
O ENSINO DE INGLÊS PERMEADO PELA PROPOSTA DE SALA DE AULA INVERTIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PERMEATED BY THE FLIPPED CLASSROOM PROPOSAL: AN EXPERIMENT REPORT

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS PERMEADO POR LA PROPUESTA DE AULA INVERTIDA: UN RELATO DE EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Dilma Prata Conserva¹, Marco Antonio Margarido Costa²

RESUMO

As contínuas mudanças sociais e epistemológicas ocasionadas pela globalização têm resultado em uma pluralidade de conceitos para denominar a sociedade pós-moderna – invadida pelos avanços tecnológicos e científicos com uma rapidez incontrolável. Por conseguinte, essa realidade reflete no contexto educacional, que urge por mudanças, agregações e transformações nas práticas docentes, e o ensino de inglês não se exclui dessa realidade. As metodologias ativas, mais especificamente o modelo de *flipped classroom*, têm cooperado para que essas inovações ocorram. O presente relato versa sobre as contribuições das metodologias ativas e as experiências da sala de aula invertida como uma modalidade do ensino híbrido, destacando a sua aplicação no ensino de inglês. Apresenta as experiências desenvolvidas em uma escola de idiomas, com alunos do nível pré-intermediário, na cidade de Patos-PB. De modo central, objetivou-se nesta pesquisa identificar as contribuições trazidas pela proposta de sala de aula invertida para a aprendizagem da língua inglesa e conhecer os possíveis desafios para a implementação dessa metodologia. A ancoragem teórica que fundamenta o entendimento das contribuições das tecnologias digitais e da proposta de sala de aula invertida encontra esteio nas obras de Bergamn e Sams (2016), Valente (2017), Monte Mór (2010), Horn e Staker (2015), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos didático-pedagógicos. Sala de aula. Ensino de Línguas.

ABSTRACT

The continuous social and epistemological changes brought by globalization have resulted in a plurality of concepts to denominate the postmodern society - invaded by technological and scientific advances with uncontrollable speed. Consequently, this reality reflects in the educational context that urges for changes, aggregations and transformations in teaching practices, and the English teaching is not excluded from this reality. The active methodologies, more specifically the flipped classroom model, have cooperated for these innovations to occur. The present report deals with the contributions of the active methodologies and the experiences of the flipped classroom as a modality of the hybrid teaching, emphasizing its application in English teaching. It presents the experiences developed in a language school with pre-intermediate level students in the city of Patos-PB. In a central way, this research aimed to identify the contributions brought by the flipped classroom proposal to learn the English language and to know the possible challenges for the implementation of this methodology. The theoretical anchorage that underlies the understanding of the contributions of digital technologies and of the flipped classroom proposal is found in Bergamn and Sams (2016), Valente (2017), Monte Mór (2010), Horn and Staker (2015), among others.

KEYWORDS: Methodology. Classroom techniques. Language instruction.

¹ Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas - Faculdades Integradas de Patos (FIP) - Patos, PB - Brasil. Docente - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Patos, PB - Brasil. **E-mail:** dilmaconserva@gmail.com.

² Doutor em Letras - Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP - Brasil. Docente - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - Campina Grande, PB - Brasil. **E-mail:** marcoantoniomcosta@gmail.com.

Submetido em: 28/10/2018 - **Aceito em:** 18/04/2019

RESUMEN

Los continuos cambios sociales y epistemológicos ocasionados por la globalización han resultado en una pluralidad de conceptos para denominar a la sociedad posmoderna- invadida por los avances tecnológicos y científicos con una rapidez incontrolable. Por consiguiente, esta realidad refleja en el contexto educativo que urge por cambios, agregaciones y transformaciones en las prácticas docentes, y la enseñanza de inglés no se excluye de esa realidad. Las metodologías activas, más específicamente el modelo de aula invertida, han cooperado para que esas innovaciones ocurra. El presente relato versa sobre las contribuciones de las metodologías activas y las experiencias del aula invertida como una modalidad de la enseñanza híbrida, destacando su aplicación en la enseñanza de inglés. Presenta las experiencias desarrolladas en una escuela de idiomas con alumnos del nivel pre-intermedio en la ciudad de Patos-PB. De modo central, se objetivó en esta investigación identificar las contribuciones traídas por la propuesta de aula invertida, para el aprendizaje de la lengua inglesa y conocer los posibles desafíos para la implementación de esa metodología. El anclaje teórico que fundamenta el entendimiento de las contribuciones de las tecnologías digitales y de la propuesta de aula invertida se encuentra en las obras de Bergamn y Sams (2016), Valente (2017), Monte Mór (2010), Horn y Staker (2015), entre otros.

PALAVRAS-CLAVE: Métodos didáctico-pedagógicos. Sala de clase. Enseñanza de Lenguas.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional recente enfrenta enormes desafios. Um deles é a necessária transformação das práticas educacionais lineares e tradicionais para um contexto social da contemporaneidade, predominantemente digital. Monte Mór (2010) discute acerca das mudanças vivenciadas pela atual sociedade, argumentando que as transformações na comunicação e na natureza das interações na sociedade digitalizada são perceptíveis nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais e no modo de ler e perceber o mundo. Outro desafio é transformar o ambiente de sala de aula em um local onde a construção conjunta de conhecimento aconteça de forma participativa, integrativa e ativa. Como adaptar o “velho” ao “novo”? Talvez esse seja um dos maiores desafios para os profissionais de educação. O momento vivenciado pela atual sociedade exige mudanças educacionais urgentes. As tecnologias digitais (TD), sem dúvida, podem oferecer subsídios para as práticas pedagógicas e tornar o ambiente de sala de aula mais significativo. Uma das inovações proporcionadas pelas TD é a facilitação da implementação de metodologias ativas.

Diante das possibilidades proporcionadas pelas TD, surgem várias maneiras de trazer novos conceitos e novas práticas pedagógicas para o ambiente de sala de aula, como os modelos híbridos de ensino, por exemplo. Destaca-se aqui o modelo de sala de aula invertida, que é uma das modalidades do ensino híbrido utilizada por diversos educadores. A proposta da sala de aula invertida ou *flipped classroom* objetiva modificar paradigmas do modelo presencial de ensino, provocando mudanças na sua forma organizacional. O intuito é fazer com que os alunos tenham acesso prévio ao material que será utilizado, assim, em sala, terão mais tempo para interagir e sanar suas dúvidas, além de discutir o conteúdo com o professor e os colegas. As inversões das atividades e/ou de apenas algumas delas não somente otimizam o tempo em sala de aula, como também oferecem ao aprendiz mais interatividade,

melhor desempenho, além de outros benefícios. Acreditando que a sala de aula deve ser um local facilitador para a aprendizagem, entendemos que a proposta de sala de aula invertida vem potencializar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Alguns estudos acerca da sala de aula invertida parecem confirmar nosso entendimento. Ofugi (2016) realizou um estudo de caso com alunos de nível pré-intermediário do centro de línguas da Universidade Federal de Goiás. Os resultados apresentados pela autora mostram o desenvolvimento da autonomia e uma maior interação durante as aulas. Conforme opinião dos participantes, o modelo *flipped* apresenta uma maior dinamicidade na aula. A autora ressalta ainda que o acesso prévio ao conteúdo foi benéfico, pois as dúvidas apresentadas em sala pelos alunos eram mais objetivas, o que proporcionou uma explicação mais direcionada por parte da docente.

Nesse mesmo sentido, Evseeva e Solozhenko (2015) avaliaram a eficiência da implementação da tecnologia de sala de aula invertida no processo educativo em um curso de engenharia, na National Research Tomsk Polytechnic University (TPU), Rússia. O estudo foi desenvolvido com alunos do curso de língua inglesa do segundo ano do Instituto de Engenharia de Energia da TPU. Os pesquisadores descrevem que, ao término da pesquisa, foram observadas melhorias na performance acadêmica, no que diz respeito à autodisciplina, ao direcionamento dos estudos e à responsabilização pela própria aprendizagem. Os autores ainda ressaltam que se percebeu um aumento na motivação e interesse em estudar a língua estrangeira (LE). Ainda foram apontadas, pelos alunos, vantagens como a disponibilidade prévia do material, a oportunidade de colaboração e comunicação no ambiente de *e-learning*, além do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Alsowat (2016), em seu estudo realizado na Taif University, na Arábia Saudita, com estudantes de graduação do curso de língua inglesa, mostra a eficácia do modelo de sala de aula invertida para a aprendizagem dessa LE. Segundo ele, foi perceptível a satisfação e o engajamento dos alunos, ao se sentirem no centro do processo educacional, e a satisfação destes em trocarem as práticas tradicionais por uma aprendizagem mais autônoma, capaz de preencher suas necessidades, além de incorporar as tecnologias em sala de aula.

Os trabalhos aqui brevemente apresentados despertaram nosso interesse e nos motivaram a realizar uma experiência com a proposta de sala de aula invertida em uma escola de idiomas no interior da Paraíba. Com o objetivo de identificar as contribuições trazidas por tal proposta para a aprendizagem da língua inglesa e conhecer os possíveis desafios para a implementação dessa metodologia, planejamos 4 aulas para alunos de nível pré-intermediário. Os resultados dessa experiência são apresentados nesse relato que, além da presente Introdução, discute, na segunda seção, conceitos de metodologias ativas e as experiências da sala de aula invertida como uma modalidade do ensino híbrido, destacando a sua aplicação no ensino de idiomas. Na terceira seção, apresentamos o percurso

metodológico da nossa experiência, como também o local e os participantes envolvidos na pesquisa. Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos e comentamos os resultados encontrados, expondo as contribuições e as dificuldades da aplicação da proposta de sala de aula invertida no contexto investigado.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO HÍBRIDO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

O conceito de metodologias ativas não é algo que possa ser considerado recente. Dewey (1916) argumentava acerca de metodologias de ensino concentradas na transmissão de conteúdos, ressaltando a importância do aprender por meio da prática. Isso significa que o aluno precisa se envolver no processo de ensino e aprendizagem já que a aprendizagem é bastante individual, ou seja, nem todos aprendem da mesma forma – pressuposto das aulas expositivas. Entende-se, assim, que metodologias ativas estão relacionadas à participação efetiva do aprendiz. Corroborando as ideias de Dewey, Freire (1987) também alertava para a centralização do ensino no aluno, um ensino voltado para uma aprendizagem ativa, que deixa de lado os conceitos da “educação bancária” e da aprendizagem passiva.

Trazendo esses paradigmas para o ensino e aprendizagem de línguas, estudiosos que se debruçaram sobre métodos e técnicas para o ensino de línguas, como Richards e Rodgers (2001), Richards (2006), Almeida Filho (2010), entre outros, também tecem argumentos em defesa de práticas educacionais contextualizadas e centradas no aprendiz, respeitando seus interesses, individualidades, autonomia e ritmos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, pós-estruturalistas, como Hall, Cheng e Carlson (2006), defendem que os aprendizes de uma LE aprendem ao se engajarem com outros em atividades e ao lançarem mão de ferramentas culturais. Norton e Toohey (2011) destacam argumentos concernentes a inúmeros fatores que contribuem para um envolvimento do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem, salientando, por exemplo, que não apenas a motivação e os estilos de aprendizagem são fatores contribuintes e relevantes para a aprendizagem, mas também questões como subjetividade, investimento e a multiplicidade de identidades também devem ser consideradas. A subjetividade é vista como algo que pode ser construído discursivamente e sempre está inserida social e historicamente (WEEDOM, 1987; 1997 apud NORTON; TOOHEY, 2011). Na concepção das autoras, as questões de investimento são entendidas como mutáveis, considerando que os desejos dos aprendizes de se integrarem no contexto social e de comunidades de práticas variam. Além disso, a forma como a identidade é construída está relacionada aos recursos e práticas aos quais os indivíduos têm acesso. (NORTON; TOOHEY, 2011).

Como se percebe, os paradigmas de metodologias ativas não são recentes. Talvez a questão a se pensar seja como encontrar formas de mobilizar essas metodologias. Sem dúvida, com a internet e o advento das tecnologias digitais, bem como com a inserção destas

no âmbito educacional, o ensino tradicional e bancário evidencia suas fragilidades. Lembramos, por exemplo, de Moran (2015) argumentando que, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada durante o curso.” (MORAN, 2015, p. 19).

Com todos esses paradigmas sobre metodologias ativas, surgiram novas modalidades de ensino, como a Educação a Distância (EAD) e o *E-learning*, que mesclam atividades bem como pesquisas desenvolvidas on-line para complementar e facilitar o desenvolvimento de atividades presenciais. Valente (2014, p. 82) salienta que “diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP)”.

O Ensino Híbrido ou *Blended Learning* surge então como uma modalidade do *e-learning*. Este, por sua vez, é definido por Link e Wagner (2009) como uma combinação das atividades presenciais com aprendizagem *on-line* e aprendizagem em comunidades virtuais. Moran (2015, p. 24-25) explica que “*Blended* é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais de educação aberta e em rede.” Porém, para que o ensino seja caracterizado como híbrido, os recursos tecnológicos utilizados e o material disponibilizado *on-line* precisam ser totalmente controlados pelo estudante. Este deve ter a liberdade de estabelecer o ritmo, ver, rever, adiantar ou pular conteúdos, além de escolher onde e quando esses serão acessados. (HORN; STAKER, 2015).

O ensino híbrido é dividido em quatro modelos. O modelo de Rotação é dividido em quatro subgrupos. No primeiro, Rotações por Estações, os aprendizes alternam entre modalidades de aprendizagem, e uma das atividades deve ser *on-line*. Estas são desenvolvidas em pequenos grupos, registradas em papel e conduzidas pelo docente, que determina a hora em que devem ser mudadas. Embora se assemelhe ao modelo Rotação por Estações, no modelo Laboratório Rotacional, os alunos são encaminhados ao laboratório de informática onde desempenham atividades *on-line*, integrando estas ao tempo em sala. No modelo Sala de Aula Invertida, o qual será focado neste trabalho, os estudantes veem o conteúdo antecipadamente, ou seja, em casa para que, em sala, as dúvidas sejam trabalhadas e possam interagir com mais liberdade com o professor e demais aprendizes. No Rotação Individual, os estudantes alternam de forma individualizada entre modalidades de aprendizagem. O cronograma é estabelecido pelo professor ou *software*. O Modelo Flex refere-se a cursos ou disciplinas onde o ensino *on-line* é a base da aprendizagem, embora, em alguns momentos, os estudantes desenvolvam atividades presenciais. O modelo à La Carte corresponde a qualquer curso ou matéria totalmente on-line ao mesmo tempo em que o aprendiz frequenta a escola tradicional; e, por fim, o Virtual Enriquecido, que são cursos em que algumas sessões

são presenciais e o restante é desempenhado *on-line*, em qualquer lugar da preferência do aprendiz. (HORN; STAKER, 2015).

Na concepção de Moran (2015), para despertarmos a criatividade e proatividade do aprendiz, é preciso adotar metodologias que acompanhem os objetivos desejados, envolvendo-os em atividades que demandem mais complexidade e que proporcionem a experimentação de novas possibilidades. Em suas palavras, “essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (p. 12). Nesta perspectiva, Marsh (2012) sustenta que “a implementação eficaz do *Blended Learning* é essencialmente tudo sobre como aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem e ferramentas disponíveis para alcançar o “ótimo” ambiente de aprendizado.” (MARSH, 2012, p. 3-4).

Com esse entendimento, demonstram-se, a seguir, algumas concepções acerca do *blended learning*, mais especificamente sobre os paradigmas que ancoram o modelo *flipped* de sala de aula, objeto de estudo do presente relato.

2.1 A sala de aula invertida ou *flipped classroom* e as transformações no ambiente de sala de aula

A sala de aula invertida é uma modalidade do *blended learning* que tem modificado positivamente o ambiente tradicional de ensino e aprendizagem em vários segmentos da educação, que vão desde o ensino médio ao ensino superior. No modelo *flipped*, o conteúdo e as instruções são estudados pelos aprendizes de forma antecipada e *on-line*, ou seja, o que antes era visto em sala de aula passa a ser acessado e analisado a qualquer hora e lugar e como o aprendiz julgar mais conveniente, de acordo com sua velocidade e necessidade.

A ideia de inverter a ordem da dinâmica de sala de aula surgiu com os professores de química, Jonathan Bergman e Aron Sams, em 2007, quando lecionavam na *Woodland Park High School*, em *Woodland*, no estado norte-americano do Colorado. Na ocasião, os professores identificaram a necessidade de auxiliar os alunos que perdiam suas aulas. Diante dessa problemática, decidiram gravar suas aulas ao vivo, com a ajuda de um *software*. Assim, toda a parte expositiva da aula, realizada por meio do *powerpoint*, incluindo voz e anotações, era transformada em vídeos e disponibilizadas *on-line* com o intuito de oferecer aos alunos faltosos a oportunidade de ver o conteúdo trabalhado e acessá-lo. O passo seguinte foi gravar todas as aulas e disponibilizá-las *on-line* antecipadamente, assim utilizariam o tempo em sala de aula para ajudar os estudantes com as dúvidas (BERGMAN; SAMS, 2016). Em 2012, com o intuito de auxiliar os profissionais envolvidos e interessados em entender melhor a dinâmica da *Flipped Classroom - FC* e *Flipped Learning - FL*, Sams e Bergmann juntamente com outros

autores criaram o ambiente virtual *Flipped Learning Network*³ (FLN). Em 2016, a referida comunidade virtual mudou sua missão e passou a ser um centro de compartilhamento de ideias, ferramentas e trabalhos entre educadores do mundo inteiro.

A metodologia *flipped* tem transformado alguns índices até então encontrados. Pesquisas como a de Caron (2016), realizada com alunos do ensino médio, no estado de Michigan (EUA), destacam que o índice de reprovação na disciplina de língua inglesa diminuiu de mais de 50% para 19%. Em Matemática, que possuía um índice de 44% de reprovação, baixou para 13%. A pesquisa aponta também uma diminuição do número de problemas disciplinares (CARON, 2016). Nesse mesmo trabalho, a autora destaca uma pesquisa realizada no Brasil, conduzida por Branco e Wünsch, da divisão de Tecnologia Educacional da Positivo Informática. As pesquisadoras avaliaram a metodologia invertida em duas escolas particulares, envolvendo 210 estudantes, um professor de ciências e dois professores de história. Foram selecionadas, em cada escola, 3 turmas do 9º ano do ensino fundamental. Em uma delas, foi utilizada a metodologia de sala de aula invertida, enquanto nas outras duas, foi mantido o método tradicional. Os recursos utilizados variaram desde vídeos a outros conteúdos multimídia e disponibilizados no Portal Educacional. Os resultados não apontam impactos diretos nas avaliações realizadas sobre os conteúdos trabalhados, porém foram recebidos de maneira positiva, tanto por parte dos alunos como dos professores.

Nesta mesma perspectiva, ao apresentar sua experiência com o modelo de sala de aula invertida, o professor Ronaldo Prestes Gomes, do Colégio Medianeira, na cidade gaúcha de Santiago, avalia a experiência como positiva, ressaltando que os estudantes foram receptivos à novidade, participaram ativamente e demonstraram-se motivados pela proposta de estudar por meio da internet. Gomes afirma que, segundo alguns alunos, “é um método diferente e tem um conteúdo multimídia muito interessante, mais fácil de entender”, e “os conteúdos colocados lá são ótimos e bem explicados, de um jeito que se pode entender rapidamente e claramente.” (CARON, 2016).

É perceptível que a sala de aula invertida proporciona interatividade, flexibilidade e uma reformulação das práticas pedagógicas. Neste modelo, modifica-se não só a maneira de ensinar, mas também a de aprender – que passa a oferecer ao estudante a oportunidade de desenvolver seu conhecimento respeitando suas necessidades, ritmo e tempo. O aprendiz assume um papel ativo e torna-se responsável por gerir sua construção de conhecimento, responsabilidade antes direcionada ao professor. Este, por sua vez, assume um papel de orientador, organizador e articulador de tarefas. A sala de aula deixa de ser um ambiente monótono e tradicional e assume o papel de sala de atividades, oferecendo aos estudantes a possibilidade de desenvolverem autonomamente. Bergman e Sams (2016) salientam que, no

³ Disponível em: <https://flippedlearning.org/who-we-are/>. Acesso em: 09 mar.2019.

modelo *flipped*, o foco da aula é o aluno, não o professor. Os aprendizes são responsáveis por assistirem aos vídeos, pararem, retrocederem, pausarem e/ou assistirem quantas vezes avaliarem necessário e trazerem seus questionamentos e, ao professor, cabe a tarefa de proporcionar o *feedback* necessário. A vantagem é que, no modelo *flipped*, o tempo em sala de aula é otimizado, e a interferência do professor é imediata. Este é capaz de fazer a avaliação formativa, ou seja, sua interferência ocorre no momento em que o erro é identificado. O professor e o estudante tornam-se polos ativos e interagem constantemente. A colaboratividade, a interação com exercícios, projetos, pesquisas e outros aprendizes acontece em tempo real. Todavia, o processo de inverter a sala de aula vai muito além do simples fato de disponibilizar os conteúdos antecipadamente. Essa nova modalidade requer planejamento cauteloso e responsável.

2.1.1 O processo de inversão da sala de aula

Ao optar pela metodologia de sala de aula invertida, o professor precisa conversar antecipadamente com a direção da escola, com os alunos e, se julgar necessário, com os pais. É primordial que todos estejam conscientes do seu novo papel, responsabilidades e deveres, que mudam completamente no modelo de sala de aula invertida. A inversão de uma aula não implica a inversão de todas as outras. O professor poderá lançar mão da metodologia apenas quando julgar necessário. Ou seja, cabe ao docente decidir quando, como e com que frequência inverterá as atividades, pois cada docente conhece sua realidade, o perfil dos aprendizes e suas necessidades.

Outro aspecto a considerar, ao se adotar a metodologia, é o de trabalhar com curadoria de conteúdos. Os vídeos utilizados podem ser de autoria do próprio professor da disciplina e/ou de outro profissional. Porém, se optar pelo material de outro profissional, é aconselhável uma seleção cuidadosa para que seja utilizado um material de qualidade; os vídeos não devem ser extensos, uma vez que vídeos longos são cansativos e diminuem o grau de atenção. É importante considerar também que essa seleção de material pode acontecer não apenas por intermédio de vídeos, pois o conteúdo pode ser disponibilizado por meio de textos, *podcasts* e/ou outros meios que o professor preferir.

Esse material deve ser disponibilizado com alguns dias de antecedência e em uma ou mais de uma ferramenta digital. O importante é que todos tenham acesso ao material, e esse acesso deve ser assíncrono, ou seja, o aprendiz precisa ter a liberdade de acessá-lo independente de tempo ou hora marcada. Plataformas como o *edmodo*, *google classroom* são bastante eficientes e funcionam com qualidade. Nessas plataformas, é possível acompanhar quem está desenvolvendo as atividades propostas e, assim, o professor poderá fazer um acompanhamento mais direcionado. Ao disponibilizar o material, o docente deve deixar claras as orientações e recomendações a serem seguidas pelo grupo. É interessante que os aprendizes sejam orientados a escrever suas possíveis dúvidas e questionamentos,

caso elas existam, assim, em sala de aula, estas poderão ser sanadas e as dificuldades trabalhadas. Caso algum aluno deixe de assistir ao vídeo (algo possível), sugere-se que o professor designe um tempo para que o vídeo seja visto em sala, enquanto os demais estudantes desenvolvem as atividades planejadas. Logo após assistirem aos vídeos, os estudantes podem se unir aos demais para o desempenho das tarefas. O tipo de tarefa desenvolvida em sala também cabe ao professor definir. Podem ser realizados projetos, atividades em grupos, em pares, individuais, pesquisas na internet etc. O importante é que os exercícios que seriam desenvolvidos em casa, sem o auxílio do professor, agora sejam feitos em sala, com seu monitoramento.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

Nesta seção, inicialmente, apresentaremos o contexto em que as aulas foram ministradas. Em seguida, serão apresentados os procedimentos adotados em nossas aulas. Em um terceiro momento, apresentaremos os planos de aulas e, finalmente, nossa avaliação sobre a aprendizagem dos alunos.

3.1 O contexto em estudo

A experiência didática do presente relato foi desenvolvida em uma escola de idiomas, no interior da Paraíba, no segundo semestre de 2017. As aulas na referida escola são pautadas, predominantemente, pela abordagem comunicativa. Os alunos participantes do processo faziam parte de duas turmas do nível pré-intermediário, com estudantes entre 13 e 16 anos, de classe média alta e baixa, sendo que, em uma das turmas, as aulas aconteciam duas vezes por semana (às segundas e quartas), com aulas de 1h15 cada. Esta turma será doravante referenciada como Turma 1. As aulas da segunda turma (doravante Turma 2) aconteciam somente aos sábados, com a mesma carga horária. As Turmas 1 e 2 eram compostas por 11 alunos cada, sendo 4 do sexo masculino e 7 do feminino, totalizando 22 alunos. Todos da Turma 1 eram estudantes de escolas privadas da localidade enquanto que os alunos da Turma 2 eram provenientes não apenas da cidade onde a escola está situada, mas também de outras cidades da Paraíba e do estado de Pernambuco, sendo estes estudantes de escolas públicas e privadas.

3.2 Descrição dos procedimentos metodológicos e materiais utilizados

A primeira ação foi comunicar a direção sobre a proposta para o semestre. No primeiro dia de aula, conversamos com os estudantes, explicando como seriam as aulas, bem como esclarecendo a respeito do modelo de sala de aula invertida. Na oportunidade, foi explicado que a metodologia não seria desenvolvida em todas as aulas e sim em apenas algumas delas. A ideia foi muito bem aceita pelos estudantes, e a motivação e ansiedade para começarmos

era visível, todos se comprometeram em cumprir com seu novo papel e responsabilidades de aprendizes.

Escolhemos utilizar duas ferramentas para a disponibilização dos vídeos, bem como das demais atividades. Criamos, portanto, a sala de aula virtual na plataforma Edmodo e um grupo no *WhatsApp*. A decisão de criar tal grupo deu-se porque nem todos tiveram como criar a conta no *Edmodo*, inicialmente. Para que ninguém fosse excluído, enquanto o problema estava sendo sanado, tudo foi disponibilizado nas duas ferramentas. Contudo, mesmo após todos os alunos terem ingressado na sala de aula virtual, decidiu-se por mantermos ambas as ferramentas. Foram realizadas quatro⁴ aulas nas turmas escolhidas e foram utilizados apenas vídeos já disponíveis no *YouTube* e pesquisa e leitura na internet. O material foi disponibilizado com uma semana de antecedência, assim todos teriam tempo suficiente para assistir, fazer anotações e/ou questionamentos a respeito do conteúdo estudado. A seguir, trazemos um breve roteiro das atividades realizadas, o *link* dos vídeos disponibilizados e o tipo de atividade que foi invertida.

3.2.1 Relato das experiências didáticas

AULA 1

O conteúdo gramatical trabalhado nessa aula e escolhido para a inversão foi o *Present Perfect Simple*, nas formas afirmativa e negativa. No início da aula, verificamos quem havia assistido aos vídeos⁵, e três dos 11 estudantes da Turma 1 não tinham visto, alegando não terem tido acesso à internet para criar sua conta na plataforma *Edmodo*. Foi nesse momento que decidimos também disponibilizar o material através do *WhatsApp*, a fim de sanar esse problema, conforme explicitado.

No momento em que os estudantes estavam desenvolvendo algumas atividades, disponibilizamos um tempo para que aqueles que não haviam assistido aos vídeos tivessem a oportunidade de ver o material midiático e não serem excluídos da atividade. Embora os três alunos tivessem assistido aos vídeos em sala, isso não foi prejudicial para eles, pois os vídeos eram curtos, e eles conseguiram então entender o conteúdo e desenvolver a atividade feita pelos demais. Todos, portanto, foram alcançados e incluídos no processo. Contudo, reiteramos que o ideal é que os vídeos sejam assistidos previamente, conforme mencionamos. Com a Turma 2, identificou-se o mesmo problema de alguns não terem assistido aos vídeos. A situação foi sanada durante o intervalo, quando os dois estudantes

⁴O relato de uma dessas aulas será omitido em função da similaridade com as demais aulas aqui descritas.

⁵ Os vídeos mencionados podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/watch?v=oXqsVMC3tmoe>
https://www.youtube.com/watch?v=o1_0Gz4uRko

que não tinham assistido ao material midiático tiveram a oportunidade de vê-lo. Portanto, todos trabalharam na mesma atividade ao mesmo tempo.

Após todos os estudantes terem assistido aos vídeos, foram realizadas discussões acerca do assunto, com o objetivo de nos certificarmos de que não existiam dúvidas e que o conteúdo tinha sido entendido corretamente. Na ocasião, houve apenas um questionamento, feito por uma aluna da Turma 1, a respeito do assunto, questionamento este já trazido por ela de casa. A pergunta dizia respeito à forma interrogativa no tempo verbal estudado apenas para verificar se seria como ela havia pesquisado. A atitude da estudante de pesquisar a forma interrogativa, a nosso ver, é considerada positiva, pois demonstra autonomia, fato que nos remete a Silva (2015), ao afirmar que, na metodologia de sala de aula invertida, os estudantes desenvolvem as habilidades de trabalhar e aprender autonomamente. Corroborando a visão de Silva, Stannard (2015) ressalta que a sala de aula invertida pode auxiliar os alunos a desenvolverem sua autonomia, pois possibilita a estes mais oportunidades de escolhas e uma maior capacidade de controle, o que representa um desafio para os estudantes.

Durante a aula, além de praticar a estrutura por meio das atividades já propostas pelo material didático, os aprendizes também tiveram a oportunidade de resolver individualmente um exercício escrito, que seria desenvolvido em casa como atividade extraclasse. Nessa atividade, os alunos trabalharam o presente perfeito e o passado simples como forma de saber diferenciá-los, bem como aprender a utilizar os dois tempos verbais de forma correta. Em seguida, ainda trabalhando as estruturas verbais referenciadas, a turma foi dividida em pequenos grupos, a fim de desenvolverem uma atividade oral, narrando sobre suas experiências já vivenciadas ou não. Desenvolver essa atividade em sala mostrou-se proveitoso por ser possível acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e verificar, de maneira mais concreta, se havia dúvidas, bem como trabalhar os erros cometidos. Algumas das vantagens listadas por Fulton (2012) foram percebidas, como o fato de o professor vir a saber quais as dificuldades dos seus estudantes, ao se realizar a atividade de casa em sala, podendo ainda identificar seus interesses.

Nesta mesma aula, foi desenvolvida também, em pequenos grupos, uma *speaking activity*, a fim de praticar as estruturas estudadas e proporcionar uma maior interação entre os aprendizes. Foi possível perceber a motivação dos aprendizes e uma maior interação durante a aula. Observamos que o tempo foi realmente otimizado e melhor aproveitado, uma vez que foi possível acompanhar mais de perto a atividade escrita.

Ao final da aula, quando questionados sobre a metodologia da atividade, todos foram unânimes em afirmar que acharam mais positivo e que “tinham gostado” da experiência e que desejavam continuar com a inversão das atividades. Algo bastante relevante foi que os

próprios estudantes que não haviam assistido aos vídeos em casa reconheceram a necessidade de fazê-lo, pois, assim, aproveitariam melhor o tempo em sala.

AULA 2

Dando continuidade ao assunto tratado na aula descrita anteriormente, a segunda inversão foi realizada abordando, dessa vez, a forma interrogativa do *present perfect simple*. O procedimento metodológico foi semelhante ao anterior: verificamos quem havia assistido aos vídeos⁶, e apenas um estudante da Turma 1 não o tinha feito. Repetimos o procedimento anterior, ou seja, foi proposto um tempo para que esse estudante pudesse assistir aos vídeos indicados. Foram feitos alguns questionamentos acerca do conteúdo, a fim de identificar se o assunto havia sido bem compreendido e, além das atividades propostas no material didático, foram desenvolvidas uma atividade escrita, na qual as formas interrogativa, afirmativa e negativa foram trabalhadas, e uma *speaking activity (Find someone who...)*, por meio da qual os estudantes pesquisam quem dentre os colegas já fez e/ou teve as experiências propostas. Todavia, eles tinham que descobrir mais informações, assim eram induzidos a utilizar o passado simples, além de desenvolver com mais significância a atividade proposta. Ao término da atividade, relataram os resultados encontrados. Nesse tipo de atividade, além de ocorrer a interação dos aprendizes, essencial para a aprendizagem do idioma alvo, a prática da língua acontece de maneira divertida e com resultados bastante significativos.

Na mesma aula, com o intuito de inserir recursos tecnológicos e por acreditarmos que estes, além de motivar, oferecem ao aprendiz a oportunidade de praticar a língua inglesa de modo inovador e eficaz, foi realizada uma atividade na plataforma *kahoot*⁷, explorando o *present perfect simple*. A turma foi dividida em grupos de 3 e, com a utilização do *smartphone*, os aprendizes desenvolveram a atividade. Nesse tipo de atividade, o professor controla tudo pelo computador, e os grupos jogam simultaneamente, a fim de encontrar a resposta correta. A mediação feita com o *smartphone* e em grupos proporciona aos aprendizes oportunidades de participarem ativamente, de interagirem de forma comunicativa, de refletirem sobre o uso da língua, além de possibilitar a aprendizagem e a construção de conhecimentos colaborativos. Ao transformar a “sala de aula” em um ambiente de aprendizagem, o professor tem a oportunidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos aprendizes em tempo real e auxiliá-los quando necessário. Hamdan et.

⁶Os vídeos mencionados podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nt7O2w1Fpxc>
<https://www.youtube.com/watch?v=d8ICZSfvNGQ>

⁷ A atividade está disponível em: <https://create.kahoot.it/details/present-perfect-or-past-simple/c80ccaaa-f20d-4e58-9d20-665be88926a9>.

al. (2013) argumentam que essa inversão tornará os alunos mais motivados e seguros em sala, uma vez que estes já aprenderam fora dela.

Mais uma vez, avaliamos positivamente os resultados observados em sala. Apesar de um estudante não ter cumprido o que havia sido designado para casa, identificamos uma melhor oportunidade de auxiliar os aprendizes durante o desenvolvimento da atividade escrita, ou seja, a interação professor-estudantes ocorreu com eficácia. Outro fator destacável foi quanto à participação dos estudantes, que foi ativa, interativa, dinâmica e inovadora, principalmente na atividade desenvolvida com o *smartphone*. Percebeu-se que a inovação acarretou uma maior motivação e melhor aprendizagem. Entenda-se, porém, que a inovação deve acontecer de maneira responsável e planejada, pois esta não está simplesmente nos recursos tecnológicos, mas na finalidade pela qual estes estão sendo utilizados. Ferramentas tecnológicas por si só jamais serão capazes de tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos.

AULA 3

A inversão dessa aula aconteceu de modo diferente. Optou-se por inverter a leitura e a resolução de atividades. Para casa, foi designada a leitura do texto proposto no material didático, bem como as atividades relacionadas a este.

Nesta aula, foram trabalhados fenômenos da natureza, tais como *oil spilt* (derramamento de óleo), *hurricane* (furacão), *floods* (enchentes) etc. A aula aconteceu na própria sala de aula, com o desenvolvimento de atividades de *listening*, e no laboratório de informática com a realização de leitura de reportagens da BBC e pesquisas *on-line* sobre o furacão Irma, seguida de uma *speaking activity*. No laboratório, os estudantes trabalharam em pares e em grupos, respondendo à atividade proposta para as leituras realizadas. Os alunos tinham que responder a questões de vocabulário, trabalhando sinônimos, destacar algumas palavras novas, informando seus respectivos significados, e escrever um resumo das reportagens lidas. Em seguida, divididos em pequenos grupos, eles tinham que conversar entre si e tomar decisões de como se comportariam e o que seria mais importante para levarem consigo (mencionando algumas das sugestões dadas), caso vivenciassem algum desastre natural.

A decisão da inversão da leitura se deu por percebermos a motivação e o entusiasmo dos estudantes durante o desenvolvimento de atividades, explorando, assim, recursos tecnológicos. Além disso, ao realizarem a leitura das reportagens *on-line*, os estudantes tinham a possibilidade de também assistirem a vídeos relacionados a essas reportagens, tendo, assim, não apenas a oportunidade de vivenciarem situações reais, como também a oportunidade de ouvirem pessoas nativas falando, tendo, portanto, acesso ao texto em um outro formato.

A aula foi muito produtiva, uma vez que os alunos foram expostos à língua de maneira autêntica e autônoma. Um fato que chamou atenção foi que alguns alunos da Turma 1 não se limitaram apenas a ler e assistir aos vídeos sugeridos – o que demonstrou a autonomia dos alunos, novamente. As atividades desenvolvidas possibilitaram a utilização e a vivência da língua em um contexto real e inovador. Neste mesmo sentido, Driscoll e Petty (2013) destacam que, com o auxílio da tecnologia, os aprendizes assumirão um papel mais autônomo, ao desenvolverem suas atividades, e o professor atuará como um facilitador e motivador. Com efeito, foi perceptível a motivação dos alunos, quando sugeriram a inversão de uma aula que não estava programada para ser invertida (na oportunidade, foi trabalhado o *superlative + presente perfect*)⁸. Consideramos tal sugestão bastante positiva, por ter revelado a motivação e o envolvimento dos alunos com a proposta.

A inserção da tecnologia em sala mostrou-se motivadora tanto para os aprendizes como para a professora das turmas. Como salienta Baker (2000), o objetivo da inversão de instruções é geralmente para proporcionar a utilização da tecnologia e criar oportunidades de interação entre professor-alunos e entre alunos-alunos, e isso se dá pela forma como as informações são apresentadas. Nesse sentido, o impacto na relação com os estudantes foi direto e a contribuição desta para a aprendizagem, a interação, a colaboração e o dinamismo das aulas foram evidentes.

Contudo, compreendemos que a tecnologia não é o único recurso capaz de modificar a prática docente. Salientamos que, os recursos tecnológicos, quando otimizados para a rotina de estudos dos alunos, transformam completamente o ambiente de sala de aula e interferem diretamente no relacionamento entre professor e estudantes, que passam a falar a mesma linguagem e a compartilhar da mesma realidade, à qual os aprendizes já estão habituados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta experiência possibilitou-nos identificar que, a inserção de recursos tecnológicos em sala de aula é inevitável. Os benefícios destes são visíveis e inquestionáveis, ao nos envolvermos com a proposta da sala de aula invertida, além da motivação e do entusiasmo identificados nos estudantes durante a utilização de tais recursos no ambiente de aprendizagem.

Visando compreender o processo de inserção das TD no nosso contexto de sala de aula, buscamos apoio no modelo SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition*) de Puentedura, desenvolvido com o intuito de auxiliar o professor na seleção, utilização e avaliação da integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C3rVsFPZY>

O modelo é categorizado pelo autor em duas camadas, *enhancement* e *transformation* e em quatro diferentes níveis: Na **Substituição**, a tecnologia é usada como permuta de uma ferramenta tradicional, entretanto sem mudança significativa. No **Aumento**, o uso da tecnologia melhora a aplicação das atividades, potencializando assim a aprendizagem. Na **Modificação**, a redefinição de tarefas ocorre significativamente por meio da tecnologia. Por fim, a **Redefinição** das atividades que anteriormente eram inconcebíveis, e agora só são possíveis por causa da tecnologia. (PUENTEDURA, 2006)

Com os resultados alcançados, constatou-se que as TD foram fundamentais para que as modificações relatadas, além da potencialização da aprendizagem e a aproximação dos alunos do mundo digital, dentro e fora do ambiente escolar. Observou-se também que a inversão de atividades não apenas possibilitou a otimização do tempo, uma melhor interação entre os aprendizes, que tiveram oportunidade de desenvolver mais atividades em grupo e/ou em pares, mas também uma melhor assimilação do conteúdo. Nas aulas em que os conteúdos gramaticais não haviam sido invertidos, identificou-se uma maior passividade por parte dos estudantes durante a exposição dos conteúdos pela professora. Ao passo que, nas aulas em que o conteúdo gramatical foi invertido, os aprendizes participavam, comentando sobre algum aspecto do conteúdo em discussão. Outro fator importante é que, ao invés de apenas expor o conteúdo, foi possível interagir com os aprendizes, que também citavam exemplos de usos do tema em estudo. A atividade docente caracterizou-se mais pela tutoria do que pela transmissão de conteúdos, como mostram Bergmann e Sams (2012), ao elencarem os benefícios da sala de aula invertida.

O experimento possibilitou-nos avaliar os alunos não apenas pelos meios tradicionais, seguindo as normas da escola, mas também, de modo formativo e qualitativo, foi possível observar o desenvolvimento individual, procurando atender às necessidades de cada um e, conseqüentemente, mediar o processo de ensino e aprendizagem, intervindo em cada situação, logo que os problemas foram identificados, ajudando-os assim a superar as dificuldades.

Os problemas iniciais, como o fato de alguns estudantes não terem assistido aos vídeos, não foram surpresa, muito menos prejudicaram a aplicação da metodologia, pois, de certo modo, já se esperava que fatos como esses acontecessem e, antecipadamente, já se havia pensado em uma proposta de encaminhamento. Talvez esse problema não tivesse ocorrido se tivéssemos negociado com os alunos um prazo para que assistissem aos vídeos, embora os vídeos tivessem sido postados com uma semana de antecedência.

A relevância e eficácia dos conceitos de Hall, Cheng e Carlson (2006), ao tratarem do engajamento dos estudantes com outros na execução de atividades, foi perceptível. É certo que professores que já trabalham com a abordagem comunicativa sempre têm procurado oferecer ao aprendiz uma maior aproximação com a realidade. Entretanto, verificou-se que a

inserção do modelo de sala de aula invertida poderá contribuir ainda mais para o processo de aprendizagem de LE.

Compreendemos que as práticas pedagógicas não podem estar afastadas da realidade dos aprendizes, se desejamos formar estudantes autônomos, responsáveis e comprometidos com sua aprendizagem. Essas mudanças só serão possíveis se forem proporcionadas aos alunos novas possibilidades de construção de conhecimento e um contexto de sala de aula condizente com as necessidades contemporâneas.

A experiência nos proporcionou também a oportunidade de verificar a relevância de se respeitarem as particularidades de cada aprendiz, identificar com mais propriedade os erros e a importância de trabalhá-los no momento em que surgiam. Os resultados obtidos fizeram-nos refletir sobre a possibilidade de inversão de outros conteúdos. Com isso, evidencia-se a necessidade e a importância da continuidade na utilização (e de estudos) dessa metodologia, diante da convicção de que trará um aperfeiçoamento da nossa práxis docente e proporcionará uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2010

ALSOWAT, Hamad. An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. **Journal of Education and Practice**, v.7, n.9, 2016. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online)

ANYA TEACHES ENGLISH. **Grammar time: superlative + present perfect + ever!** 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C3rVsFPZY> . Acesso em: 08 mar. 2019.

BAKER, John Wesley. The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In: CHAMBERS, J. A. (Ed.). **Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning**. Jacksonville, FL: Florida Community College, 2000. p.9-17

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

CARON, Aline. **Flipped classroom: invertendo a maneira de ensinar**. Positivo Tecnologia Educacional. 2016. Disponível em: <https://www.positivoteceduc.com.br/blog-inovacao-e-tendencias/flipped-classroom-invertendo-a-maneira-de-ensinar/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CARON, Aline. **Professor de colégio gaúcho oferece Aula Invertida a partir de ambientes virtuais do Educacional**. Positivo Tecnologia Educacional. 2015. Disponível em:

<https://www.positivoteceduc.com.br/blog-inovacao-e-tendencias/flipped-classroom-invertendo-a-maneira-de-ensinar/> . Acesso em: 11 mar. 2019.

CONSERVA. Dilma Prata. **Present perfect or past simple?**2017. Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/present-perfect-or-past-simple/c80ccaaa-f20d-4e58-9d20-665be88926a9>.

_____ **Quiz-Superlative + adjectives.** 2017. Disponível em: <https://play.kahoot.it/#/k/f50a0924-c021-4d3e-9597-142bdf837817> .

DEWEY, John. (1916). **Democracy and education.** New York: The Free Press, 1944. (cópia revisada)

DRISCOLL III, Thomas F.; PETTY, Katherine A. **Student-driven education with Flipped Learning and 20-Time.** Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments, 120. 2013.

ELEMENTAL E ENGLISH. **Present Perfect Verb Tense | English Grammar Lesson.**2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oXqsVMC3tmo> . Acesso em: 08 mar. 2019.

EVSEEVA, Arina, SOLOZHENKO, Anton. **Use of flipped classroom technology in language learning.** In: INTERNATIONAL CONFERENCE LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES: TRADITIONS AND INNOVATIONS, 15., Tomsk, Russia, 2015. **Proceedings...** Tomsk, Russia, 2015. p. 205-209.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULTON, Kathleen. Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. **Learning & Leading with Technology**, v.39, n.8, 2012. p. 12–17.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GOENGLISH. **When to use the present perfect tense / with example sentences.** 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o1_0Gz4uRKo. Acesso em: 08 mar. 2019.

HALL, Joan Kelly; CHENG, An; CARLSON, Matthew. Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. **Applied Linguistics**, v.27, n.2, 2006, p. 220 -240.

HAMDAN, Noora; McKNIGHT, Patrick; McKNIGHT, Katherine; ARFSTROM, Kari M. **The flipped learning model: a white paper based on the literature review titled a review of flipped learning'**. Arlington, VA: Flipped Learning Network, 2013.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 292.

KÖROĞLU, ZeynepÇetin; ÇAKIR, Abdulvahit. Use of flipped instruction in language classrooms: an investigation about student teachers' perceptions. **European Journal of English Language Teaching**. v.3, Issue 1, 2017. ISSN: 2501-7136. ISSN-L: 2501-7136

LEARNWITHVIDEOS. **Practice the present perfect with scenes from tv shows**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nt7O2w1Fpxc>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LINK, L.; WAGNER, D. Computer- Mediated Communication in Virtual Learning Communities. In: ZAPHIRIS, Panayiotis; ANG, Chee Siang (Ed.). **Human computer interaction: concepts, methodologies, tools and applications**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2009. p. 316-322.

MARSH, DEBRA. **Blended Learning: creating learning opportunities for language learners**. Cambridge: Cambridge Univ., 2012. p. 2.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras. Uberlândia**, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto. de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa-PR: Foca Foto- PROEX/UEPG, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas - v.2. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/> . Acesso em: 09 mar. 2019.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching, Cambridge**, v.44, issue 4, p. 412 -446, October, 2011. DOI: 10.1017/S0261444811000309.

OFUGI, Mariana Santana. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5687> . Acesso em: 12 mar. 2019.

PUENTEDURA, R. R. **Transformation, technology, and education (2006)**. Disponível em: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

RICHARDS, Jack Clifton; RODGERS, Theodore Stephen. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd.ed. New York: Cambridge Univ., 2001.

RICHARDS, Jack Clifton. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia]. São Paulo: Special Book Services Livraria; PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13, 2006.

SILVA, Cristina. **10 tips and ideas for using the flipped classroom in the ELT classroom.** 05 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.myetpedia.com/10-tips-and-ideas-for-using-the-flipped-classroom-in-the-elt-classroom> . Acesso em: 10 mar.2019.

STANNARD, Russell. **Is the flipped classroom relevant to elt?** 12/05/2015. Disponível em: <https://www.eflmagazine.com/flipped-classroom-relevant-elt/> . Acesso em: 12 mar. 2019.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, ed. esp., n. 4. p. 79-97. Curitiba, Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VEGANREXIA. **The "have you ever...?" game.** 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8lCZSfvNGQ> . Acesso em: 09 mar. 2019.

Revisão gramatical realizada por:

Naelma Wanderley Lira de Araújo.

Email: naelma-wanderley@ig.com.br