e solicitassem adesão na disciplina criada para o minicurso. A atividade teve um caráter lúdico que consistiu em encontrar as palavras "escondidas" em duas imagens, mostrando que o sentido das palavras podem ser encontradas no próprio texto, em forma de referência textual ou visual e preencherem o campo de comentários com as

palavras encontradas e seus significados. Foi informado que a atividade seria feita individualmente, mas que poderiam utilizar qualquer ferramenta para descobrir os significados das palavras que fossem encontradas, em um dicionário *on-line*, um site de tradução ou pelo conhecimento prévio do aluno. As imagens podem ser vistas nas figuras 09 e 10, e um exemplo das respostas obtidas, na Figura 11.

Figura 09: Imagem 01 da atividade introdutória, referente à semana 01.



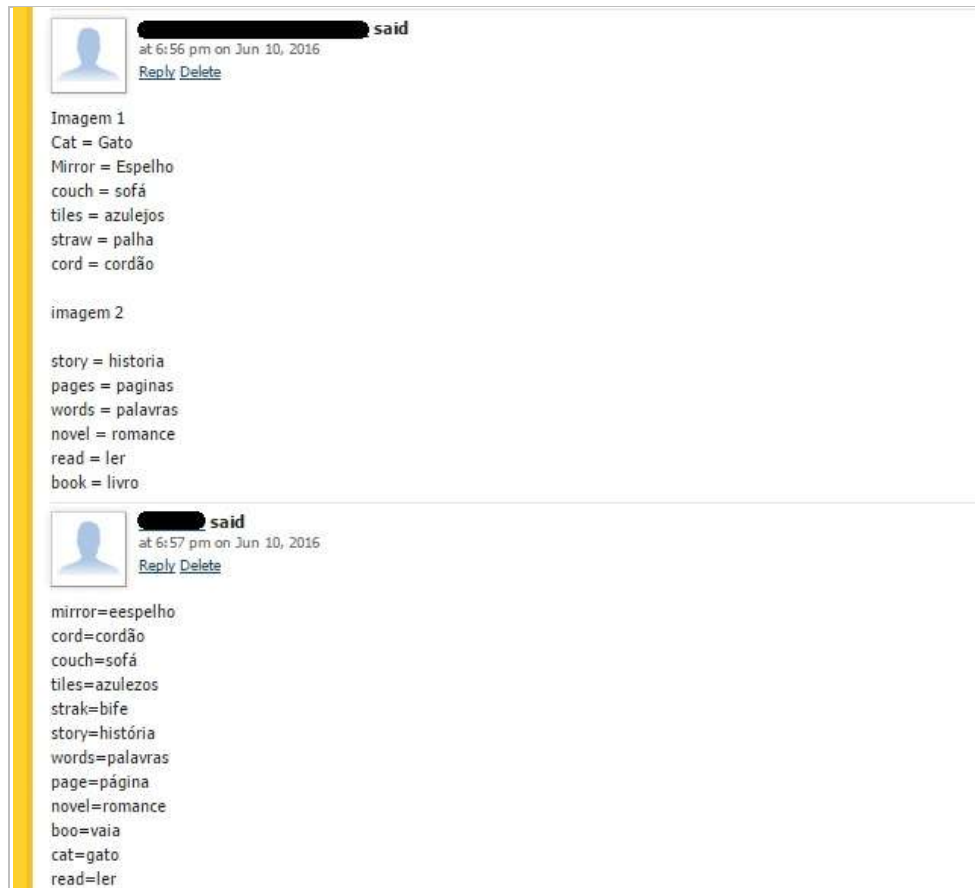
Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Figura 10: Imagem 02 da atividade introdutória, referente à semana 01.



Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Figura 11: Exemplo de respostas obtidas na atividade 01, referente à semana 01, na plataforma *PBWorks*.



Fonte:Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Semana 02 - 17/06

Objetivos: Conscientização do processo de leitura.

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 01:** Introdução à leitura em inglês.

Duração: 5:41

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=g-aTlgtvx88>

Descrição: O vídeo apresenta uma definição simples do que se entende por Inglês Instrumental; a utilização do dicionário para leitura de um texto em inglês, como ele pode atrapalhar essa leitura, deixando a leitura demorada e ineficaz, pois o mais importante é a compreensão geral de um texto, e que o dicionário deve ser o último recurso a ser utilizado. A Figura 12 apresenta uma captura de tela do vídeo 01.

Figura 12: Captura de tela do vídeo 01.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

○ **Vídeo 02:** Técnica de Leitura *Skimming*

Duração: 6:46

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2jdPRb8tijs>

Descrição: O vídeo cita o conceito de cognatos e apresenta a técnica de leitura *Skimming*, sua utilização para conseguir uma compreensão inicial, do tema, do assunto do texto, para reconhecimento de vocabulário (cognatos ou não), formular hipóteses, além de que é uma etapa do processo de leitura e que deve ser feita sem interrupções como, por exemplo, para consultar o dicionário. A Figura 13 apresenta uma captura de tela do vídeo 02.

Figura 13: Captura de tela do vídeo 02.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

- **Vídeo 03:** Técnica de Leitura *Scanning*

Duração: 6:10

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oYOz51TFooA>

Descrição: O vídeo apresenta a técnica de leitura *Scanning*, que, diferentemente da técnica de *Skimming*, ela é visa a localização de informações específicas em um texto em uma frase ou parágrafo por meio da observação do vocabulário conhecido, do início ao final do texto para localizar a informação desejada. A Figura 14 apresenta uma captura de tela do vídeo 03.

Figura 14: Captura de tela do vídeo 03.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

Atividades realizadas em sala de aula:

- **Exercício 01:** INGREDE 02 - Unidade INTRO: Aulas01 e 02.

Descrição: A unidade tem como objetivo o Desenvolvimento das habilidades de aprendizagem e de leitura, formando um aprendiz mais eficiente e, para isso, apresenta uma sequência de exercícios de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, seleção de opções e autorreflexão sobre as estratégias de leitura e apresentação do sistema MURDER para estudo e aprendizagem. A figura 15 apresenta uma captura de tela de uma parte da Aula 1. Os exercícios podem ser verificados integralmente no Apêndice B dessa dissertação.

Figura 15: Parte do exercício 01, referente à semana 02.

ingrede²
INGLÊS EM AÇÃO

UNIDADE INTRODUTÓRIA
II
AULA 1

AULA 1
Learning Strategies - F.O.U.R.D.E.R. method

Aprender a ler melhor em uma língua estrangeira e ter consciência sobre quais estratégias funcionam melhor para você são recursos valiosos que você vem utilizando durante os nossos cursos do INGREDE oferecidos on-line.

No curso anterior - INGREDE 1 - você aprendeu muito e vivenciou o uso de estratégias de leitura, desenvolvendo, assim, a sua conscientização sobre o processo de ler melhor em Inglês.

Faça a atividade abaixo para uma revisão rápida das estratégias de leitura utilizadas anteriormente. (Esperamos que elas agora façam parte dos seus hábitos de estudos, mesmo em outras disciplinas).

A friendly reminder

Metacognition, or **awareness of the process of reading**, is a critical ingredient to successful learning, specially in academic settings.

Estratégias de Leitura

- Skimming
- Scanning
- Uso do conhecimento prévio
- Uso do contexto
- Uso de pistas lexicais e gramaticais
- Uso de pistas textuais
- Uso de informação não-verbal
- Uso de cognatos
- Uso dos elos coesivos (pronomes e seus referentes?)
- Uso dos conectivos ou palavras de ligação
- Inferência
- Reflexão sobre o que foi lido

1. Leitura rápida do texto para descobrir o assunto deste texto.
Escolha uma opção abaixo:

2. Leitura para localizar informação específica no texto.
Escolha uma opção abaixo:

Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Semana 03 - 24/06

Objetivos: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de relações entre os elementos estruturais da frase.

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 04:** Leitura Detalhada

Duração: 10:04

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SnfjLeWTkPo>

Descrição: O vídeo retoma as técnicas de *Skimming*, *Scanning* e aborda os procedimentos para uma leitura detalhada, dando exemplos de como achar as informações solicitadas em questões de concursos e provas em geral, mapeando e, posteriormente, selecionando as informações pertinentes contidas em um texto a partir do que é solicitado nos enunciados. O autor do vídeo enfatiza, ainda, que a utilização do

dicionário deve ser feita somente em caso de extrema necessidade. A Figura 16 apresenta uma captura de tela do vídeo 04.

Figura 16: Captura de tela do vídeo 04.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

○ **Vídeo 05:** Utilização do dicionário

Duração: 10:48

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0Rnh3yyw1M8>

Descrição: Nesse vídeo, o autor reitera que a utilização do dicionário deve ser feita após a aplicação das técnicas de leituras já abordadas, visando um aproveitamento melhor do tempo para a compreensão geral do texto, ao invés de subutilizá-lo procurando por palavras que, muitas vezes, não são relevantes para a compreensão exigida. O autor ainda faz uma comparação sobre a aquisição de vocabulário na língua materna e em outra língua, a partir do contexto. Por fim, ele sugere que se faça a inferência contextual (significado aproximado) da palavra desconhecida e, para uma utilização eficaz no dicionário, é indicado que se identifique qual a classe gramatical da palavra em questão (verbo, adjetivo, substantivo, etc.), reforçando que o contexto pode alterar essa classe gramatical e, muitas vezes, o significado trazido não fará sentido ao empregá-lo na frase. Na figura 17 apresenta uma captura de tela do vídeo 05.

Figura 17: Captura de tela do vídeo 05.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

- **Imagem 03:** Partes do discurso/Classes gramaticais

Fonte: Arquivo de imagem disponível na plataforma PBWorks.

Descrição: A imagem apresenta as 08 classes de palavras em Inglês mais relevantes (advérbio, pronome, conjunção, interjeição, preposição, adjetivo, substantivo e verbo), explicando cada uma delas e mostrando um exemplo em uma frase. A imagem 01 é apresentada na Figura 18.

Figura 18: Imagem 03, referente à semana 03.



Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Foi disponibilizado como recurso complementar, um link para leitura. O texto explicava, em Português, o assunto abordado na aula dessa semana, o qual pode ser verificado parcialmente na imagem 19 e, integralmente, no Apêndice C.

Figura 19: Parte do texto complementar sobre partes do discurso, referente à semana 03.



Fonte: <http://www.englishtown.com.br/blog/classes-gramaticais-em-ingles/>

Atividades realizadas em sala de aula:

A Figura 20 apresenta uma captura de tela de uma parte desses exercícios, mas eles podem ser verificados integralmente no Apêndice D dessa dissertação.

- **Exercício 02:** <http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-ingles/exercicios-sobre-adjetivos-ingles.htm>
- **Exercício 03:** <http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-ingles/exercicios-sobre-adverbios-ingles.htm>
- **Exercício 04:** http://www.solinguainglesa.com.br/exercicios2.php?id_materia=11
- **Exercício 05:** http://www.cursandoingles.net/exercicios/verbo_to_be_exercicios.html
- **Exercício 06:** <http://www.inglesonline.com.br/exerciciosdeinglesonline/pron-suj-obj.htm>

Figura 20: Exemplo dos exercícios sobre partes do discurso realizados em sala de aula.

Exercícios Resolvidos

■ Marque, dentre as alternativas abaixo, qual o pronome possessivo adjetivo que substitui corretamente "Joana" na frase: Joana's bus is leaving at 4 o'clock.

a) his bus is leaving at 4 o'clock.
b) your bus is leaving at 4 o'clock.
c) her bus is leaving at 4 o'clock.
d) hers bus is leaving at 4 o'clock.
e) our bus is leaving at 4 o'clock.

Resposta

■ Complete a frase corretamente com o pronome pessoal do caso oblíquo: Take these books and put _____ in the table.

a) it.
b) them.
c) their.
d) its.
e) that.

Resposta

■ Escolha a alternativa correta que preenche a lacuna da frase: Mr. John's secretary was ill last week, so he had to type the letters ____.

a) yourself
b) themself
c) herself
d) itself
e) himself

Resposta

■ Complete a lacuna da frase com o Pronome Possessivo Substantivo correto: I've already done my homework. Have you done _____?

a) yours
b) your
c) its
d) it
e) theirs

Resposta

■ Complete a lacuna da frase com o Pronome Demonstrativo correto: Who is _____ woman over there?

a) this
b) those
c) these
d) that
e) it

Resposta

Anterior

Fonte: http://www.solinguainglesa.com.br/exercicios2.php?id_materia=11

Semana 04 - 01/07

Objetivos: Reconhecimento das partes de um resumo científico.

Atividades de pré-aula:

- **Texto 01:** Leitura do arquivo texto "What's an abstract?", sobre os elementos presentes no gênero resumo científico.

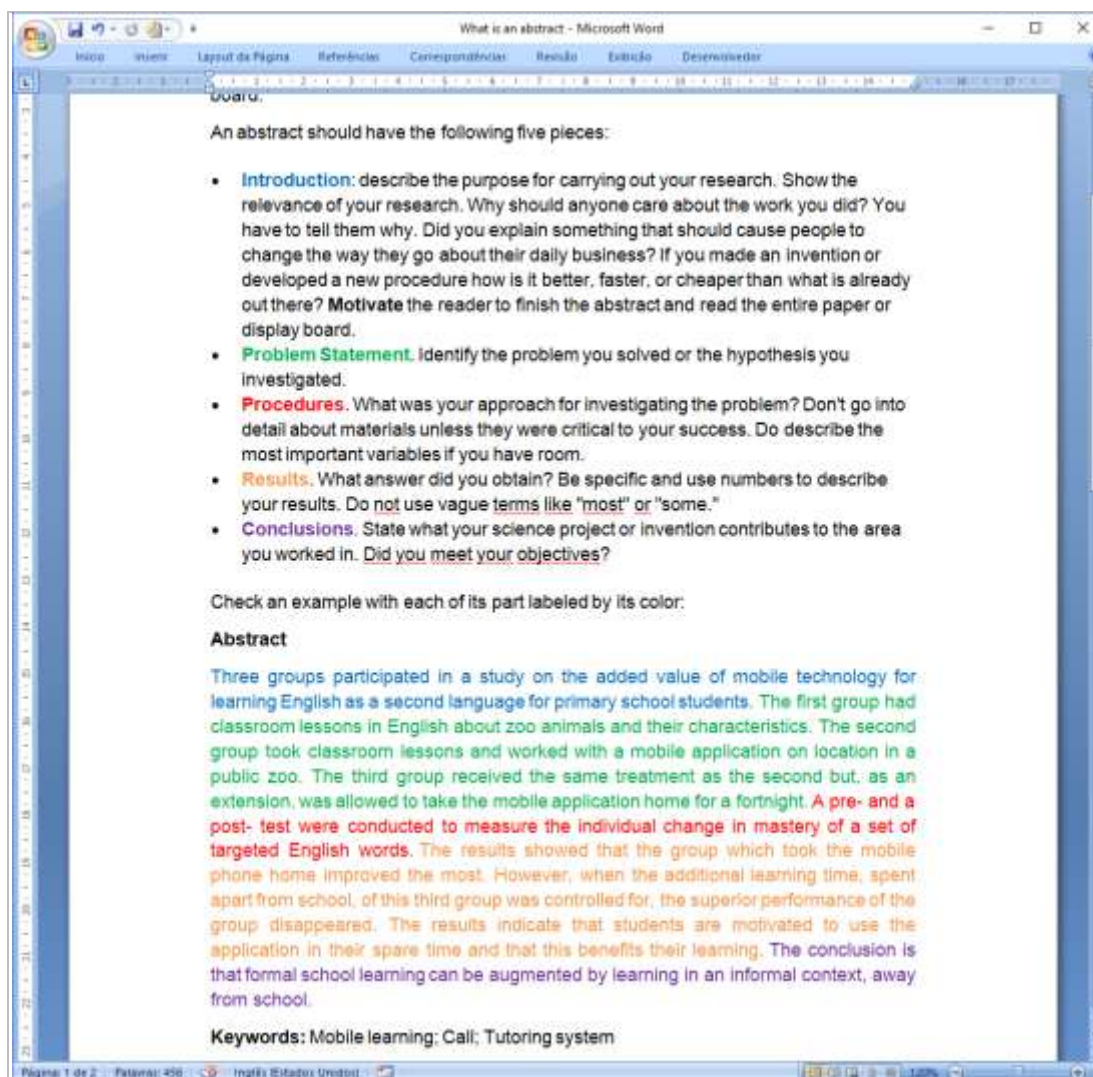
Fonte: Arquivo texto disponível na plataforma *PBWorks*.

Exercício 07: Escolher 2 *abstracts* relacionados com a sua pesquisa e indique, em inglês, o título; a introdução; o problema; os procedimentos; os resultados e as conclusões.

Descrição: O texto apresenta quais são as partes existentes de um resumo científico, esclarecendo ao leitor o que se espera encontrar em cada uma delas. Além de algumas especificações específicas sobre o gênero. O arquivo contém, ainda, um exemplo de *abstract*, dividindo cada parte em uma cor diferente. Assim como

apresentam o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014) e ainda Valente (2014, p. 86) sobre as questões envolvidas na elaboração do material para a metodologia de SAI, esta atividade buscou a resolução de problemas em uma aprendizagem ativa, e obrigou o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line. O texto é apresentado, parcialmente, na Figura 21 e, por completo, no Apêndice E.

Figura 21: Parte do texto 1 "What's an abstract?", referente à semana 04.



Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Atividades realizadas em sala de aula:

- **Exercício 06:** INGREDE 02 - Unidade 6: Aula 1, 2, 3 e 4.

Descrição: A unidade tem como objetivo apresentar as partes de um resumo científico. Na aula 1 são apresentadas questões sobre a estrutura do gênero, quais informações são pertinentes e quais os passos devem ser seguidos para a elaboração de um *abstract*. Nas aulas 2 e 3 são apresentados exercícios de localização de informações no texto e aquisição de vocabulário por meio de inferência lexical. Na

aula 4, o objetivos eram retomar os conceitos já apresentados nas aulas anteriores, introduzir a formação de palavras por sufixação e, também, fazer com que os alunos buscassem informações no texto utilizando marcadores discursivos, como por exemplo, a palavra "such". Os exercícios podem ser verificados integralmente no Apêndice F dessa dissertação, mas a figura 22 apresenta a captura de tela da Aula 1.

Figura 22: Parte do exercício 06, referente à semana 04.

ingrede²
TRILHAS EM VÍDEO

UNIDADE 6 | SUB-TEMA 6.2

SUB-TEMA 6.2: ABSTRACTS

Aula 1: What is an ABSTRACT - Aula 2: Reading Abstracts (part 1) - Aula 3: Reading Abstracts (part 2) - Aula 4: Reading Abstracts (part 3)

Aula 1: What is an ABSTRACT?

Você sabe o que é um "abstract"? Costuma ler esse tipo de texto?

Os dois textos a seguir tratam desse assunto. Antes de lê-los por completo, passe os olhos pelo primeiro texto e, com base nos subtítulos em destaque, responda:

1. Que aspectos sobre "abstract" serão tratados no texto 1?

Resposta

Agora, leia os textos para responder às questões que os seguem.

TEXTO 1

What is an abstract?

An abstract is a condensed version of a longer piece of writing that highlights the major points covered, concisely describes the content and scope of the writing, and reviews the writing's contents in abbreviated form.

What types of abstracts are typically used?

Two types of abstracts are typically used:

Fonte:CD INGREDE

Semana 05 - 08/07

Objetivos: Identificação de informações específicas expressas ou passíveis de serem inferidas por meio de cognatos e informações não-verbais.

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 06:** Palavras Cognatas

Duração: 04:34

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0tombPbmDkY>

Descrição: Nesse vídeo, o autor apresenta uma definição do que são palavras cognatas, informando que essas palavras são de origem grega ou latina, e por isso se parecem na grafia e em significado. O mesmo foi abordado em relação aos falsos cognatos e reforçado que esses são em minoria, aparecem com menos frequência e que com o passar do tempo acaba-se identificando-os facilmente. O autor continua o vídeo dizendo que deve-se, primeiramente, procurar identificá-las, mostrando que mesmo quando não se não tenha um grande vocabulário em Inglês, ao reconhecê-las, consegue-se mais facilmente compreender esse texto, pois a ocorrência dessas palavras em um texto científico/acadêmico pode chegar em até 40% do texto todo e, assim, a partir delas juntamente com um o conhecimento prévio, pode-se formular hipóteses sobre o que está sendo apresentado no texto. Ele ainda exemplifica essa semelhança na relação presente entre as palavras "problema" ↔ "problem" e "possível" ↔ "possible". Na Figura 23 apresenta uma captura de tela do vídeo 06.

Figura 23: Captura de tela do vídeo 06.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

- **Texto 02:** Leitura dos textos "Palavras cognatas x falsos cognatos".

Fonte: http://www.cursandoingles.net/palavras_cognatas_ingles.html (páginas 01 e 02).

Descrição: O texto apresenta uma definição do que são as palavras cognatas e falsas cognatas e uma tabela com alguns exemplos de cada grupo. O texto é apresentado, parcialmente, na Figura 24 e, por completo, no Apêndice G.

Figura 24: Parte do texto 2 "Palavras cognatas x falsos cognatos", referente à semana 05.

Dicas de Inglês

Palavras cognatas x falsos cognatos

As palavras cognatas são muito importantes para quem está aprendendo um novo idioma, especialmente o Inglês.

Mas o que são as palavras cognatas?

Palavras cognatas são palavras que tem a sua ortografia muito parecida ao idioma Português cujo o significado continua sendo o mesmo, tanto em Inglês e no Português. Abaixo você verá alguns exemplos:

Essas palavras podem ser muito úteis e facilitar muito uma tradução de um texto do Inglês para o Português, por exemplo. Mas também pode ajudar aquelas pessoas que querem aprender novas palavras em Inglês sem muito esforço, pois as palavras cognatas são escritas praticamente iguais, sem muitas diferenças.

Exemplos de PALAVRAS COGNATAS



Áudio Opcional

 BOOKMARK
 

Indicar esta página a um amigo

Inglês	Português
Competition	Competição
Television	Televisão
Radio	Rádio
Music	Música
Area	Área
Human	Humano
Emotion	Emoção
Idea	Ideia
Factors	Fatores
Garage	Garagem
Regular	Regular
Latino	Latino
Mission	Missão
Offensive	Ofensivo
Other	Outro
Comedy	Comédia
Video	Video
Different	Diferente

Fonte: http://www.cursandoingles.net/palavras_cognatas_ingles.html

- **Exercício 07:** O exercício era composto de 5 atividades do tipo de múltipla escolha, nas quais os alunos-participantes deveriam escolher a resposta correta às perguntas que abordavam palavras falsas cognatas.

Fonte: <http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-ingles/exercicios-sobre-falsos-cognatos-ingles.htm>.

Descrição: O exercício tem como objetivo praticar os conhecimentos sobre as palavras falsas cognatas em um conjunto de 5 atividades. A Figura 25 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice H.

Figura 25: Parte do exercício 07, referente à semana 05.

Você está aqui: Exercícios > Exercícios de Inglês > Exercícios sobre falsos cognatos em inglês

EXERCÍCIOS SOBRE FALSOS COGNATOS EM INGLÊS

Estes exercícios sobre falsos cognatos em inglês exigem conhecimentos sobre a tradução correta de termos desse idioma que possuem escrita similar a algumas palavras do Português.

Publicado por: Janaina Pereira Mourão em Exercícios de Inglês 0 comentário

Questão 1

Quando alguém diz que está atrasado para "the College", esse alguém está atrasado para:

- a) Colégio
- b) Casebre
- c) Coliseu
- d) Universidade
- e) Escola

[ver resposta](#)

Questão 2

Se alguém disser que deseja "a dessert", o que essa pessoa deseja?

- a) um deserto
- b) uma viagem
- c) uma refeição
- d) uma sobremesa
- e) novas descobertas

[ver resposta](#)

Fonte: <http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-ingles/exercicios-sobre-falsos-cognatos-ingles.htm>.

Atividades realizadas em sala de aula:

- **Exercício 08:** INGREDE 01 - Unidade03: Aula 01, 02, 03.

Descrição: A unidade tem como objetivo praticar os conhecimentos sobre as palavras cognatas e falso cognatas e informações não-verbais presentes em um texto. Na aula 1 são apresentadas questões de interpretação a partir de um texto em Francês sobre o filme "Le Grand Bleu", mostrando que palavras cognatas podem ser compreendidas não somente em Inglês, mas em todas as línguas que possuem vocabulário de origem grega ou latina, como apresentado no Vídeo 06. Nas aulas 02 e 03 tem como objetivo a leitura e compreensão geral do texto a partir do reconhecimento de informações não-verbais tais como gráficos, tabelas, fotografias, títulos e subtítulos, uso de marcas tipográficas especiais, números e nomes próprio. Os exercícios podem ser verificados integralmente no Apêndice I dessa dissertação, mas a Figura 26 apresenta a captura de tela da Aula 2.

Figura 26: Parte do exercício 08, referente à semana 05.







AULA ANTERIOR

AULA SEQUENTE

Pré-leitura

Na seção anterior você viu que as palavras cognatas auxiliam na compreensão geral do texto. Agora, faça uso do que aprendeu identificando os cognatos no trecho abaixo. Decida quais palavras são cognatas e então aponte o mouse para cada uma delas para verificar; você verá a palavra "sim" se ela for mesmo cognata ou "não" em caso contrário.

Reproductive Rites

Technologies for reproduction started small, on the farm, but embryology and genetics moved them from animals to human clones. The progress has been steady: 150, both in science and science fiction.

(Adapted from Newsweek, March 10, 1997, p. 40-41)

Ao identificar as palavras cognatas, você já deve ter percebido que uma grande parte das palavras do texto podem ser compreendidas. Com base nessas palavras e na leitura do trecho acima, você pode imaginar o assunto geral dos textos abordados nesta seção. Assinale a opção que melhor corresponde ao tema central da seção.

☐ reprodução animal
☐ reprodução humana
☐ recursos tecnológicos para reprodução
☐ reprodução por clonagem

CONFERIR

Agora que você identificou o tema central dos textos que compõem esta seção, observe as figuras abaixo e em seguida associe trechos de texto às figuras.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

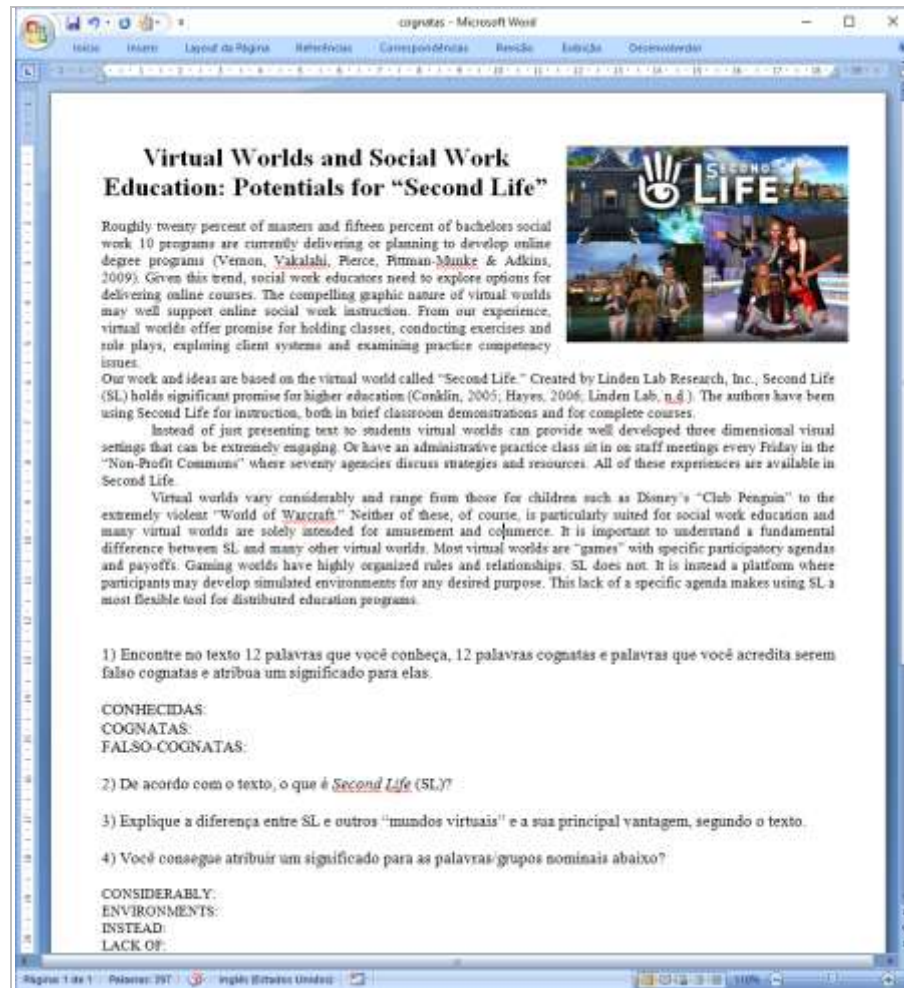
Fonte:CD INGREDE

- **Exercício 09:** Virtual Worlds and Social Work Education: Potentials for "Second Life".

Fonte: Arquivo texto disponível na plataforma *PBWorks*.

Descrição: Essa atividade foi elaborada pelo professor-pesquisador a partir de uma das provas do PROFLIN (exame de proficiência o qual seriam submetidos). Por ser um exemplo real e mais próximo da prova em questão, a atividade teve como objetivo fazer com que os alunos-participantes aplicassem as estratégias de leitura e os demais conhecimentos estudados durante o minicurso, a fim de responder às perguntas de interpretação presentes. O exercício é composto de 4 atividades que tinham como objetivo treinar os conhecimentos sobre palavras cognatas e falso cognatas, além de questões de interpretação, a partir de um texto sobre o "Second Life". O exercício foi elaborado a partir de um texto presente em uma prova realizada de um exame de proficiência aplicado pela própria universidade, o qual os alunos-participantes iriam se submeter. A Figura 27 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice J.

Figura 27: Parte do exercício 09, referente à semana 05.



Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Semana 06 - 15/07

Objetivos: Identificação de informações específicas expressas por grupos nominais.

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 07:** Grupos Nominais

Duração: 14:59

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EXaFbMpfJ1c>

Descrição: Nesse vídeo, a autora apresenta uma definição do que são grupos nominais, sua estrutura constituinte (determinante, modificador e núcleo), cita alguns exemplos ("A Global issue", "Two beautiful houses", "My drinking water", "The firstwar", "A very expensive car" e "Nice boys and girls") mostrando cada uma das partes constituinte e sua relação nas classes gramaticais (determinantes: artigos, numerais e pronomes; modificadores: adjetivos, palavras com funções de adjetivos, advérbios, caso possessivo; núcleo: substantivos). A autora apresenta, ainda, um exercício prático de identificação

dessas constituintes em alguns grupos nominais. Na figura 28 apresenta uma captura de tela do vídeo 07.

Figura 28: Captura de tela do vídeo 07.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

Atividades realizadas em sala de aula:

- **Exercício 10:** INGREDE 02 - Unidade06: Aula 01.

Descrição: A unidade tem como objetivo praticar os conhecimentos sobre grupos nominais, mostrando que o sentido será produzido pelo conjuntos dessas palavras e como elas são apresentadas, dependendo de cada gênero textual em que se encontram. A unidade apresenta, também, alguns exemplos de grupos nominais e faz uma separação de cada constituinte, assim como apresentado no vídeo 07. Como exercício par prática do conteúdo abordado, a unidade fornece alguns exercícios de identificação e tradução de grupos nominais, a partir de manchetes de jornais; e, ainda, um exercício para que seja escolhido um *abstract* e que se traduza os grupos nominais destacados. A Figura 29 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice K.

Figura 29: Parte do exercício 10, referente à semana 06.



ingrede²
LESSON 10: UNIT 6

UNIDADE 6: SUB-TEMA 6.1

SUB-TEMA: 6.1
Grupos Nominais

Os sentidos são produzidos por conjuntos de palavras e a forma como as informações são empacotadas nos enunciados dependem de cada gênero. Assim, em manchetes de jornais, por exemplo, as informações são bastante simplificadas na manchete e desempacotadas no *lead* (o relato inicial da notícia).

Vejamos um exemplo retirado do jornal *USA Today* em 20 de maio de 2008.

World Bank won't lend to Burma, cites old debts

SINGAPORE (AP) — A top World Bank official says the bank won't give financial aid or a loan to cyclone-hit Burma because of its outstanding debts.

Nessa manchete, temos 4 palavras chaves: **Bank**, **lend**, **Burma** e **debts**. A manchete apresenta duas informações sobre a primeira e a última palavra. Sabemos que **World** identifica o banco (Banco Mundial) e **old** modifica a palavra **debt**, acrescentando-lhe mais significados (débito antigo).

Ao ler o *lead* outras informações são desempacotadas em 5 grupos.

1. A top World Bank official

A Manchete omite quem é o porta voz do banco, pois bancos não falam e temos o primeiro grupo nominal no *lead* - **A top World Bank official** - onde **official** é a palavra chave ou núcleo. Assim temos da direita para a esquerda as seguintes informações:

Official: funcionário
Bank official: funcionário de um banco

UNIDADE ANTERIOR
AULAS DO SUB-TEMA SEGUINTE

Fonte: CD INGREDE

Semana 07 - 22/07

Objetivos: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de marcadores discursivos

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 08:** Marcadores do discurso

Duração: 03:50**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=AulhBZzGCTs>

Descrição: Nesse vídeo, a autora apresenta uma definição sobre marcadores do discurso e a importância de compreendê-los em uma interpretação de texto. A autora informa, também, que eles podem ser agrupados de acordo com o sentido que transmitem, e apresenta exemplos de marcadores que expressam contraste (oposição), exceção ou tempo, por meio de uma relação e por meio de exemplos de utilização em frases contextualizadas. Ainda é esclarecido que um mesmo marcador por estar presente em mais de uma categoria - exemplo dado aos marcadores "but" e "while" -, mas o que vai prevalecer é o sentido expresso no contexto em que aparecem. Ao final, a autora reforça que o importante não é decorar o significado de cada palavra, mas compreender

o sentido que eles expressam em cada contexto. A figura 30 apresenta uma captura de tela do vídeo 08.

Figura 30: Captura de tela do vídeo 08.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

○ **Vídeo 09:** Marcadores do discurso

Duração: 03:59

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PmfgszRF090>

Descrição: No vídeo 09, a autora continua explorando a utilização e a importância de se compreender os marcadores discursivos, mas, agora, é focado a posição em que eles aparecem na frase. Para isso, a autora utiliza os marcadores de contraste e faz a ligação entre duas orações utilizando marcadores diferentes ("but", "however", "although" e "despite") apresentando as possíveis modificações estruturais que podem ocorrer nas frases. A figura 31 apresenta uma captura de tela do vídeo 09.

Figura 31: Captura de tela do vídeo 09.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

○ **Vídeo10:** Marcadores do discurso

Duração: 04:12

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5Jsou2jwScg>

Descrição: Assim como no vídeo 08, o autor do vídeo 10 apresenta uma definição de marcadores discursivos e a importância de compreendê-los. Entretanto, nesse vídeo, é enfatizada a utilização dos marcadores que expressam contraste. O professor Fábio Vasques faz uma divisão no grupo dos marcadores de contraste em três subgrupos, e mostra a alteração estrutural presente frase. A Tabela 05 apresenta, de forma detalhada, essa subdivisão mencionada pelo professor e a Figura 32 apresenta uma captura de tela do vídeo 10.

Tabela 05: Subdivisão dos marcadores discursivos sugerida no vídeo 10.

Grupo	HOWEVER	ALTHOUGH	DESPITE
Marcadores	• However • Yet • Nonetheless • Nevertheless	• Although • Even though • Though	• Despite • Despite of • Nonwithstanding
Estrutura da frase e/ou observações	Separando orações.	Início da frase, seguido por oração (já apresenta que vai existir um contraste).	Seguido por substantivo.

Fonte: O autor

Figura 32: Captura de tela do vídeo 10.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

Atividades realizadas em sala de aula:

○ Exercício 11: INGREDE 01 - Unidade09: Aula 01.

Descrição: A unidade tem como objetivo fazer com que os estudantes pratiquem os conhecimentos sobre as estratégias de leitura já apresentadas em unidades anteriores, e treinar os conhecimentos sobre as funções e relações entre parágrafos de um texto. Para isso, a unidade apresenta, inicialmente, uma sequência de exercícios de interpretação de texto, nos quais é solicitado ao estudante que, de formas variadas, extraia de textos as ideias centrais apresentadas em cada um deles, seja em exercícios de ligação entre imagem e assunto, elaboração de títulos para os textos, formulação de tópicos para cada parágrafo, ou de elaboração de pequenos parágrafos que sintetizem os textos. Por fim, a unidade traz uma sequência de exercícios que visam praticar os conhecimentos sobre marcadores discursivos e as relações presentes nos textos. A Figura 33 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice L.

Figura 33: Parte do exercício 11, referente à semana 07.



UNIDADE 9 - AULA 1





Informações específicas e relações entre frases e partes do texto

Nas unidades precedentes você aprendeu e treinou algumas estratégias de leitura de texto (Previsão, Scanning, Skimming). Faça uma breve revisão a partir da releitura da **Unidade 1** e, em seguida, desenvolva as atividades propostas nesta Unidade.

Nesta unidade você desenvolverá atividades que o/a ajudarão a identificar os elementos que compõem alguns gêneros de texto. Estes elementos são:

- A IDEIA CENTRAL
- OS TÓPICOS
- AS FUNÇÕES E RELAÇÕES ENTRE PARÁGRAFOS DE UM TEXTO

A IDEIA CENTRAL geralmente pode ser resumida em poucas palavras e expressa o assunto mais importante. Observe o exemplo do texto que vem em seguida e tente resolver as atividades.

Texto 1: Education in Modern Societies

1 - "Education in primitive societies is handled by the family. Children are taught by their parents, siblings, aunts, uncles, cousins, and other members of the extended kinship group. The family is large, acquisition of knowledge is a part of daily life, and skills and attitudes remain virtually unchanged for many generations. In such circumstances a separate school is unnecessary.

2 - In industrial societies, however, the family becomes much smaller, skills cannot be adequately learned at home, and new knowledge appears rapidly. As a result, separate, specialized institutions are required for educating the young. The large extended family shrinks to a nucleus of mother, father, and a few siblings - or even less.

3 - Parents often work miles from the home and therefore have little time for educating the children. Furthermore, many occupations have become very specialized, requiring training that parents cannot provide by themselves. Still another problem is the swiftness with which new techniques emerge and previous methods become obsolete; skills possessed by one generation may become useless to the next generation.

4 - Such changes make it impossible for the young to learn all they need to know from just observing their parents. Consequently, a separate institution has developed, devoted specifically to education."

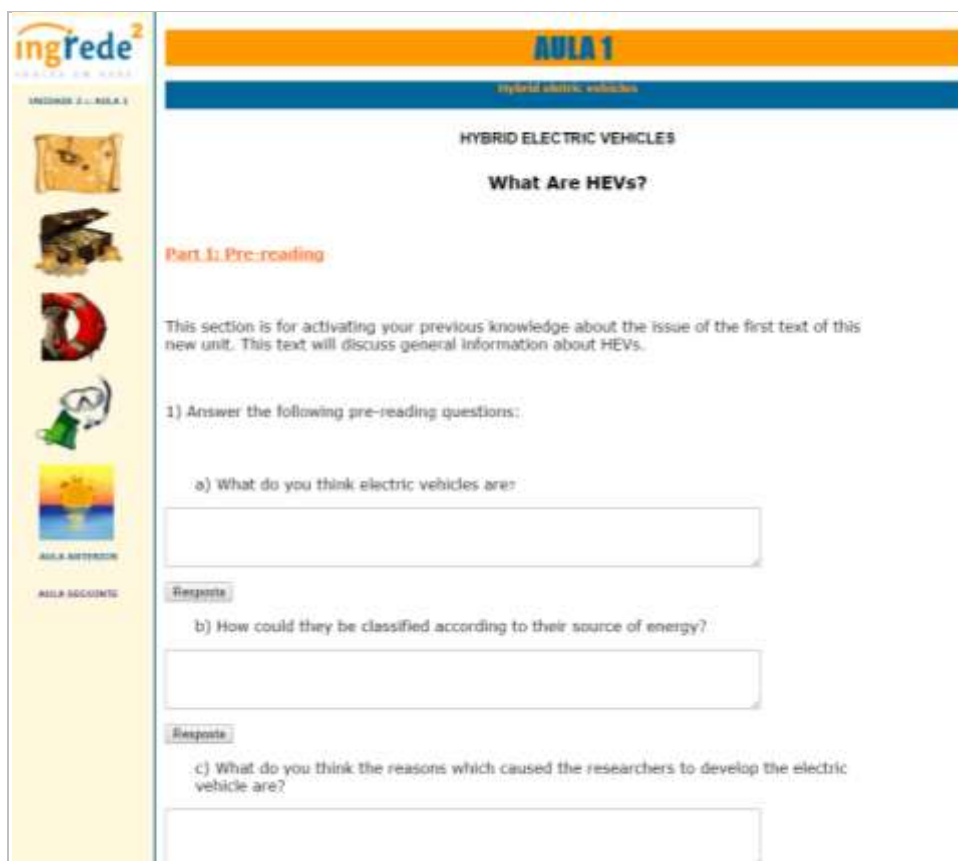
(In: Swift, David W. American Education: a sociological view, 2.976 - R.M. Company, USA)

- O TEMA do Texto 1, "Education in Modern Societies", pode ser expresso através da palavra 'EDUCATION'.
- A IDEIA CENTRAL diz respeito ao modo como este tema foi especificado, ou seja: o que o autor está falando a 'EDUCATION'?
- O Texto 1 poderia falar sobre 'EDUCATION' de vários outros pontos de vista: por exemplo, ele poderia falar sobre 'EDUCAÇÃO NO BRASIL', 'EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES INDÍGENAS', etc., no entanto, o autor optou pelo seguinte tópico ou perspectiva do tema: "EDUCATION IN MODERN SOCIETIES".
- Daqui você pode inferir que o TÓPICO é uma delimitação de um TEMA qualquer. Os parágrafos de um texto geralmente são construídos a partir de tópicos menores ou subtópicos da IDEIA CENTRAL.
- Cada parágrafo de um texto deve fazer referência a apenas um tópico. O autor geralmente utiliza estratégias linguísticas ou discursivas para fazer a conexão entre os parágrafos.

○ **Exercício 12:** INGREDE 02 - Unidade02: Aulas 01 e 02.

Descrição: Assim como a unidade apresentada anteriormente, esta unidade tem como objetivo fazer com que os estudantes pratiquem os conhecimentos sobre as funções e relações entre parágrafos de um texto. Entretanto, na Aula 1, é apresentado uma sequência de exercícios de interpretação de texto que buscam fazer com que os alunos treinem as estratégias de leitura estudadas anteriormente, além de exercícios para aquisição de vocabulário por meio de formação de palavras por sufixação e de tradução direta (Glossário). Além disso, a unidade ainda traz uma sequência de exercícios sobre tempos verbais, nos quais já apresentam o assunto que será apresentado posteriormente. Na Aula 2, a sequência de exercícios trazidas buscam fazer com que os alunos resolvam exercícios que envolvem interpretação de texto, marcadores discursivos, além de apresentar aspectos culturais necessários para a interpretação solicitada, e um exercício com áudio, que, para os alunos-participantes, foi algo inusitado, pois conforme o posicionamento da aluna-participante 03 durante a realização da atividade "foi algo diferente acompanhar o áudio lendo o que o narrador falava". A Figura 34 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice M.

Figura 34: Parte do exercício 12, referente à semana 07.



The screenshot shows the INGREDE 2 interface for Aula 1. The sidebar on the left contains icons for various activities: a book, a box, a car, a person, a sun, and a globe. The main content area has a title bar that says "AULA 1" and "hybrid electric vehicles". Below this, the section "HYBRID ELECTRIC VEHICLES" is displayed, followed by the question "What Are HEVs?". The "Part 1: Pre-reading" section is highlighted in orange. It includes a paragraph: "This section is for activating your previous knowledge about the issue of the first text of this new unit. This text will discuss general information about HEVs." and a list of pre-reading questions: "1) Answer the following pre-reading questions: a) What do you think electric vehicles are? b) How could they be classified according to their source of energy? c) What do you think the reasons which caused the researchers to develop the electric vehicle are?". Each question has a corresponding text input field and a "Response" button.

Semana 08 - 29/07

Objetivos: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de relações de referência pronominal.

Atividades de pré-aula:

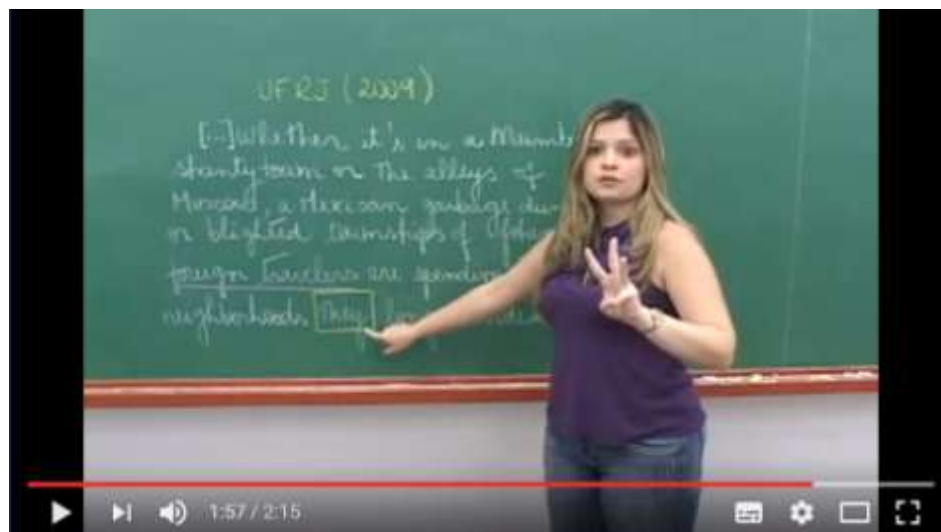
- **Vídeo11:** Referência Pronominal

Duração: 02:15

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OypyS6ZiVQQ>

Descrição: No vídeo 11, a professora apresenta um exercício prático sobre referência pronominal retirado de uma questão de vestibular. Muito embora o foco do minicurso não seja preparar os alunos-participantes para o vestibular, as estratégias apresentadas pela professora podem ser utilizadas para a compreensão de qualquer texto. Dentre as estratégias apresentadas, a professora salienta que para entender a referência pronominal presente em um texto, é preciso: 1º) identificar qual a natureza do pronome em questão, ou seja, é um pronome singular ou plural; 2º) Identificar no texto quais as palavras que se encaixam com essa natureza. No exemplo apresentado, o pronome em questão é o pronome pessoal "They", e como a professora explica, por ser um pronome que se refere ao plural de palavras, ela indica quais a quais palavras ele pode estar se referindo, no caso "neighbors" ou "foreign travelers" e; 3º) identificar, pelo sentido, quais palavras poderiam ser substituídas pelo pronome em questão. A Figura 35 apresenta uma captura de tela do vídeo 11.

Figura 35: Captura de tela do vídeo 11.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

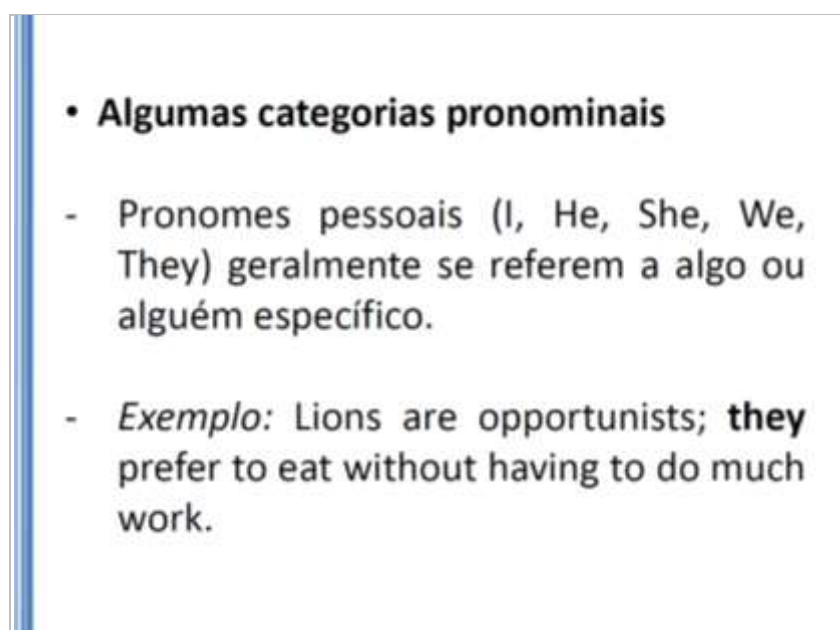
○ **Apresentação 01:** Referência Pronominal

Extensão: 18 slides

Fonte: <http://pt.slideshare.net/robsonjp/ingls-instrumental-aula-7>

Descrição: O material traz 18 slides, sendo o primeiro para informações sobre o autor e o último para indicar uma atividade, portanto, somente 16 para apresentação de conteúdos, nos quais é trazido qual a função da referência pronominal, quais os pronomes em inglês e exemplos de utilização. A Figura 36 apresenta um exemplo de um dos slides, mas toda a apresentação pode ser vista no Apêndice N.

Figura 36: Exemplo de slide presente na Apresentação 01.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/robsonjp/ingls-instrumental-aula-7>

Atividades realizadas em sala de aula:

○ **Exercício 13:** INGREDE 01 - Unidade 06: Aulas 01, 02, 03, 04, 05 e 06.

Descrição: A unidade tem como objetivo trazer aos estudantes uma compreensão das finalidades de um texto. Na aula 01 e 02, é apresentada a função uso dos pronomes, exercita a aquisição de vocabulário específico sobre o assunto e apresenta a estrutura de comparação "more ... than ...", a partir de um texto simples e de figuras ilustrativas sobre o assunto. Na Aula 03, são solicitados exercícios de interpretação de texto e de referência pronominal. Nas Aulas 04 a 06, também apresentam exercícios que visam os mesmo objetivos, porém, diferentemente da seção anterior, é apresentado a função de coerência e profundidade textual que a utilização dos pronomes trazem a um texto científico. A Figura 37 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice O.

Figura 37: Parte do exercício 13, referente à semana 08.

ingrede
UNIDADE 8 - Aula 3

Texto: Bell Peppers

Everybody knows the famous history of Columbus and the New World!



Could you name any objects or food which were carried to Europe during those Columbus journeys? Have mentioned peppers? You are right! Peppers were carried to Europe shortly after Columbus "discovered" the New World.

Now read the following passage:



Bell Peppers

Peppers were cultivated in prehistoric Central and South America and carried to Europe shortly after Columbus "discovered" the New World. **This(1)** versatile vegetable also appears in our diets as paprika, **which(2)** is made from powdered peppers, and pimentos, **which(3)** consists of peeled and pickled peppers.

Fonte:CD INGREDE

Semana 09 - 05/08

Objetivos: Identificação de tempos verbais e de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de relações entre os elementos estruturais das palavras (afixos)

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo12:** Tempos verbais

Duração: 06:55**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=UV2sTEwjulU>

Descrição: No vídeo 12, a professora introduz o assunto dizendo que para se compreender os tempos verbais em inglês é preciso somente compreender o sentido de cinco palavras: "present", "past", "future", "continuous" e "perfect". A partir dessa explicação, a professora apresenta alguns exercícios para serem feitos simultaneamente pelo expectador, utilizando o botão de pausa do vídeo. Ainda, a professora sugere que seja feito um exercício de 5 minutos diários, em que o aluno escolha um site de sua preferência e tente compreender os tempos verbais existentes no texto e o sentido que

eles trazem ao texto. Apesar de simples, o vídeo traz uma abordagem diferente da maioria dos vídeos disponíveis na Internet. A professora apresenta os tempos verbais enfatizando a compreensão do sentido presente em cada um deles, não a forma linear de apresentar os tempos verbais. Uma captura de tela do vídeo 12 pode ser vista na Figura 38.

Figura 38: Captura de tela do vídeo 12.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

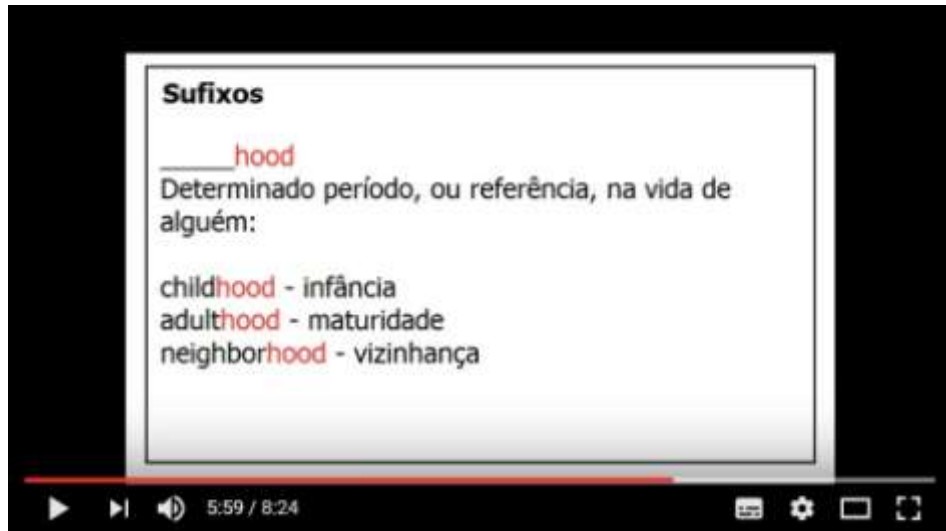
- **Vídeo13:** Formação de palavras por sufixos

Duração: 08:24

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9KtmqMlfZ-o>

Descrição: Nesse vídeo, o narrador introduz o assunto dizendo sobre a importância de se conhecer os alguns sufixos a fim de facilitar a compreensão de um texto. Para isso, ele apresenta alguns exemplos com os sufixos -er, -ly, -ful, -less, -hood e -ship, e mostra como conseguir compreender uma palavra desconhecida a partir desses sufixos. A Figura 39 apresenta uma captura de tela do vídeo 13.

Figura 39: Captura de tela do vídeo 13.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

- **Vídeo14:** Formação de palavras por afixos

Duração: 04:15

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LzmE990a_7Q

Descrição: Nesse vídeo, o autor começa afirmando que ao conhecer alguns afixos em inglês, torna-se mais fácil compreender novas palavras. Ele ainda ressalva que não existe uma regra para a utilização de afixos, quando se deseja expressar o sentido oposto de uma palavra. Para isso ele apresenta, como exemplo, as palavras "unhappy" e "incomplete". O autor apresenta, também, exemplos de frases com os prefixos de oposição un-, dis-, mis- e in-. A Figura 40 apresenta uma captura de tela do vídeo 14.

Figura 40: Captura de tela do vídeo 14.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

Atividades realizadas em sala de aula:

- **Exercício 14:** INGREDE 02 - Unidade 02: Aula 03.

Descrição: A unidade tem como objetivo apresentar e treinar os conhecimentos sobre a formação de palavras com afixos, o aspecto verbal *Perfect* e, também, atividades que utilizam a leitura de texto simultaneamente a seus áudios. Para isso, a aula traz exercícios de interpretação de cinco textos relacionados ao tema Meio Ambiente, dos quais um traz uma referência sobre a origem de algumas palavras e seus afixos. Esses conhecimentos sobre afixos são praticados na sequência por meio de exercícios. Ainda, é trazido uma pequena explicação sobre o aspecto *Perfect* existente na língua inglesa, uma tabela com suas utilizações e exercícios. A Figura 41 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice P.

Figura 41: Parte do exercício 14, referente à semana 09.



UNIDADE 2 - AULA 3







AULA ANTERIOR

UNIDADE SEQUENTE

AULA 3

Affixes - Perfect Aspect - Audio Recordings

1) Take a look at the picture. Think of words you might find in the text about The Top 10 Emerging Environmental Technologies.

Top 10 Emerging Environmental Technologies



Audio recording

Wasteful energy policies, overuse of resources, water supply shortages, global climate change, and deforestation are just some of the issues experts say need to be addressed for humans to achieve sustainable living on this planet. By the year 2025, an additional 2.9 billion people will strain tightening water supplies, and the world's energy needs will go up 60 percent by 2030, according to the United Nations. LiveScience looks at 10 technologies - some old, some new, some a bit offbeat - that might help make the future a little brighter. - Sara Goudarzi.

(Adapted from: http://www.livescience.com/environment/top10-emergingenvironment_technologies.html)

2) In this activity you will find three definitions of the word *issue*. From the context, which one expresses the meaning of *issue*:

"Wasteful energy policies, overuse of resources, water supply shortages, global climate change, and

Fonte:CD INGREDE

Semana 10 - 12/08

Objetivos: Percepção da função de formação de palavras e revisão de modais, presente simples e aspecto perfeito em contexto;

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 15:** Present Perfect X Simple Past

Duração: 05:06

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LLuLemAPiWQ>

Descrição: O intuito desse vídeo é retomar o que já foi apresentado na semana anterior do minicurso sobre o *Present Perfect*. Nele, o professor inicia o vídeo com um questionamento sobre quando utilizar as estruturas "Have you seen...?" ou "Did you see...?", e segue apresentando, por meio de exemplos, que a indicação de tempo não é explícita porque o mais importante é a ação em si - e não quando ela ocorreu -, ou porque já se tem uma evidência ou relevância desse tempo, no presente. A Figura 42 apresenta uma captura de tela do vídeo 15.

Figura 42: Captura de tela do vídeo 15.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

- **Vídeo 16:** Verbos Modais - 01

Duração: 03:41

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HfjWuqTwwGE>

Descrição: Nesse vídeo, o professor inicia informando que os verbos modais são verbos que precisam de outros verbos para poderem "funcionar" e que tem uma "função" de auxiliares e, assim, não tem conjugações especiais de passado, presente ou futuro. Ele segue apresentando alguns exemplos dos verbos "can", "could", "may", "might",

"must", "should" e "would" e sua relação de sentido. Esses exemplos estão apresentados na Tabela 06 e a Figura 43 apresenta uma captura de tela do vídeo 16.

Tabela 06: Exemplos de utilização dos verbos modais, apresentados no vídeo 16.

VERBO	SENTIDO	EXEMPLO
can	Poder, saber ou conseguir (capacidade ou permissão)	I can help you organize the resumes You can do it! Can you speak Japanese?
could	Poderia (hipótese)	I could help you if you needed.
might	Poder, pode ser que (possibilidades presentes ou futuras)	She's not here today. She might be sick. She might leave earlier today.
may	Poder (permissão ou possibilidade)	You may have problems with the new employee May I go now?
should	Deveria, dever (conselhos e suposições)	She should arrive at any moment. You should see a doctor about your knees.
must	Dever (obrigação ou suposição)	The client must be waiting for you at the airport. You must update the report before you send it.
would	Ele coloca o verbo seguinte na forma do futuro do pretérito (-ria).	I would help you if I could. I wouldn't work in the company.

Fonte: O autor

Figura 43: Captura de tela do vídeo 16.



Fonte: Site YouTube (<http://www.youtube.com>)

Atividades realizadas em sala de aula:

- **Exercício 15:** INGREDE 02 - Unidade 03: Aula 03.

Descrição: A Aula tem como objetivo treinar os conhecimentos sobre o aspecto verbal *Perfect* por meio de exercícios que visam a interpretação de textos do gênero notícias de jornal. Esses exercícios envolvem atividades para pré-identificar assuntos e temas abordados nos textos, a partir de imagens e fragmentos de notícias. A lição apresenta, ainda, a formação de palavras por prefixos, sufixos e junção de mais de duas palavras, por meio de explicações seguidas de atividades. Essa aula não tem como objetivo

treinar os conhecimentos sobre os verbos modais, entretanto, eles estão presentes no decorrer de toda a Aula. A Figura 44 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice Q.

Figura 44: Parte do exercício 15, referente à semana 10.

ingrede²
UNIDADE 3 // AULA 2

AULA 2
Vocabulary Building on the News - Word formation - Perfect Aspect

THE NEWS

Understanding the news is very useful in the information society.

Let's get an update on what's on the news!

Start by reading the pictures.

1. Number the pictures according to the newspaper section they belong:

- Technology
- Health
- Economy
- Politics
- Sports
- Entertainment
- Science
- Nature

(Source: www.bbc.co.uk
Access: May, 2008.)

2. Now, answer this question: What did we do here?

Fonte: CD INGREDE

- **Exercício 16:** HIV Cure Even Closer After Scientists Remove Virus DNA From Living Tissue.

Fonte: Arquivo texto disponível na plataforma *PBWorks*.

Descrição: Essa atividade foi elaborada pelo professor-pesquisador. Uma vez que era a última atividade que realizariam sob orientação presencial, ela teve como objetivo fazer com que os alunos-participantes aplicassem os conhecimentos adquiridos durante o minicurso, além de os prepararem para a atividade final, que consistia na elaboração de um mapa mental sobre um artigo científico da área de pesquisa deles. O exercício é composto de um questionário com 07 perguntas para serem respondidas, a partir da leitura do texto " HIV Cure Even Closer After Scientists Remove Virus DNA From Living Tissue". Esse exercício, diferentemente dos anteriores, foi entregue impresso aos alunos

e realizada em conjuntos com todos os alunos-participantes, a partir da leitura da notícia pelo professor-participante. Os alunos tiveram 20 minutos para responder o questionário e as respostas foram conferidas coletivamente e comentadas pelo professor-participante. A Figura 45 apresenta parte das atividades. O exercício por completo pode ser verificado no Apêndice R.

Figura 45: Parte do exercício 16, referente à semana 10.



Fonte: Plataforma PBWORKS (<https://www.pbworks.com>)

Semana 11 - 19/08

Diferentemente dos encontros anteriores, esse último encontro não seguiu um roteiro com vídeos explicativos para a realização de atividades em sala de aula. Entretanto, foi sugerido que os alunos-participantes assistissem ao vídeo 17, que apresenta algumas dicas para se fazer a interpretação de um texto em língua estrangeira. Muito embora o foco do vídeo seja em provas de vestibular, penso que as estratégias apresentadas no vídeo

possam ser igualmente utilizadas para um exame de proficiência de língua estrangeira, uma vez que seus objetivos sejam similar ao de uma prova de vestibular. Penso, ainda, as estratégias apresentadas no vídeo, possam ser utilizadas para a elaboração de um resumo, assim como foi solicitado.

Objetivos: Criação e apresentação de um mapa mental a partir de um artigo científico.

Atividades de pré-aula:

- **Vídeo 17:** Interpretação de Textos em Língua Estrangeira

Duração: 03:41

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HfjWuqTwwGE>

Descrição: Nesse vídeo, o professor inicia dizendo que para conseguir fazer interpretação de textos em uma língua estrangeira é necessário que se tenha conhecimento de gramática e vocabulário, mas que existem algumas dicas que podem ser úteis. Ele segue apresentando quatro dicas para essa interpretação, e faz comentários sobre cada uma delas, os quais foram organizados na Tabela 07.

Tabela 07: Quadro de dicas para interpretação de um texto apresentados no vídeo 17.

DICA	COMENTÁRIOS
1) Ler as perguntas primeiro	• Cria uma ideia sobre o tema. • Encontra dicas na pergunta. • Já procura as respostas (em sua primeira leitura).
2) Identificar os tópicos frasais de cada parágrafo	• Resume a ideia central do parágrafo. • Ajuda a encontrar a ideia geral presente no parágrafo. • Ajuda a ajudar informações específicas.
3) Evitar a "síndrome do tradutor"	• Não traduzir todas as palavras presentes no parágrafo. • Buscar tirar informações do texto. • O sentido geral do texto é o que importa.
4) Se prender ao texto	• Usar o texto como base para as respostas (não utilize seu conhecimento pessoal sobre o assunto) • Evitar interpretações não relacionadas ao texto

Fonte: O autor

Atividades realizadas em sala de aula:

- Apresentação do trabalho de mapa mental
- Preenchimento do formulário final.

2.7 Procedimentos para análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados a partir da teoria da Análise de Conteúdo (doravante AC) proposta por Bardin (1977 e 2006), que, segundo a autora, "é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados", ou ainda, como citado por Mozzato e Grzybovski (2011)

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734)

A AC consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, partindo de uma pré-análise - onde se escolhe os documentos, se formulam hipóteses e/ou questões e objetivos para a pesquisa -passando pela exploração do material, até chegar no tratamento dos resultados e interpretações feitas a partir dos conteúdos manifestos, desvendando o conteúdo latente que eles possuem.

Muito embora a AC não busque compreender o conteúdo à luz da Análise do Discurso, a autora também considera o discurso e suas determinantes para produção, sendo o contexto linguístico e condições em que estão submetidos, ou seja, descobrir as relações (co)existentes entre o exterior e o próprio discurso.

Com isso, a autora afirma que a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções: a) a função heurística, que consiste na análise do conteúdo com uma visão exploratória que aumente a propensão à descoberta, em que se vê aquilo que está aparente e; b) a função de administração de prova, que é caracterizada pela busca de uma confirmação, sendo utilizada para servir, então, como prova ou confirmação dessa hipótese e/ou questão.

Além da AC, será utilizado levantamento quantitativo visando buscar algumas das respostas às minhas perguntas de pesquisa, uma vez que muitas dessas perguntas buscam quantificar ações dos alunos-participantes, são só posicionamentos.

Saliento que em uma pesquisa qualitativa - mesmo quando em um paralelo quantitativo - o pesquisador é o instrumento principal para as análises, e o maior interesse está no processo, não nos resultados ou produtos, ou seja, como afirma Flick (2009, p. 276) "a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa".

Desta forma, segui minhas análises à luz dos pressupostos de Bardin (1977 e 2006) em que a AC possibilita que ocorra uma leitura mais aprofundada das mensagens - indo além da leitura aparente - e a mensuração de algumas respostas de caráter quantitativo.

Por fim, algumas análises seguirão indicando mensurações das respostas dadas pelos participantes. Contudo, esses números também serão avaliados a partir de uma perspectiva interpretativista, conforme já descrito no capítulo destinado à metodologia utilizada deste trabalho. Isto que dizer que serão igualmente considerados importantes expressões ou percepções indicativas de resultados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

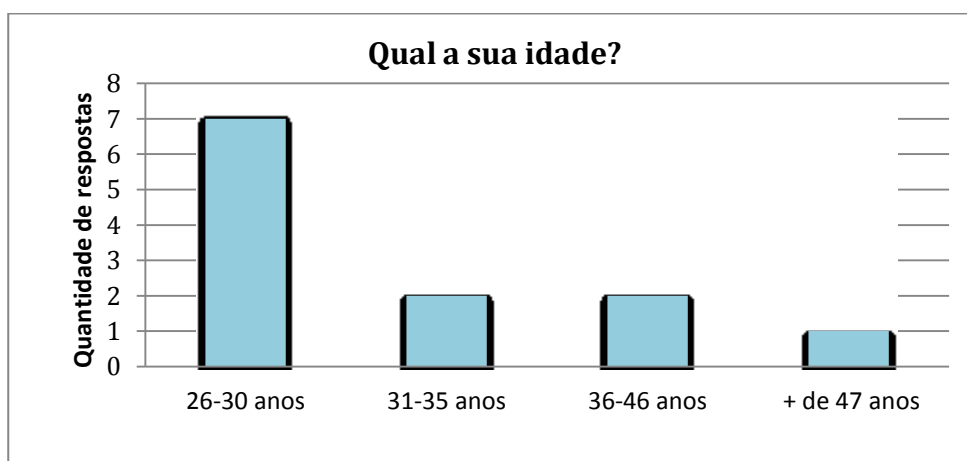
Neste capítulo, apresento as análises dos dados que foram feitas a partir da junção dos dados obtidos a partir de todos os instrumentos de coleta apresentados no Capítulo 2 desse trabalho, e um paralelo das respostas dos objetivos com as perguntas norteadoras da minha pesquisa, os quais apresento novamente a seguir. Para tal, retomo a seguir o objetivo, bem como as perguntas norteadoras dessa pesquisa.

O objetivo da pesquisa é **identificar que *affordances* emergiram em um contexto de ensino de leitura para fins acadêmicos em uma “Sala de Aula Invertida”, mediado pelo uso de tecnologias**. A fim de atingir esse objetivo, parti das seguintes perguntas: 1) **Qual a percepção dos alunos em relação a sua habilidade de leitura em Inglês antes e depois do minicurso? Houve mudanças?** 2) **Qual a visão dos alunos-participantes sobre o uso da metodologia de SAI para a sua aprendizagem, no contexto do minicurso?**

No entanto, antes de prosseguir, é preciso informar algumas observações. Inicialmente, 12 alunos-participantes e o professor-pesquisador fizeram parte dessa pesquisa. Mas, no decorrer da pesquisa, a assiduidade foi diminuindo, justificada por motivos diversos, os quais serão apresentados mais a frente. Dessa forma, para algumas análises foi considerado o número inicial dos alunos-participantes, mas em outras somente a quantidade final (restaram apenas 3 alunos-participantes, cerca de 25%).

A partir dos dados retirados do Formulário Inicial (Anexo D), no qual pretendia traçar o perfil dos alunos-participantes, observou-se que o grupo pertencia predominantemente a uma faixa etária específica, conforme apresentado no Gráfico 01. Os alunos-participantes informaram ter, em maioria, entre 26 a 46 anos e somente um, acima desses valores.

Gráfico 01: Indicação de idade dos alunos-participantes



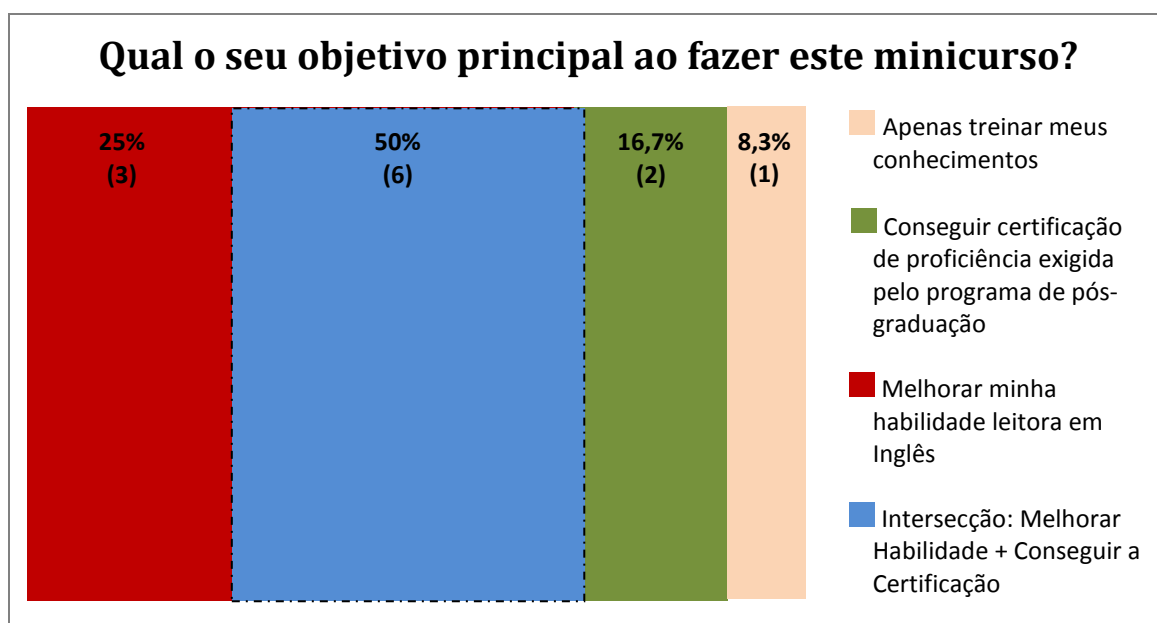
Fonte: Formulário Inicial

Em um total de 12 alunos-participantes, oito (66%) são do gênero feminino e cinco (44%) do gênero masculino.

Outra questão que se buscou verificar foi o objetivo para participar do minicurso. Observa-se, no Gráfico 02, que a maioria dos participantes apontou que era melhorar a habilidade de leitura em Inglês (75%), em oposição a conseguir a certificação proficiência (66,7%) e somente um aluno-participante (8,3%) tem como objetivo treinar seus conhecimentos na língua.

Ainda, apenas 16,7% dos alunos-participantes informaram que desejam conseguir a certificação de proficiência exigida. Quando questionados sobre a certificação, eles se posicionaram que conseguir essa certificação seria resultante do desenvolvimento dessa habilidade. Entendo que essa afirmação é, de forma análoga, o afirmado por Knowels (1980) sobre o aprendiz entender a necessidade de aprender determinados assuntos e compreender a aprendizagem como forma de resolução de problemas, e que ela seria o mecanismo propulsor da busca pelo conhecimento.

Gráfico 02: Indicação dos objetivos dos alunos-participantes em fazer o minicurso.



Fonte: Formulário Inicial

Sendo assim, vejo justificada a escolha do modelo andragógico de ensino, uma vez que Andragogia é "a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos" (CAVALCANTI; GAYO, 2005, p. 45), e conforme o posicionamento similares de autores como Knowles (1968, 1980, 1984, 1990a e 1990b) e Apostólico (2012).

De forma complementar, observo que a motivação para o aprendizado dos alunos-participantes coincide, também, pelo que afirma Nogueira (2007) ao esclarecer que o

aprendiz adulto necessita saber o motivo pelo qual deve aprender determinado assunto e encara a aprendizagem como resolução de problemas; ou, ainda, pelo advogado por Knowles (1968, 1980, 1984, 1990a e 1990b): "os aprendizes vêm a educação como um processo para desenvolver uma habilidades e competências que são úteis para a resolução de problemas reais, que exigem uma gama de conhecimentos".

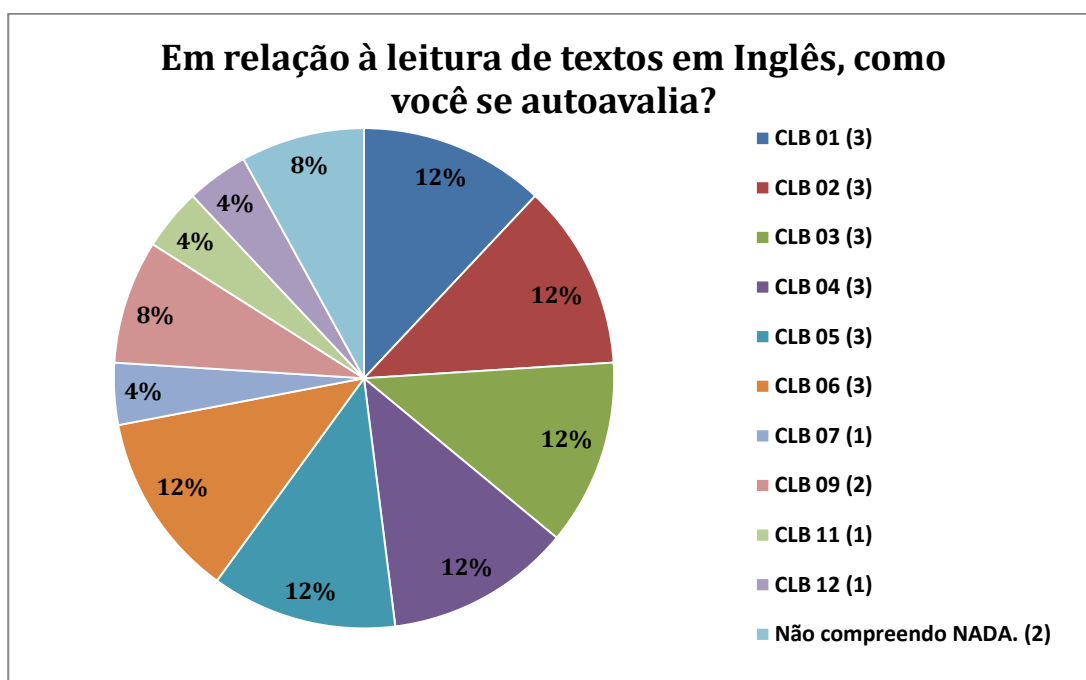
3.1 Sobre o mapeamento da percepção dos alunos em relação ao seu desenvolvimento da habilidade de leitura em Inglês.

Uma das perguntas norteadoras dessa pesquisa era mapear o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos-participantes antes e ao final do minicurso.

No que se refere ao conhecimento prévio da língua, dez (83,3%) informaram que já estudaram Inglês anteriormente. Entretanto, dos três alunos-participantes que informaram nunca terem estudado inglês anteriormente (25%), somente um (8,33% do total) respondeu que não é capaz de compreender nada em Inglês.

O Gráfico 03 apresenta as respostas obtidas no Formulário Inicial (Anexo D), ou seja, qual a percepção individual inicial sobre a habilidade de leitura.

Gráfico 03: Autoavaliação inicial da habilidade de leitura dos alunos-participantes.



Fonte: Formulário Inicial

Em suas respostas, os alunos-participantes podiam escolher entre as 13 opções possíveis (Anexo D), sendo 12 pertencentes aos níveis CLB e uma sendo a opção caso ele

julgasse que não possuía nenhum conhecimento sobre a língua. A Tabela 08 'apresenta um comparativo entre os níveis de referência do CLB, a descrição e os códigos utilizados nos questionários²².

Tabela 08: Códigos para referência do auto-percepção do conhecimento linguístico individual

NÍVEL	CÓDIGO	DESCRIÇÃO
0	--	Não sou capaz de compreender NADA.
1	@011CLB02	Leio o alfabeto e palavras simples e comuns com ajuda de figuras e outros marcadores tipográficos.
2	@025CLB05	Leio o alfabeto, palavras simples e sentenças bem simples sobre o dia a dia. Uso figuras para me ajudar e outros marcadores tipográficos.
3	@031CLB17	Leio e entendo palavras simples do dia a dia. Entendo informação básica de histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros. Uso figuras como ajuda e outros marcadores tipográficos.
4	@045CLB58	Leio muitas palavras e sentenças familiares. Entendo histórias simples sobre tópicos familiares. Obtenho informação de longas descrições sobre tópicos menos familiares.
5	@051CLB51	Entendo muitas palavras familiares ou não. Pego a ideia principal, alguns detalhes e alguns significados indiretos em descrições de tópicos mais ou menos familiares. Começo a pegar informação de longos e mais difíceis textos.
6	@065CLB32	Entendo textos curtos escritos em um Inglês simples com pouca dificuldade. Pego a ideia principal, detalhes importantes e alguns significados indiretos. Começo a entender o propósito do escritor, intenção e atitude. Pego pontos principais e detalhes de textos longos e mais difíceis.
7	@078CLB19	Entendo textos mais longos e mais difíceis. Encontro e integro ideias diferentes no texto, ou comparo e contrasto informações. Entendo textos que lidam com fatos, opiniões e sentimentos. Pego o ponto principal e alguns detalhes de textos mais longos e difíceis.
8	@088CLB45	Sigo as ideias principais, palavras chaves e detalhes importantes em textos mais longos e difíceis. Encontro e integro informação através dos parágrafos. Entendo os significados indiretos e a intenção do escritor sobre tópicos abstratos e conceituais.
9	@098CLB53	Consigo acompanhar a sequência de ideias e detalhes importantes em alguns textos mais longos, difíceis, desconhecidos e imprevisíveis. Ainda sinto algumas dificuldades em acompanhar alguns assuntos.
10	@103CLB71	Consigo acompanhar a sequência de ideias e detalhes importantes na maioria dos textos, independente do seu tamanho ou assunto. Ainda sinto um pouco de dificuldades em acompanhar alguns assuntos mais complexos e não familiares.

²² Os códigos foram elaborados de maneira que não permitisse aos participantes se lembrarem das suas respostas iniciais. Entretanto, esclarecemos que os códigos foram definidos a partir da concatenação dos dois primeiros dígitos numéricos de cada nível correspondente no CLB, acrescido de um outro numeral aleatório, o acrônimo CLB e mais dois numerais aleatórios.

NÍVEL	CÓDIGO	DESCRIÇÃO
11	@114CLB98	Acompanho a sequência de ideias e detalhes importantes na maioria dos textos, independente do seu tamanho, assunto, uso ou complexidade. Dificilmente sinto dificuldades em compreender algum assunto não familiar.
12	@122CLB85	Não sinto dificuldade de acompanhar textos complexos, de diferentes gêneros, usos e contextos.

Fonte: O autor

As respostas não eram do tipo de múltipla escolha, ou seja, excludentes, permitindo que eles pudessem selecionar mais de uma opção, considerando suas percepções individuais. Obtive um total de 25 respostas de múltipla escolha entre os 12 alunos-participantes respondentes, logo, cada participante pôde escolher mais de uma resposta.

Observa-se uma predominância nos níveis iniciais do CLB, inclusive naqueles respondentes que selecionaram mais de uma opção, assim como apresento nas respostas de alguns dos alunos-participantes listadas abaixo.

ALUNO-PARTICIPANTE 002:

@011CLB02 - Leio o alfabeto e palavras simples e comuns com ajuda de figuras e outros marcadores tipográficos;

@031CLB17 - Leio e entendo palavras simples do dia a dia. Entendo informação básica de histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros. Uso figuras como ajuda e outros marcadores tipográficos;

@065CLB32 - Entendo textos curtos escritos em um Inglês simples com pouca dificuldade. Pego a ideia principal, detalhes importantes e alguns significados indiretos. Começo a entender o propósito do escritor, intenção e atitude. Pego pontos principais e detalhes de textos longos e mais difíceis.

ALUNO-PARTICIPANTE 003:

@011CLB02 - Leio o alfabeto e palavras simples e comuns com ajuda de figuras e outros marcadores tipográficos;

@025CLB05 - Leio o alfabeto, palavras simples e sentenças bem simples sobre o dia a dia. Uso figuras para me ajudar e outros marcadores tipográficos;

@031CLB17 - Leio e entendo palavras simples do dia a dia. Entendo informação básica de histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros. Uso figuras como ajuda e outros marcadores tipográficos;

@045CLB58 - Leio muitas palavras e sentenças familiares. Entendo histórias simples sobre tópicos familiares. Obtenho informação de longas descrições sobre tópicos menos familiares;

ALUNO-PARTICIPANTE 005:

@011CLB02 - Leio o alfabeto e palavras simples e comuns com ajuda de figuras e outros marcadores tipográficos;

@025CLB05 - Leio o alfabeto, palavras simples e sentenças bem simples sobre o dia a dia. Uso figuras para me ajudar e outros marcadores tipográficos;
 @031CLB17 - Leio e entendo palavras simples do dia a dia. Entendo informação básica de histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros. Uso figuras como ajuda e outros marcadores tipográficos;
 @045CLB58 - Leio muitas palavras e sentenças familiares. Entendo histórias simples sobre tópicos familiares. Obtenho informação de longas descrições sobre tópicos menos familiares.

ALUNO-PARTICIPANTE 008:

@011CLB02 - Leio o alfabeto e palavras simples e comuns com ajuda de figuras e outros marcadores tipográficos;
 @025CLB05 - Leio o alfabeto, palavras simples e sentenças bem simples sobre o dia a dia. Uso figuras para me ajudar e outros marcadores tipográficos;
 @031CLB17 - Leio e entendo palavras simples do dia a dia. Entendo informação básica de histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros. Uso figuras como ajuda e outros marcadores tipográficos;
 @065CLB32 - Entendo textos curtos escritos em um Inglês simples com pouca dificuldade. Pego a ideia principal, detalhes importantes e alguns significados indiretos. Começo a entender o propósito do escritor, intenção e atitude. Pego pontos principais e detalhes de textos longos e mais difíceis;
 @098CLB53 - Consigo acompanhar a sequência de ideias e detalhes importantes em alguns textos mais longos, difíceis, desconhecidos e imprevisíveis. Ainda sinto algumas dificuldades em acompanhar alguns assuntos.

Embora houvesse predominância aparente nos níveis iniciais, acredito que a variação entre nos níveis 01, 02 e 03 se deve ao fato de que os alunos-participantes não se atentaram às informações presentes no decorrer da descrição de cada nível, uma vez que o nível 03, por exemplo, engloba os níveis 01 e 02, havendo somente um acréscimo gradual do contexto e da extensão dos textos encontrados.

Como pode ser observado, o nível 01 apresenta leitura do "alfabeto e palavras simples", no nível 02 adiciona-se a leitura de "sentenças simples" e, no nível 03, substitui-se as "sentenças simples" por "histórias simples e curtas sobre eventos rotineiros". Não houve interferência do professor-pesquisador no momento de preenchimento do formulário, pois o objetivo era identificar a percepção "real" desses participantes, ou seja, sem uma reflexão mais aprofundada sobre seu conhecimento.

Apesar das variações apresentadas nas respostas, observa-se que os alunos-participantes têm consciência de suas limitações. Outro exemplo dessa consciência pode ser observada no fato de que oito (dos 12 possíveis) optaram por somente uma alternativa como resposta e, mesmo com as variações presentes nas respostas, acredito que os alunos-

participantes se enquadram no estágio Básico de conhecimento, níveis I ou II, equivalente aos CLB 03 ou CLB 04.

Durante a realização do minicurso, os alunos-participantes preencheram, semanalmente, o formulário do Diário do Aluno (Anexo G), no qual havia uma questão sobre a percepção do desenvolvimento do conhecimento linguístico pessoal. Suas respostas foram condensadas na Tabela 09 e no Gráfico 04 da seguinte forma:

- +1: quando informado que seu desenvolvimento linguístico avançou.
- 0: não havia avançado ou não sabiam dizer.

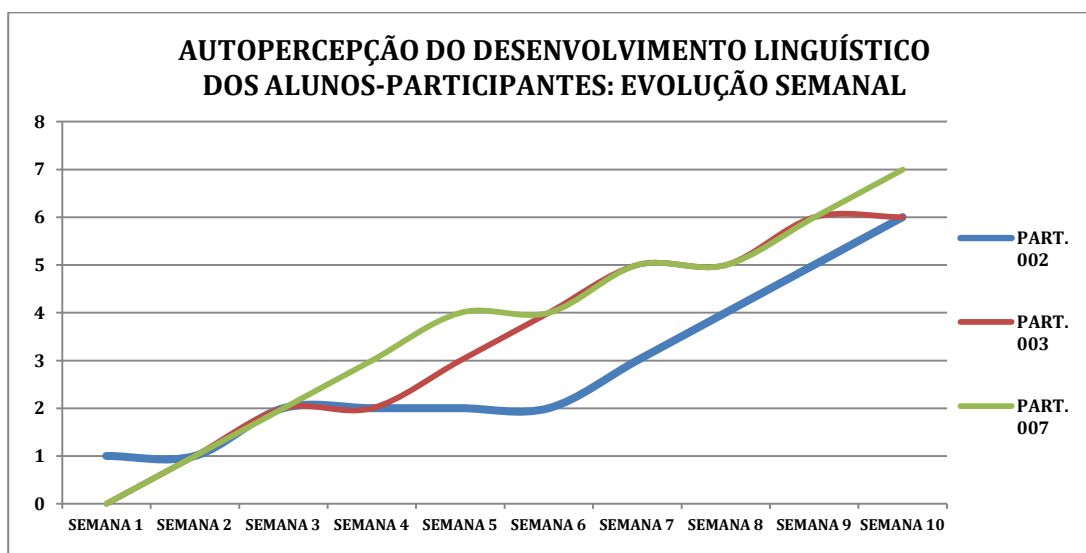
Tabela 09: Autopercepção do desenvolvimento linguístico dos alunos-participantes: evolução semanal

	Semana 01	Semana 02	Semana 03	Semana 04	Semana 05	Semana 06	Semana 07	Semana08	Semana09	Semana 10
Participante 002	1	1	2	2	2	2	3	4	5	6
Participante003	0	1	2	2	3	4	5	5	6	6
Participante007	0	1	2	3	4	4	5	5	6	7

Fonte: O autor

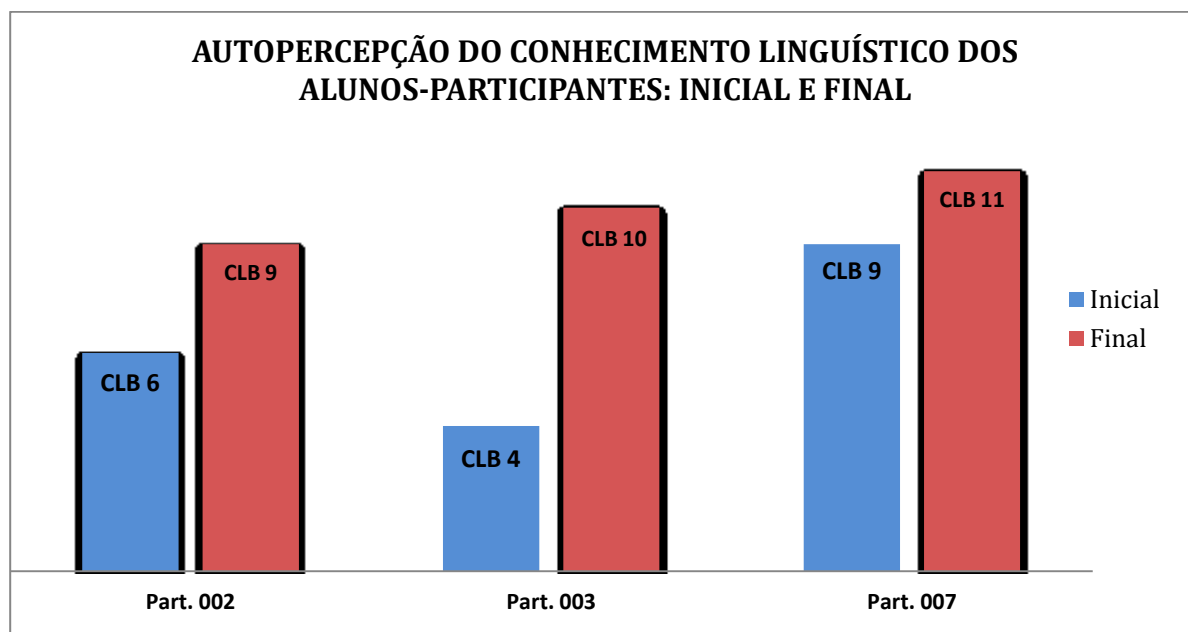
O Gráfico 05 apresenta a evolução da autopercepção dos alunos-participantes sobre a o seu conhecimento linguístico no início e ao final do minicurso. Ao analisá-lo, vejo algumas questões relevantes. A primeira se refere à evolução do aluno-participante 007 que, mesmo com uma auto-avaliação inicial avançada (CLB 9), ainda acredita que houve um avanço em seu conhecimento linguístico. A outra se refere à evolução dos alunos-participantes 002 e 003.

Gráfico 04: Evolução semanal da autopercepção do desenvolvimento linguístico dos alunos-participantes.



Fonte: O autor

Gráfico 05: Comparativo inicial-final da autopercepção do conhecimento linguístico dos participantes.



Fonte: O autor

Sobre o aluno-participante 003, mesmo com uma evolução de 06 níveis, passando do básico para o intermediário, houve pouca surpresa em sua resposta pois, como pode ser conferido nas observações presentes na descrição do minicurso e no Gráfico 06, o aluno-participante sempre se dedicou e se comprometeu em realizar os roteiros e atividades propostas, independentemente de seus problemas pessoais²³. Assim, portanto, era esperado que houvesse um avanço de sua percepção, pois houve, de fato, semanalmente, uma reflexão sobre o que estudava.

A surpresa maior ficou, entretanto, com a evolução do aluno-participante 02, que passou do nível Intermediário para o Avançado, mesmo ele afirmando na maioria das suas respostas que não conseguia perceber se havia avançado em seu conhecimento linguístico ou que acreditava que não havia avançado, ou ainda quando atribuía sua evolução somente ao acúmulo ou reconhecimento de vocabulário.

Apesar das nuances presentes durante a análises, creio que um fator importante para essas respostas esteja diretamente relacionado ao preceito da avaliação dentro do modelo andragógico de ensino. Para Nogueira (2007, p. 04) - citado no item 1.3.1 dessa dissertação - "a avaliação da aprendizagem na Andragogia também prevê a auto-avaliação do aprendente", ou seja, uma reflexão individual sobre a própria prática seja fator determinante para a avaliação/quantificação do próprio aprendizado.

²³ Penso ser pertinente ressaltar que o aluno-participante 03 mora em São Paulo, vinha cumprir os créditos do programa de pós-graduação às sextas-feiras nos períodos da tarde e noite, e o minicurso ocorria durante o intervalo destinado para refeição.

Penso ainda que as nuances mostram a relação entre as variantes presentes em todo o ambiente de aprendizagem proporcionado aos participantes, seja a interação entre os pares, entre o professor e entre os ambientes (virtual e físico) que fizeram parte do minicurso, assim como defendido na perspectiva ecológica, ou seja, a relação entre o ambiente, o indivíduo e as oportunidades para o aprendizado.

3.2 Sobre o mapeamento da visão dos alunos-participantes em relação ao uso da metodologia de SAI no contexto da pesquisa.

A segunda pergunta norteadora dessa pesquisa foi mapear a visão dos alunos-participantes sobre o uso da metodologia de SAI para a sua aprendizagem, no contexto do minicurso e, para isso, foi indagado no Questionário Final (Anexo E), se: 1) Em relação à utilização da abordagem de "Sala de Aula Invertida", os alunos-participantes acreditavam que ela facilitou seu aprendizado e por quê? 2) Existe alguma observação que você gostaria de fazer em relação ao minicurso? Vejamos as respostas dadas pelos participantes:

ALUNO-PARTICIPANTE 002:

- 1) Não. Porque não consegui tirar minhas dúvidas logo com o professor. Sempre ficando também um espaço entre o realmente eu sabia da língua inglesa, já que não tenho uma leitura mais aprofundada de textos em inglês.
- 2) O aluno-participante não respondeu à pergunta.

ALUNO-PARTICIPANTE 003:

- 1) Sim. A sala de aula invertida e o trabalho com o ensino híbrido são fundamentais para o novo tipo de "alunos" que utilizam de ferramentas tecnológicas de informação.
- 2) Em algumas atividades iniciais me senti desmotivada devido ao nível de complexidade do conteúdo abordado ou da atividade que foi muito extensa. Senti falta de atividades em que eu desenvolvesse habilidades de fala e escrita, mas conversando com o professor, verifiquei que não foi a proposta do curso. Me dediquei um pouco mais porque gostei da didática e flexibilidade do professor e, no final, achei a experiência muito boa. Aprendi muito!

ALUNO-PARTICIPANTE 007:

- 1) Sim. Forçou-me a estudar em casa, a criar uma rotina para acrescentar as aulas no meu dia-a-dia e a ter contato com diferentes processos de aprendizagem.
- 2) Gostaria de afirmar que todos os encontros foram muito bem idealizados, a sequência de elaboração e distribuição dos conteúdos foram tão bem sistematizadas que, somente com o conhecimento dos primeiros encontros, consegui estar mais confiante para leitura de textos em Inglês bem como utilizar outras ferramentas em Inglês.

Somente um aluno-participante (cerca de 33%) se posicionou desfavorável à utilização da SAI em seu aprendizado e justificou essa afirmação pela ausência do professor para esclarecer suas dúvidas. Não encaro essa afirmação como sendo um fator que desabone ou desqualifique a metodologia.

Posiciono-me dessa forma pois, ao analisar outras respostas do aluno-participante 002 em outros formulários, ele atribuiu, por diversas vezes, seu aprendizado como resultante do conhecimento de vocabulário da língua, assim como no afirmado "não tenho uma leitura mais aprofundada de textos em inglês", reforçando, mais uma vez, essa relação de dependência.

Apesar do posicionamento negativo do aluno-participante 002, a maioria dos alunos-participantes (cerca de 66%) se posicionaram favoráveis em relação a utilização da SAI em seu processo de aprendizagem. Como pode ser verificado, o aluno-participante 007 em relação à questão 1, relatou acreditar que a metodologia havia ajudado seu aprendizado e justificou que ela obrigou-o a estudar em casa, promoveu oportunidades para integrar seus estudos dentro de suas rotinas diárias além de conhecer outros processos de aprendizagem.

Ainda em relação à resposta do aluno-participante 002, vejo uma falha a aplicação da Andragogia. Observei que os pressupostos trazidos por essa teoria em relação à consciência da necessidade de aprender e se responsabilizar por esse processo para se tornar um aprendiz independente foi desconsiderado quando ele afirma que "não conseguia tirar minhas dúvidas com o professor" limitando seu aprendizado e tornando-se refém do material utilizado, abrindo mão, assim, de uma aprendizagem independente.

O aluno-participante 002 - assim como os demais - era professor e esperava-se que tivesse uma postura de reflexão sobre seu aprendizado e que buscasse subsídios adicionais para sanar suas dúvidas, assim como poderia acontecer em sua vida profissional, e não uma postura passiva sobre sua aprendizagem.

Em relação à pergunta 2, o aluno-participante 007 afirmou que a sequência de elaboração e a distribuição dos conteúdos foi de encontro ao proposto na metodologia. Penso que a utilização do termo "sistematizada" esteja sendo usado como sinônimo de "organizada", o que me leva a acreditar que ele referiu-se à dinâmica proposta pela metodologia de SAI, uma vez que ela preconiza uma organização maior por parte do professor, assim como implícito na obra de Bergmann e Sams (2012), na qual os autores associam ao sucesso do uso da metodologia à uma maior organização e preparação da aulas por parte do professor.

Assim, acredito que essas afirmações corroboram com o posicionamento de Prensky (2004, p. 01), em que o autor se posiciona que "os estudantes não estão só usando a tecnologia diferentemente hoje, mas estão aproximando suas vidas e suas atividades diárias diferentemente por causa da tecnologia".

Ainda, vejo por meio desse posicionamento uma confirmação do que assevera Moran (2015) ao definir que a SAI é uma metodologia de aprendizagem ativa e centralizada no aluno e, dessa forma é o ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Outra resposta obtida na pergunta 1 foi a do aluno-participante 003, o qual afirma que a SAI e, implicitamente, o ensino híbrido sejam fundamentais para o aprendizado dos alunos que utilizam as TDICs dentro e fora da sala de aula. Apesar de não responder diretamente à pergunta, vejo que ele tem conhecimento crítico sobre a metodologia (visto sua formação e atuação profissional) e se posiciona favorável à utilização da SAI em seu aprendizado.

Em relação à pergunta 2, o aluno-participante afirmou que se sentiu desmotivado nas aulas e nas atividades iniciais devido à complexidade dos conteúdos abordados, mas que após um pouco mais de dedicação acabou completando o curso e acredita que a experiência tenha sido válida.

Muito embora Knowles (1980) já considera o comportamento do professor em sala de aula seja crucial para o ensino de adultos, não atribuo a "didática" ou a "flexibilidade" do professor-pesquisador como razão para o posicionamento do aluno-participante 003, mas à "dinâmica" e à "flexibilidade" da metodologia, uma vez que só nos encontrávamos presencialmente uma vez na semana para solucionar dúvidas e praticar o conhecimento por meio de exercícios. Atribuo a mim, como professor-pesquisador, somente o papel de instrutor para desenvolver a habilidade do estudante de se tornar aprendizes auto-direcionados (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 10).

Dessa forma, compartilho do posicionamento de Moran:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17)

Outra questão se refere à apropriação das TDICs como recurso pedagógico, em especial na utilização da SAI. Inicialmente, todos os alunos-participantes informaram que acreditavam que era possível aprender uma língua adicional mediada pelo computador e

que, inclusive, fazem uso das TDICs em suas práticas pedagógicas e em sala de aula. Ao final, eles mantiveram esse posicionamento, conforme pode ser observado a seguir, nas respostas à pergunta "Você acredita que a utilização do computador/Internet facilitou seu aprendizado?", presente no Formulário Final (Anexo E).

ALUNO-PARTICIPANTE 002:

Sim. Apesar de ter sentido falta de ter mais aulas presenciais, os vídeos das aulas me ajudaram muito.

ALUNO-PARTICIPANTE 003:

Sim. Como a proposta era a de fazer um curso sobre leitura e escrita de textos acadêmicos, acredito que somente a utilização do computador foi suficiente.

ALUNO-PARTICIPANTE 007:

Sim. Facilitou meu acesso aos conteúdos, pude realizar minhas atividades dentro dos meus horários e da minha disponibilidade, além de que, quaisquer dúvidas simples consegui inferir acessando na internet, podendo levar para os encontros minhas dúvidas mais profundas que me possibilitaram aproveitar muito mais!

A proposta da metodologia prevê uma utilização das TDICs direcionada ao aprendizado. Com isso, acredito que estamos nos aproximando do que é defendido por Bax (2003) e tornando as TDICs transparentes ao universo escolar não havendo resistência dos alunos-participantes em utilizá-las.

Parece-me impossível analisar o uso da metodologia de SAI, sem deixar de verificar o posicionamento dos alunos-participantes em relação ao material utilizado, uma vez que ambos estejam entrelaçados. Sendo assim, apresento também uma reflexão sobre o material utilizado durante o minicurso, o qual servirá como base para próximas análises .

Semanalmente, os alunos respondiam por meio do formulário do Diário do Aluno (Anexo G) a pergunta: "Você acredita que o material utilizado durante essa semana facilitou seus estudos? Por quê?". As respostas foram tabuladas e analisadas e condensadas na Tabela 10 e no Gráfico 06. A tabulação seguiu a mesma padronização apresentada anteriormente, mas que retomo a seguir.

- +1: quando informado que o material utilizado facilitou seus estudos.
- 0: acreditavam que o material utilizado não facilitou seus estudos.

Os alunos-participantes 002 e 007 foram tabulados separadamente, mas apresentados em conjunto para facilitar a visualização de suas percepções, uma vez que apresentaram as mesmas respostas.

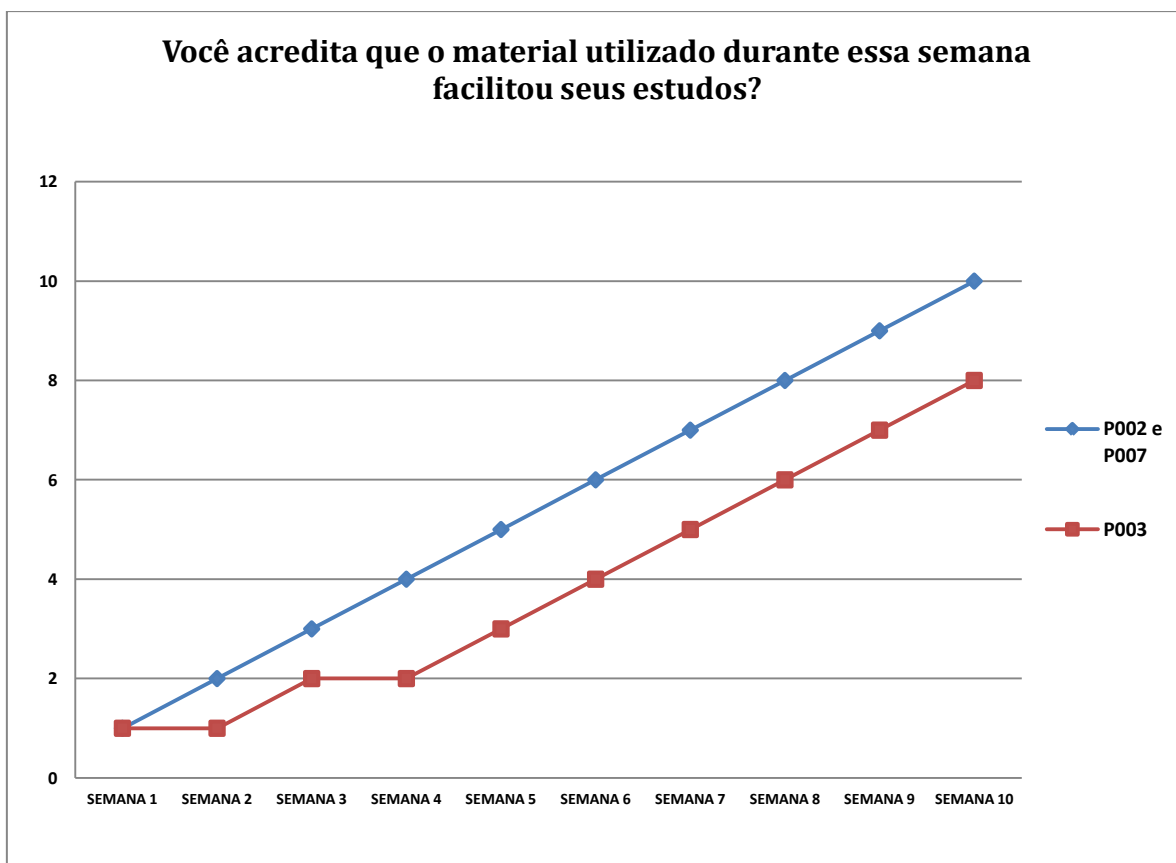
Ressalto que o mais importante na análise do Gráfico 06 não é somente uma análise quantitativa em relação ao valor inicial e o final, mas uma análise das variações apresentadas durante o período do minicurso, mais especificamente em qual semana os alunos-participantes acreditaram que o material não foi adequado.

Tabela 10: Autopercepção do uso da metodologia de SAI dos alunos-participantes: evolução semanal

	Semana 01	Semana 02	Semana 03	Semana 04	Semana 05	Semana 06	Semana 07	Semana 08	Semana 09	Semana 10
Participante 002	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participante003	1	1	2	2	4	4	5	5	6	6
Participante007	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fonte: O autor

Gráfico 06: Percepção dos alunos-participantes referente à utilização da metodologia de SAI.



Fonte: O autor

Como pode-se observar, o aluno-participante 003 não apresentou uma percepção linear como a dos outros alunos-participantes, e, por vezes, posicionou-se de forma negativa em relação ao material. Entretanto, como é apresentado em suas respostas, percebe-se que a crítica é feita em relação ao material, mas não à abordagem, como pode ser verificado a seguir.

Repostas do aluno-participante 003, em relação ao por quê do material utilizado não ter facilitado seus estudos

Semana 02: Porque eu não consegui reconhecer muitas palavras e precisei buscar muitas vezes o dicionário online. Gostaria de um material pré-aula que me desse um suporte melhor.

Semana 04: A sequência de atividades não está sendo colocada para que consigamos evoluir por níveis de dificuldade. Nas atividades anteriores consegui, com os materiais de estudo "pré-aula" desenvolver as atividades com mais facilidade. Nessa semana quatro, as leituras foram muito densas e não consegui compreender corretamente pois não tinha "repertório" e "vocabulário" suficiente e necessário para desenvolver as atividades. Talvez com algum material mais consistente - de leitura, vídeoaula - poderia obter melhores resultados.

Nota-se em suas respostas que o aluno-participante 003 - assim como já mencionado sobre o aluno-participante 002, prendeu-se simplesmente ao conhecimento de vocabulário, mas não ao aprendizado da língua como um todo. Entretanto, ao analisar mais especificamente a resposta da semana 02, acredito que a solicitação do aluno-participante em relação a um material pré-aula que desse um suporte melhor, seja somente uma falta de adequação à metodologia, visto que esta semana foi a primeira em que eles tiveram que realizar as atividades de pré-aula.

Na resposta da semana 04 percebe-se ainda uma preocupação com o conhecimento de vocabulário e a insatisfação em relação à extensão das atividades de pré-aula do aluno-participante. Contudo, mesmo sendo a quarta semana de minicurso, acredito que, da mesma forma como já me posicionado em relação à semana 02, penso que tenha sido uma adequação à metodologia, pois, a partir da semana seguinte, o aluno-participante teve uma percepção crescente e, inclusive, se posicionou em relação consciente de que era preciso uma dedicação maior aos estudos, pois, em relatos durante as aulas presenciais, alguns alunos-participantes disseram que, por ser um minicurso parcialmente a distância, não seria preciso "estudar muito". A resistência houve, portanto, em administrar semanalmente o tempo necessário para dedicação ao minicurso, conforme apresenta o Gráfico 07.

Repostas do aluno-participante 003, em relação ao por quê do material utilizado ter facilitado seus estudos

Semana 3: Acredito que o material foi muito mais denso do que na passada, e senti que a minha leitura foi insuficiente para desenvolver bem as atividades.

Semana 5: Acredito que o que facilitou a atividade foi a pré leitura da vídeo-aula e a sequência das atividades que foram colocadas de forma crescente em nível de dificuldade.

Semana 6: O material de atividades era extenso, demorei mais de uma hora para terminá-lo, mas foi bem explicativo. Não senti dificuldades.

Semana 7: Achei que as atividades tinham um nível de dificuldade bem maior do que o material utilizado para estudos prévios, mas consegui fazer tudo o que foi solicitado. Só precisei me concentrar mais.

Semana 8: Essa atividade foi muito extensa e acabei a separando em duas etapas. Fiz as três primeiras lições dessa semana no encontro, e as três últimas em outro dia. Achei os exercícios extensos, mas consegui fazê-los.

Semana 9: Gostei muito dessa atividade e principalmente das referências com as imagens.

Semana 10: Acredito que a atividade tenha sido válida para um momento inicial, mas ainda preciso rever esse conceito.

Dados portanto, creio que a seleção do material utilizado tenha sido condizente com o preconizado pela metodologia. Mesmo quando houve a dificuldade para a realização das atividades de pré-aula, os alunos buscaram maneiras de cumprir o proposto, como por exemplo, a fragmentação da tarefa em mais de um período.

Essa fragmentação me faz refletir, inclusive, sobre a minha própria prática pedagógica e como ela pôde ter sido uma barreira para o aprendizado, a qual abordarei posteriormente na próxima seção.

3.3 Sobre as *affordances* efetivadas.

O objetivo desse trabalho era **identificar que *affordances* emergiram em um contexto de ensino de leitura para fins acadêmicos em uma “Sala de Aula Invertida”, mediado pelo uso de tecnologias.**

Gibson (1986) e Van Lier (2004a) advogam que *Affordances* se referem ao que está disponível ao indivíduo "para o bem ou para o mal" (GIBSON, 1979, p. 127 *apud* VAN LIER, 2004a, p. 91). Seguindo essa afirmação, vejo que além daquilo que foi emergido para o bem, também foram emergidas *affordances* para o mal no contexto dessa pesquisa, assim como

já afirmado por Van Lier (2004a, p. 06) ao discutir a qualidade das experiências educacionais Van Lier (2004a, p. 05-06) ao discutir tal posicionamento ressalta que

Exista muito foco em altos padrões que existem avaliações cada vez mais difíceis a todo tempo, e não exista mais tempo para músicas, viagens, arte e somente exploração de conhecimentos e ampliação de mente (VAN LIER, 2004a, p. 05-06)

O material didático usado pode ser tomado por exemplo que ilustra tal asserção. Busquei oferecer vários subsídios na elaboração de atividades para a efetivação do conhecimento, com qualidade em grande quantidade. Entretanto, o *feedback* dos alunos-participantes apontou para o fato de as atividades serem difíceis e extensas, não havendo tempo hábil para a realização e, conseqüentemente, sendo necessária a fragmentação em vários períodos, como pode ser observado das respostas para pergunta sobre avaliação do material utilizado do aluno-participante 011, referente à semana 02 e nas respostas do aluno-participante 003, referentes para as semanas 06 e 08.

ALUNO-PARTICIPANTE 011

Não sei dizer. Foi muito **cansativo**.

ALUNO-PARTICIPANTE 003

Sim. O material de atividades era **extenso**, demorei mais de uma hora para terminá-lo, mas foi bem explicativo. Não senti dificuldades.

ALUNO-PARTICIPANTE 003

Não. Essa atividade foi muito **extensa** e acabei a separando em duas etapas. Fiz as três primeiras lições dessa semana no encontro, e as três últimas em outro dia. Achei os exercícios **extensos**, mas consegui fazê-los.

Acredito que a fragmentação citada acima não seja um fator negativo à metodologia, mas um fator positivo. A possibilidade de pausar, voltar e retomar uma exposição de conteúdo em outro momento é um fator benéfico para o processo de aprendizagem e, só pode acontecer por que o ambiente proporcionou tal possibilidade, e que dificilmente aconteceria em uma sala de aula baseada no modelo "tradicional".

Mesmo o aluno-participante 003 se posicionando positivamente sobre o material na semana 02, observa-se uma repetição de ideias negativas associada ao material, o qual, segundo eles, demandou um longo período de tempo para a sua realização, sendo dessa forma extenso ou cansativo.

O mesmo tipo de afirmação aparece na resposta do aluno-participante 003 na pergunta "Existe alguma observação que você gostaria de fazer em relação ao minicurso?", presente no Formulário Final (Anexo E).

ALUNO-PARTICIPANTE 003

Em algumas atividades iniciais me senti desmotivada devido ao nível de complexidade do conteúdo abordado ou da atividade que foi muito **extensa**. Senti falta de atividades em que eu desenvolvesse habilidades de fala e escrita, mas conversando com o professor, verifiquei que não foi a proposta do curso. Me dediquei um pouco mais porque gostei da didática e flexibilidade do professor e, no final, achei a experiência muito boa. Aprendi muito!

Essa ocorrência faz-me refletir criticamente sobre a minha própria prática pedagógica e colocar-me no papel dos alunos-participantes. Talvez a extensão e dificuldade dos exercícios tenha motivado a redução na frequência ao minicurso.

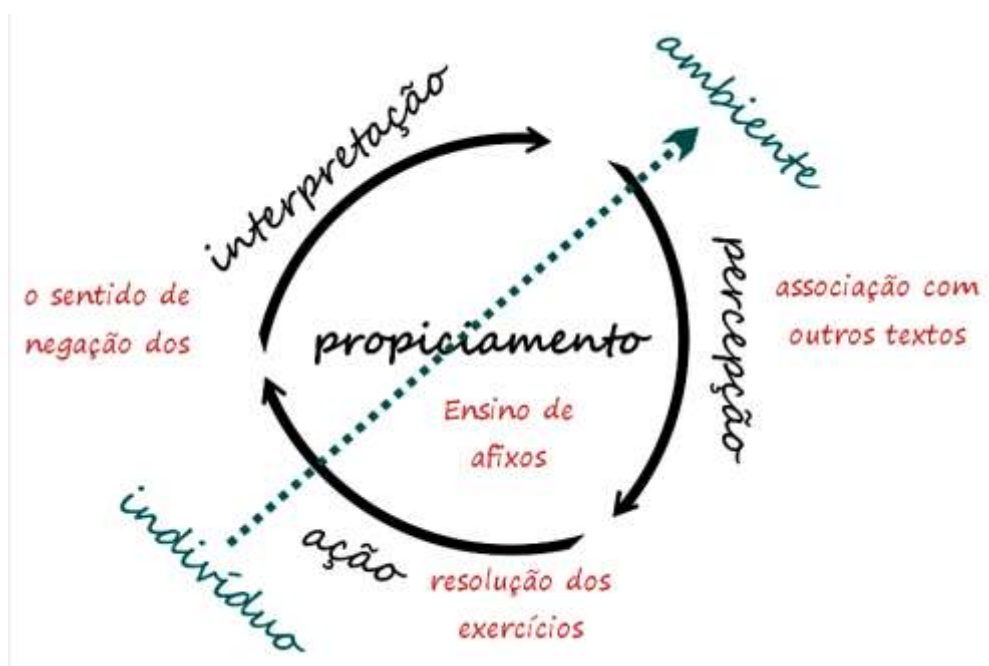
Esse movimento de reflexão crítica me fez pensar o quão leviano da minha parte foi acreditar que o fato de os alunos-participantes estarem familiarizados com as tecnologias, seria determinante de modo positivo para a realização do minicurso e para seu aprendizado. Vejo, então, uma comprovação do que Chambers e Bax (2006, p. 478) nomeiam como Falácia Tecnológica, isto é, “a crença de que o que determina o sucesso ou o fracasso escolar é a tecnologia”.

Considerando, dessa forma, minha aposta na elaboração e seleção de material didático para construção do curso, passo à análise de algumas aulas, visto o surgimento das informações nas respostas dos alunos-participantes.

Durante a realização da aula presencial da semana 4, cujo o objetivo principal era apresentar a estrutura de um resumo científico, pude verificar o **propiciamento** referente a aspectos gramaticais pelo aluno-participante 003. Em uma conversa com os alunos-participantes 007 e 003, antes do início da aula, a participante 003 questionou-me se "aquela parte inicial 'un' nas palavras quer dizer que a palavra tem sentido de negação". Após eu ter respondido - e reforçado com outro exemplo pelo participante 007 -, questionei-a como ele tinha identificado esse sentido, o qual respondeu que tinha percebido tentando ler os textos presentes nas atividades e que "estava dando certo para os outros exercícios". Após a realização dos exercícios da aula 4, o mesmo aluno-participante me disse que entendeu melhor o que eu tinha explicado sobre "pequenas partes de palavras com sentidos e que dão um sentido novo às palavras", se referindo ao exercício 4 da aula 4 (Apêndice F), que aborda os sufixos "-tion" e "-able".

Observo um exemplo do ciclo proposto por Van Lier (2004a) para a efetivação de aprendizagem. Nas palavras do autor, "as precondições para que o significado emerja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo"²⁴. Vejo que o aprendiz ativo estabeleceu relações dentro de seu ambiente, a percepção decorrente da associação com o contexto presente em outros textos - e outros exemplos - e aplicação (ação) nos exercícios. Assim, apresento novamente na Figura 03 o diagrama trazido por Van Lier (2004a - adaptado) com o acréscimo das informações trazidas pelo aluno-participante.

Figura 23: Efetivação de aprendizagem de afixos.



Fonte: O autor

Dessa forma, acredito que essa interação entre os alunos-participantes foi promovida pela metodologia, pois esse modelo permite mais tempo para a troca de conhecimentos entre os participantes mais proficientes.

Observo essa efetivação do conhecimento do aluno-participante 003 em seus relatos referente à semana 09 do minicurso, no qual o objetivo era abordar a formação de palavras por afixação. Em seu relato verbal o aluno-participante 003 disse que conseguiu compreender o significado de algumas palavras mais facilmente - como por exemplo a palavra "overdose" - e, após a realização das atividades sobre afixos, contidos no exercício 02 do texto "From Macroscopic to Microscopic" (Apêndice P), ele afirmou que tinha sido "tranquila de fazer". Assim como pode ser verificado na resposta à pergunta "Em comparação à semana anterior, você acredita que seu conhecimento linguístico avançou?"

²⁴ Tradução minha de "Preconditions for meaning to emerge are action, perception and interpretation, in a continuous cycle of mutual reinforcement" (VAN LIER, 2004, p. 92).

Por quê?", presente no formulário do Diário do Aluno (Anexo G), referente à semana 09, apresentado a seguir.

ALUNO-PARTICIPANTE 003:

Sim. Senti facilidade com o material de estudo, pois o conteúdo sobre afixos eu já sabia.

Da mesma forma, confirmo essa efetivação de conhecimento nas respostas ao formulário de *Cornell* (Anexo F) do aluno-participante referente à semana 09, como apresentados a seguir.

RESUMO: Os Sufixos têm a função de modificar a categoria gramatical das palavras, ou seja, um determinado sufixo será sempre aplicado a uma determinada categoria de palavra e resultará sempre numa outra determinada categoria. Prefixos não alteram a categoria gramatical da palavra-base a que se aplicam. Os prefixos dão aos **adjetos**²⁵ e verbos ideias negativas ou opostas. Sua função é predominantemente semântico, isto é, eles alteram o significado da base. Tempos verbais que são as variações do verbo usadas para indicar em qual momento a ação expressada está acontecendo.

PERGUNTAS/NOTAS:

Ex.: hopeful, useful, forgetful.

Ex.: beautify, purify, terrify.

Ex.: Illegal, illiterate, illegible.

Ex.: conver/uncover, lock/unlock, agree /disagree, like/dislike.

Ex.: autograph, auto-pilot, automobile.

Ex.: ex-wife, ex-smoker, ex-boss.

Ex.: microwave, microbotic, microchip.

Ex.: monolingual, monologue, monosyllabic.

Ex.: overwork, overtired, oversleep.

Ex.: pre-war, pre-judge, pre-school.

Ex.: rewrite, replay, restart, renew.

Ex.: subway, submarine, subdivide.

Ex.: useless, harmless.

Ex.: immature, impatient, impossible.

Ex.: internal, import, insert.

Ex.: non-smoker, non-conformist

Ex.: anti-war; antisocial; antibiotic; antibody.

Ex.: bicycle, bilateral, bilingual.

Ex.: extract.

Ex.: misunderstand, mistranslate, mislead.

Ex.: multinational, multimídia.

Ex.: postgraduate, post-war, postpone.

Ex.: pseudo-scientific, pseudo-intellectual.

Ex.: semi-circular, semi-final, semi-finalist.

Ex.: Underestimate, undercooked.

IDEIAS PRINCIPAIS: Esse conteúdo sobre os tempo verbais tem muitas características e precisa ser estudado mais vezes. Ainda não assimilei completamente. Mas sobre os afixos e prefixos estava fácil, pois já conhecia.

Muito embora o campo "Ideias principais" tenha sido utilizado de maneira equivocada²⁶ pelo aluno-participante, ele registrou que um dos assuntos precisaria de mais estudos, mas que o conteúdo de afixos havia sido fácil, pois já o conhecia previamente.

²⁵ Marcação do autor.

²⁶ Segundo as orientações do modelo de *Cornell*, este campo é destinado para as observações pertinentes **sobre** assunto e não para se fazer uma reflexão pessoal sobre o processo de aprendizagem. Esse tipo de equívoco foi recorrente durante aplicação do minicurso.

Nota-se também no campo "resumo", em que o aluno-participante discorreu sobre a função dos afixos, que existe coerência e coesão em seu texto. Outro fato que me chamou a atenção foi o erro de digitação presente em seu texto, pois, ao escrever "adjetos" ao invés de "adjetivos", mostra que o resumo não foi retirado da *Internet*, mas um discurso com reflexão e conhecimento sobre o assunto estudado.

Ainda ao analisar as respostas presentes do Diário do Aluno (Anexo G), referente à semana 04, pude verificar a emergência do propiciamento necessário para o desenvolvimento da habilidade de leitura em textos acadêmicos, o qual é preconizado na abordagem de EAP.

Durante esse encontro os alunos-participantes presentes informaram que sentiram dificuldades em realizar o exercício 07, o qual consistia em escolher 2 *abstracts* relacionados a sua pesquisa e indicar, em inglês, o título; a introdução; o problema; os procedimentos; os resultados e as conclusões.

Nas respostas presentes no Diário do Aluno dessa semana, somente o aluno-participante 003 associou seu desenvolvimento linguístico a quantidade de vocabulário - ou regras gramaticais - adquirido. Os alunos-participantes 002 e 007 afirmaram compreender que o conhecimento de uma língua também deve estar em conformidade com o gênero textual. As respostas sobre o material utilizado e sobre a percepção do desenvolvimento linguístico podem ser observadas a seguir.

1) Você acredita que o material utilizado durante essa semana facilitou seus estudos? Por quê?

ALUNO-PARTICIPANTE 002

Sim. Porque ao procurar artigos verifica-se que o abstract presente serve para inferir informações sobre todo o texto facilitando o entendimento do leitor por determinados assuntos de pesquisa.

ALUNO-PARTICIPANTE 007

Sim. Apesar da grande dificuldade que a atividade apresentou, o material apresentou como identificar, no abstract os principais elementos presentes no texto e assim já prever as informações que vou encontrar em um artigo/dissertação/tese.

2) Em comparação à semana anterior, você acredita que seu conhecimento linguístico avançou? Por quê?

ALUNO-PARTICIPANTE 007

Sim. Tive um acréscimo no meu vocabulário específico, o que se apresenta uma grande barreira para a compreensão de textos acadêmicos na língua inglesa.

Embora o foco das perguntas não tenha sido diretamente relacionado à abordagem utilizada para a seleção do material utilizado no minicurso, vejo nas respostas apresentadas o que Hyland e Hamp-Lyons (2002, p. 02) sobre os objetivos da abordagem de EAP, pois, para esses autores, a EAP vai além de um simples acúmulo de conhecimento de vocabulário e gramática, mas "se refere à pesquisa e instrução que foca nas necessidades e nas práticas comunicativas de um grupo específico em contextos acadêmicos". Gillett (1996) acrescenta que além do conhecimento de vocabulário em uma área de pesquisa específica, "aprender como os textos são estruturados podem ajudar os estudantes a ler mais eficientemente"²⁷.

Durante a realização das atividades referente à semana 07, os alunos-participantes se queixaram da extensão dos textos e das explicações. Ambos os alunos-participantes presentes se posicionaram sobre a diferença dos conteúdos apresentados nos vídeos e os exercícios solicitados, pois, para eles, os vídeos são muito simples e introdutórios. Expliquei que o assunto apresentado é muito vasto e poderia fornecer outras fontes de informações como, por exemplo, tabelas e relações de palavras, mas os vídeos traziam o que seria mais relevante eles estudarem e que, durante o encontro, a sequência de exercício proposta complementaria o tema. Complementei, ainda, que a maior parte dos exercícios solicitava um conhecimento que eles já possuíam e, desta forma, eles estariam praticando algo que já haviam estudado.

Porém, ao mesmo tempo, eles não sentiram dificuldades durante a realização dos exercícios. Pude observar que o encontro ficou mais sério e silencioso, com menos conversas e menos questionamentos sobre vocabulário ou dúvidas sobre os assuntos abordados e, ainda, ao final, eles se mostraram confiantes ao terminarem as atividades.

Acredito que esta variação de seriedade e silêncio ocorrido no decorrer do encontro seja a relação entre os processos sensoriais e os propiciamentos, como afirma Paiva (2010). Para a autora, "a abordagem ecológica não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos,

²⁷ Tradução minha de "Learning about how texts are structured can help students to read more efficiently." (GILLETT, 1996)

pois vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade" (PAIVA, 2010, p. 01).

Essa satisfação pode ser observada nas respostas à pergunta "Você acredita que o material utilizado durante essa semana facilitou seus estudos? Por quê?" presentes no formulário do Diário do Aluno (Anexo G), e apresentadas a seguir.

ALUNO-PARTICIPANTE 002:

Sim. Já estou mais familiarizado com algumas palavras em Inglês.

ALUNO-PARTICIPANTE 003:

Sim. Achei que as atividades tinham um nível de dificuldade bem maior do que o material utilizado para estudos prévios, mas consegui fazer tudo o que foi solicitado. Só precisei me concentrar mais.

Apesar das *affordances* efetivas expostas, pude observar que, por vezes, os alunos-participantes não reconheceram as oportunidades oferecidas pela metodologia. No decorrer das atividades propostas, alguns dos alunos-participantes se posicionaram que não tinham evoluído seu conhecimento pelo fato de ter que recorrer a outros recursos externos - como dicionários on-line, para compreender o significado de uma determinada palavra no momento da realização das atividades, mas, em um momento posterior, quando se deparavam com as mesmas palavras, eles não recorreram mais a tais recursos.

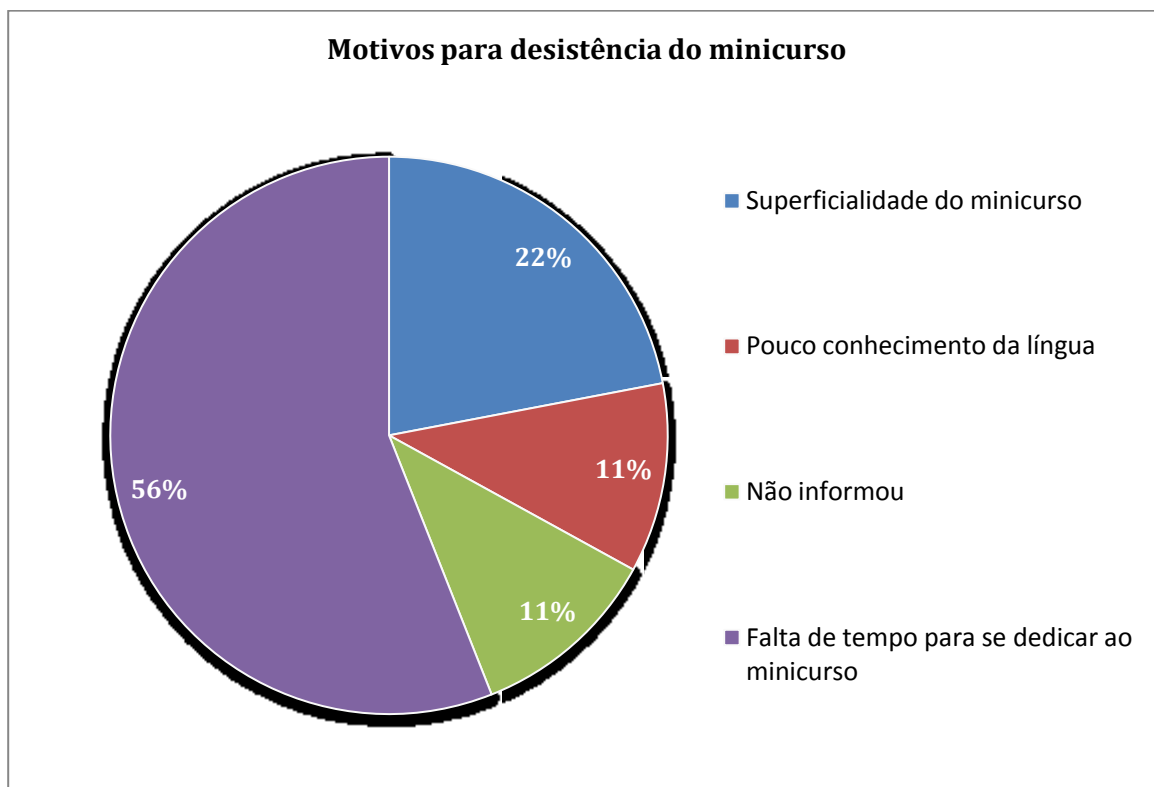
Penso que esta falta de percepção esteja reforçando, mais uma vez, à concepção de educação ultrapassada estabelecida na era industrial na qual o professor seja o único detentor e provedor de informações e que exime do aluno a responsabilidade do processo de aprendizagem.

Finalizo minhas análises abordando algumas questões relativas à frequência dos alunos-participantes no minicurso. Durante as semanas iniciais os alunos-participantes se mostraram assíduos aos encontros e às atividades, porém, com o passar das semanas, a frequência começou a diminuir.

Fiz um levantamento, a partir de uma entrevista individual, para sondar o motivo dessa desistência. Alguns participantes (cerca de 22%) acharam o minicurso superficial, pois acreditavam ter conhecimento suficiente para a prova de proficiência. Em contra partida, um dos alunos-participantes (cerca de 11%), se posicionou que não estava conseguindo acompanhar o minicurso devido ao pouco conhecimento da língua. Outro aluno-participante (cerca de 11%), não informou o motivo da evasão. Ainda, o que mais me chamou atenção foi que a maioria deles (cerca de 56%) alegou falta de tempo para realização das atividades de pré-aula, uma vez que, segundo eles, essas atividades exigiam muito tempo para serem

realizadas, e como tinham uma carga horária de trabalho semanal grande, priorizavam o tempo para as atividades destinadas ao curso de mestrado no qual faziam parte. O Gráfico 07 apresenta esses dados.

Gráfico 07: Motivos para desistência do minicurso.

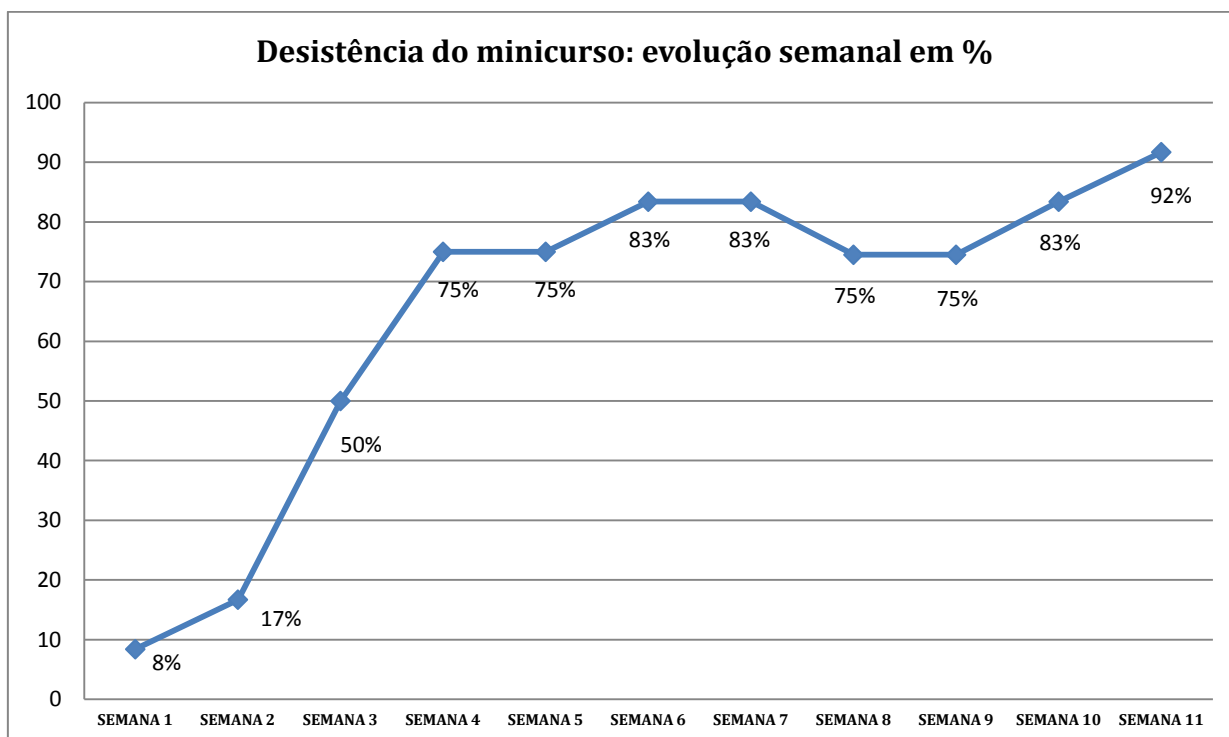


Fonte: Entrevista individual

Embora não seja possível afirmar, penso que a falta de comprometimento dos alunos-participantes seja um reflexo do pensamento enraizado do aprendizado passivo, ou seja, o aluno assiste às aulas e fica sob responsabilidade do professor passar o conteúdo a ser aprendido, sem que exista a necessidade de se estudar. Esse fato me faz conjecturar sobre o conceito de Educação Bancária (FREIRE, 1974), mas de maneira invertida. Atrevo-me a nomear esse fato de Educação Bancária Ivertida fazendo referência à metodologia de SAI e ainda que, sob a ótica do aluno, para que exista a efetivação do conhecimento, sua presença na sala de aula seria condição suficiente para o aprendizado, sem que haja investimento pessoal.

Baseio-me, para essa afirmação, a evolução quantitativa da baixa frequência dos alunos-participante em relação ao conteúdo das aulas e os motivos que justificaram tal frequência. O Gráfico 08 apresenta a evolução da evasão semanalmente do minicurso.

Gráfico 08: Evolução da frequência do minicurso por semana.



Fonte: Formulário Inicial

Ao analisar o Gráfico 08, nota-se o aumento significativo de desistência (de 17% para 50%), nas semanas 03, 04 e 05. Acredito que essa evasão é devido ao fato de que a partir da semana 03 os alunos-participantes tiveram contato com aspectos gramaticais da língua inglesa, o que demandou um tempo de estudo maior.

Os roteiros de estudo pré-aula consistiram em assistir a vídeos de, em média, 8 minutos, além da leitura de textos e imagens sobre os assuntos. É pertinente ressaltar que a seleção dos vídeos seguiu às referências indicada por Bergmann e Sams (2012), no qual os autores sugerem que os vídeos tenham, no máximo, 15 minutos de duração.

Essa demanda de tempo exigida comprova as respostas dadas no Gráfico 07, além de reforçar meu argumento para a definição de Educação Bancária Invertida, pois, nesse período foi exigido dos alunos-participantes uma dedicação maior para o aprendizado.

Acredito, também que, após a semana 04, o índice de frequência sofreu pouca variação devido ao fato de os alunos-participantes já estarem habituados com dinâmica da metodologia de SAI e, por conseguinte, terem consciência maior do investimento necessário para a realização do minicurso.

Sobre o fator consciência, vejo como dos pressupostos para educação andragógica, ou seja, desenvolver no aprendiz a consciência de que aquilo que será ensinado suprirá uma necessidade real da vida (KNOWLES, 1980, p. 44) ou, ainda, pelo estabelecimento dos

objetivos para se aprender (NOGUEIRA, 2007, p. 04), o que acarretaria, por consequência, um investimento desejado para o aprendizado.

Dessa forma, mesmo com os objetivos para a adesão definidos, a prontidão em aprender foi crucial para a conclusão do minicurso, uma vez que ele tinha um caráter não obrigatório e gratuito, pois os alunos-participantes poderiam realizar a prova de proficiência em outra língua, o que tornou o minicurso opcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minhas considerações finais, retomo, brevemente, o objetivo e as perguntas norteadoras de pesquisa, a metodologia e a base teórica adotada. Por fim, teço considerações sobre as limitações encontradas durante a pesquisa e possíveis encaminhamentos para investigações futuras.

Partindo da idéia de que as TDCIs podem ser aliadas no processo de aprendizagem de línguas, em especial no aprendizado de uma língua adicional, visto sua presença crescente dentro da sala de aula e proporcionando diversos recursos pedagógicos e ferramentas para novas abordagens e metodologias de ensino que surgiram a partir dessa inserção, essa pesquisa buscou contribuir para os estudos sobre a relação de ensino-aprendizagem de uma língua adicional mediada pelo computador, mais especificamente na utilização da metodologia de Sala de Aula Invertida (SAI), para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), em um minicurso realizado para os alunos de um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Para isso, o objetivo principal desta pesquisa foi **identificar que *affordances* emergiram em um contexto de ensino de leitura para fins acadêmicos em uma “Sala de Aula Invertida”, mediado pelo uso de tecnologias.** Assim busquei **verificar qual a visão dos alunos-participantes sobre o uso da metodologia de SAI para a sua aprendizagem, no contexto do minicurso e, ainda, qual a percepção dos alunos em relação a sua habilidade de leitura em Inglês antes e depois do minicurso,** apontando possíveis mudanças.

Retomando o objetivo principal, percebi que *affordances* emergiram tanto como barreiras como para favorecer o aprendizado dos alunos-participantes. A Linguística Ecológica prevê a relação do aprendiz com o meio em que está inserido e a percepção, a ação e interpretação das oportunidades que proporciona para o aprendizado. Muito poderia ter sido observado em relação às *affordances*, mas as respostas dos alunos-participantes forneceram poucos subsídios para as análises, pois eles não informaram nos formulários respondidos reflexões suficientes para responder tal objetivo, limitando minhas análises nesse aspecto.

Entretanto, alguns posicionamentos puderam ser observados. No decorrer desta pesquisa os alunos afirmaram que a utilização da tecnologia facilitou o aprendizado de uma língua adicional, pois forneceu oportunidades para aprofundar seus conhecimentos sobre a língua,

tanto em nível gramatical e também sobre os gêneros textuais presentes no âmbito acadêmico.

Embora a inversão na dinâmica da sala de aula proposta pela SAI tenha favorecido o aprendizado dos alunos-participantes, eles também encontraram dificuldade em gerenciar tempo necessário para seus estudos, o que me levou a acreditar que o fator investimento tenha sido uma barreira.

O minicurso iniciou com 12 alunos-participantes, mas terminou com 3. Os que não concluíram o minicurso informaram, em sua maioria, que não tiveram tempo suficiente para se prepararem para as aulas presenciais.

O modelo andragógico de ensino utilizado nessa pesquisa prevê uma consciência do aprendiz em relação aos seus objetivos para aprendizagem e uma autonomia maior do que no modelo pedagógico tradicional. Essa autonomia corrobora com a metodologia de SAI, uma vez que ela implica envolvimento maior antes e depois da aula presencial, com um comprometimento e investimento de tempo. Nesse contexto, esse grupo contava com a presença física do professor, pois alguns não tinham tempo suficiente para estudar, e esperavam que o professor fosse a fonte principal de informação e conhecimento, visto os relatos e as ações observados analisados nessa dissertação. Assim, muito embora a autonomia do aprendiz não tenha sido o objetivo dessa pesquisa, vejo que ela também implica na opção por aprender.

A metodologia de Sala de Aula Invertida mudou o local onde a exposição de conteúdos acontece e, assim, transformou o encontro com os participantes no momento de usar estratégias para uma aprendizagem ativa. Em vez do professor-pesquisador ficar na frente e expor os conteúdos, o que poderia gerar um distanciamento entre o professor e os alunos, na SAI o professor estabeleceu mais relacionamento com os alunos-participantes e consegui atingi-los de um modo mais dinâmico e favorável ao aprendizado. Acredito que, por isso, a SAI não se limita à simples utilização de vídeos. Ela tem a ver com processos ativos que aconteceram durante a aula porque foi deslocada a exposição de conteúdo para um outro momento.

Dessa forma, percebi que essa opção por não estudar não foi resultado do uso da metodologia no âmbito da LA, mas pela dificuldade de administrar o tempo necessário para a realização dos estudos. Assim, acredito que a metodologia de SAI possa ser utilizada para o ensino de línguas. Vejo, entretanto, que a falta de investimento do aluno possa ser um grande empecílio para a utilização da metodologia, pois ele é fator *sine qua non* para esse

sucesso. O que me faz pensar até onde ele seria o fator determinante para a utilização da metodologia de SAI, e para qual nível de ensino - se existe um - ela seria melhor aplicada.

Pude observar que a metodologia pesquisada favoreceu a percepção do conhecimento linguístico individual. A maioria dos alunos-participantes informaram a percepção individual sobre o conhecimento sobre a língua evoluiu positivamente. Inicialmente as respostas ficaram presentes em índices básicos ou intermediários, mas chegaram à categoria de conhecimento avançado, conforme os parâmetros presentes no Quadro Canadense de Referência para Línguas (CLB).

Muito embora os alunos-participantes tenham ficado por vezes presos à ideia enraizada de que o conhecimento de uma língua se restringe - e se mede - pelo reconhecimento e de vocabulário e gramática acumulado, nos formulários as respostas indicaram uma reflexão maior sobre o quê é esse conhecimento. Acredito que essa reflexão tenha sido resultante do maior leque de opções fornecidos pelo CLB.

Além das questões referentes à autonomia, comprometimento, reflexão e conscientização dos participantes sobre a língua, também atribuo esse avanço a uma adequação do material didático utilizado durante o minicurso.

O INGREDE foi desenvolvido inicialmente como um curso para desenvolvimento da habilidade de leitura a distância, mas essa pesquisa mostrou mais uma oportunidade para sua utilização, pois, em conjunto com a seleção de outros recursos e das atividades elaboradas, sua aplicação promoveu oportunidades para o aprendizado dos alunos-participantes.

Esse trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa. Mas em alguns momentos foram utilizadas quantificações para análises. Essas quantificações ocorreram principalmente em relação a percentuais de frequência, mas não somente restritas a elas. As quantificações de alguns dos dados serviram como apoio para algumas análises. A categorização das informações presentes nas respostas se fez necessária para análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo. Essa junção de abordagens forneceu substratos suficientes para minhas análises, uma vez que, além de números, as afirmações mostraram reflexões dos alunos-participantes, principalmente no referente às percepções sobre a abordagem e sobre o material utilizado.

As limitações encontradas no desenvolvimento dessa pesquisa retomam a questão referente à frequência dos alunos-participantes já mencionada. Se tivesse obtido uma maior quantidade de respostas, acredito que as análises poderiam ter trazido outras constatações. Talvez se a pesquisa tivesse sido desenvolvida com alunos com mais disponibilidade de

tempo para a realização de um minicurso com a metodologia de SAI, as análises teriam apontado outras perspectivas.

Como encaminhamento para futuras pesquisas, vislumbro analisar o uso da metodologia de SAI a partir da perspectiva do professor. Seria interessante verificar como ele reconhece uma metodologia que afasta, mas não exime dele, a responsabilidade de ensinar e de controlar aquilo que o aluno esteja estudando e como esse professor faz para avaliar esse conhecimento distanciado.

Por fim, espero que os resultados encontrados neste trabalho possam contribuir para os estudos da metodologia de SAI para o ensino em diversas áreas, em especial à sua utilização no âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente para o ensino de línguas.

Mesmo não sendo uma informação decorrente diretamente dessa pesquisa, penso que seja importante mencionar um fato que me deixou feliz e satisfeito como elaborador e professor-pesquisador do minicurso. Os alunos-participantes que completaram o minicurso tiveram um rendimento satisfatório (em média 90% de acertos) na prova de proficiência a qual se submeteram.

Encerro este trabalho com a voz de um dos alunos-participantes se referindo à utilização da metodologia de SAI. Para o aluno-participante 007, a SAI "Forçou-me a estudar em casa, a criar uma rotina para acrescentar as aulas no meu dia-a-dia e a ter contato com diferentes processos de aprendizagem".

REFERÊNCIAS

- ABEYSEKERA, L.; DAWSON, P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. **Higher Education Research & Development**, v. 34, n. 01, p. 1-14, 2015.
- APOSTOLICO, C. Andragogia: um olhar para o aluno adulto. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, v. 01, n. 09, p. 121-130, 2012.
- ARDEO, J. M. Overlapping of ESP/EAP and content courses revisited. **Revista de Linguas para Fines Específicos**, v. 18, n. 18, p. 213-236, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. Trad. de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 18-34
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. Eugene, Oregon: ISTE - ASCD, 2012.
- BERNAL MARTÍNEZ, B.; LAFUENTE MILLÁN, E. **The flipped classroom**: school work at home and home work at school. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Zaragoza, 2014.
- BERRETT, D. How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. **The Chronicle of Higher Education**, v. 78, n. 01, p. 36, 2012.
- BOESSIO, C.P.D. **Estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira**. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.
- BRAGA, D. B. Ensino de Língua via Leitura: uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-instrução. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP, v. 30, n. 30, julho/dezembro, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Decreto Lei 2494 de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 23/10/2016 .
- BUTT, A. Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. **Business Education & Accreditation**, v. 6, n. 1, p. 33, 2014.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, Brasil, v. 17, n. 01, p. 133-144, 2012.
- CAVALCANTI, R. A.; GAYO, M. A. F. S. Andragogia na Educação Universitária. **Conceitos**. v.11, n. 12, p.44-51, 2005.
- CELANI, M. A *et al.* **The Brazilian ESP Project - an Evaluation**. PUC – São Paulo: EDUC, 1998.
- _____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

CHAMBERS, A; BAX, S. Making CALL work: Towards normalisation. **System**, v. 34, n.04, p. 465-479, 2006.

CRITZ, C. M.; KNIGHT, D. Using the flipped classroom in graduate nursing education. **Nurse Educator**, v. 38, n. 5, p. 210-213, 2013.

CRUZ, D.T. Ensino/Aprendizagem de Inglês Instrumental na Universidade. **Revista New Routes**, v. 15, n. 15, p. 30-33, 2001.

DA SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**, Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 159-174.

DE SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**, v.26, n. 01, 2004.

DIB, C. T. **Reflexão como teoria de ação desveladora: analisando a própria prática docente**. 2004. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Etnografia: Saberes e Práticas. **Revista IluMinuras**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 21, v. 9, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em: 10/12/2015.

EDUCAUSE: **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>>. Acesso em: 03/05/2016.

ENGIN, M. Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. **Journal of the scholarship of teaching and learning**, v. 14, n.05, p. 12-26, 2014.

FITZPATRICK, M. Classroom lectures go digital. **The New York Times**, Nova Iorque, 24 de novembro de 2012. Education. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/06/25/us/25iht-educside25.html>>. Acesso em: 10/02/2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. de J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. 2014. Disponível em: <http://www.cvm.umn.edu/facstaff/prod/groups/cvm/@pub/@cvm/@facstaff/documents/content/cvm_content_454476.pdf>. Acesso em: 04/05/2016.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. **Research perspectives on English for academic purposes**. Cambridge University Press: Cambridge, United Kingdom, 2001.

FRANCO, C.P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Caderno de Letras**, v. 24, p. 145-156, 2008.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GIBSON, J. J. **A preliminary description and classification of affordances**. Purple Peril of J.J. Gibson. Cornell University, 1971. Manuscrito não publicado.

_____. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GILBERT, J. English for Academic Purposes. In: MOTTERAN, G. (Org.). **Innovations in learning technologies for English language teaching**. British Council: London, United Kingdom, 2013. p. 117-144

GILLETT, A. What is EAP? **IATEFL ESP SIG Newsletter**, v. 06, p. 17-23, 1996.
Disponível em: <<http://www.uefap.com/articles/eap.htm>>. Acesso em: 04/05/2016.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge University Press, 1987, 182 p.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: Issues and directions. **Journal of English for academic purposes**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2002.

INGREDE: Inglês em rede. Organização de: Vera Menezes. 2. ed. rev. e atual. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 1 CD-ROM.

JACOBS, K. A comparison of two note taking methods in a secondary English classroom. In: Annual GRASP Symposium, 4., 2008, Wichita. **Proceedings...** Wichita State University, 2008. p. 119-120.

JORDÁN, R. R. **English for academic purposes**: a guide and resource book for teachers. Cambridge University Press, 1997, 402 p.

KARLSSON, L.; KJISIK, F.; NORDLUND, J. **From here to autonomy**: a Helsinki University Language Centre autonomous learning project. Yliopistopaino, 1997.

KNOWLES, M. Andragogy, not pedagogy. **Adult leadership**, v. 16, n. 10, p. 350-352, 1968.

_____. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

_____. **The adult learner**: A neglected species. 4. ed. Houston: Gulf, 1990a.

_____. **Andragogy in action**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990b.

_____. **Using learning contracts**: practical approaches to individualizing and structuring learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning**: context and conceptualization. Oxford University Press, 1997.

LINDEMAN, C. E. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.
Disponível em: <https://openlibrary.org/books/OL14361073M/The_meaning_of_adult_education>. Acesso em: 13/04/2016.

MACHADO, M. C. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1189-1190, 2011.

MAHER, M. L. *et al.* Flipped classroom strategies for CS education. In: ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 46., 2015. Kansas City. **Proceedings...** ACM, 2015. p. 218-223.

MARRARA, T; DE ALMEIDA RODRIGUES, J. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. **Revista Brasileira de Pós-**

Graduação, v. 6, n. 11, p. 121-143, 2009.

MARZANO, R. J.; PICKERING, D.; POLLOCK, J. E. **Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement**. Ascd, 2001.

MAZUR, E. Farewell, lecture. **Science**, v. 323, n. 5910, p. 50-51, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAN, J.M. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança**. v. 25, 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/cenario.pdf>>. Acesso em: 12/02/2016,

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2, 2015. Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 15/02/2016.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NICOLAIDES, C. ; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C. *et. al.* (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Ponte/Alab, 2013. p. 285-306.

NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Repositório Geral da Universidade de Coimbra**. p. 1-23, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1226/1039>>. Acesso em: 19/05/2016.

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

_____. *et al.* Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. (Org.). **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: UESB, 2009. p. 151-161.

_____. **Affordances beyond the classroom**. 2010. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>>. Acesso em: 09/10/2015.

PAIVA, V.L.M.O.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

PIERCE, R.; FOX, J. Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. **American journal of pharmaceutical education**, v. 76, n. 10, p. 196, 2012.

PRENSKY, M., Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 01-09, 2001.

_____. **The emerging online life of the digital native:** what they do differently because of technology, and how they do it. 2004. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf>. Acesso em: 13/12/2015.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente:** desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes, 2015. p. 15-27.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagem, códigos e suas tecnologias.. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172, v. 1.

TUNE, J. D.; STUREK, M.; BASILE, D. P. Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. **Advances in physiology education**, v. 37, n. 04, p. 316-320, 2013.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior:** a proposta da sala de aula invertida / Blended Learning and Changes in Higher Education: the inverted classroom proposal. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning:** a sociocultural perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004a.

_____. The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity, and democracy. **Utbildning and Demokrati**, v. 13, n. 03, p. 79-103, 2004b.

ZIGLARI, L. Affordance and second language acquisition. **European Journal of Scientific Research**, v. 23, n. 03, p. 373-379, 2008.