

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

PEDRO HENRIQUE CROGITE POHREN

PORTO ALEGRE, 2023.

PEDRO HENRIQUE CROGITE POHREN

**METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

**Orientadora: Prof. Dra. Letícia
Grubert dos Santos**

PORTO ALEGRE, 2023.

PEDRO HENRIQUE CROGITE POHREN

**METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Ana Paula Seixas Vial

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Profa. Dra. Paula Cortezi Schefer Cardoso Schardong

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Profa. Dra. Letícia Grubert dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Bom, eu acredito que não possa deixar de começar agradecendo à minha família, em especial à minha mãe, a pessoa que literalmente deu o sangue e o suor pela minha educação e ouviu muitas barbaridades por acreditar que eu poderia chegar aqui. Mas também aproveito para relembrar e agradecer à minha avó, que perdi para o COVID, a pessoa que mais me incentivou na leitura ao longo da minha vida, e a quem devo muito o preparo que tive durante toda a minha vida para chegar até aqui. A minha irmã e ao meu pai, que em menor grau e em diferentes proporções e agravantes me empurraram a estar aqui nesse momento. À Renata, Dora e Edu, os primeiros grandes presentes que o Vale me deu, por incontáveis conversas bem-humoradas, reclamações e situações vividas no campus e chegando/voltando dele. Às pessoas com quem cruzei em corredores, disciplinas e idas ao Antônio/Bar da Letras ao longo de sete anos. Ao Vale, por ter se tornado uma verdadeira casa pra mim, e por ter presenciado e sido palco de tantos momentos da minha vida conforme eu travava uma jornada pelo Curso, ansiando pelo dia que agora está chegando.

Mas principalmente, meus agradecimentos residem na figura de uma pessoa em especial. Uma pessoa que chegou mais ou menos na metade dessa jornada, mas fez seu papel valer por um tempo incalculável – e o digo porque esse tempo segue em curso. Kymhy, você foi – e é – pra mim a base mais sólida que eu poderia desejar em um momento em que começava a questionar minha escolha profissional, e hoje já não consigo mais imaginar como teria sido este momento (ou quanto tempo ele teria demorado pra chegar) se eu não tivesse te conhecido. É um orgulho poder te chamar de minha noiva, e dedicar este trabalho, bem como a compleição deste curso e de tudo que ele pra mim representa, em minha vida pessoal e profissional, a você.

E por último, nesse primeiro momento, a todas as pessoas que em algum momento me fizeram acreditar que eu poderia estar aqui – e talvez principalmente, às que disseram que eu não poderia. No fim das contas, de um modo singular, me fortaleci nas palavras de cada um. E aqui cheguei, do modo curioso e irreverente (e muitas vezes beirando o inconveniente) com que fiz tudo em minha vida – mas aqui cheguei. E isso, nada nem ninguém me tira, nunca mais.

RESUMO

Metodologias Ativas possuem um holofote na discussão educacional há anos; porém com o recente advento do COVID-19, sua frequente associação ao uso de tecnologias em sala de aula as trouxe ao protagonismo. Isto posto e, uma vez que estão começando a se tornar o padrão da educação no Brasil (sendo item de exigência pela Base Nacional Comum Curricular), seus usos, intersecções e potenciais de modo a se tornarem facilitadoras mais interessantes do ensino e aprendizagem podem (e devem) ser questionados e colocados a teste. Este trabalho tem por objetivo relatar uma prática docente de inglês como língua adicional (ILA), desenvolvida por meio da utilização da metodologia de Sala de Aula Invertida (SAI) em paralelo a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), intencionando obter melhorias no ensino e aprendizagem de ILA e desse modo criar uma sala de aula mais dinâmica, interessante e alinhada às inovações que ambas (SAI e AVA) podem oferecer a uma sala de aula de língua adicional. Este trabalho também tem como objetivo compartilhar experiências e reflexões acerca da prática relatada que possam servir para a formação de professores na área de ensino de línguas. A prática didática relatada foi desenvolvida em contexto de estágio de docência obrigatório, e foi aplicada através do desenvolvimento de unidade didática, materiais didáticos audiovisuais e Ambiente Virtual de Aprendizagem próprios para a aplicação. A aplicação obteve êxito, mas não sem aspectos que merecem um olhar mais crítico e revisão em pesquisas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: *Inglês como Língua Adicional; Sala de Aula Invertida; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Objetos de Aprendizagem; Metodologias Ativas.*

ABSTRACT

Active Methodologies have been on the spotlight in educational discussions for years; however with the recent advent of COVID-19, its frequent association to the use of technologies in classroom brought them to protagonism. That being said and, once those are starting to become the educational standard in Brasil (being a demanded item in the National Common Curricular Base), its uses, intersections and potentials in order to become more interesting facilitators for teaching and learning can (and must) be questioned and put to test. This work has for an objective to report a docent practice of English as an Additional Language (EAL), developed through use of the Flipped Classroom (FC) methodology in parallel to a Virtual Learning Environment (VLE), with the intent of obtaining improvements on EAL teaching and learning and thus creating a more dynamic, interesting classroom and one that's aligned to the innovations both of these (FC and VLE) can offer to an additional language classroom. This work also has for an objective to share experiences and insights towards the reported practice that might aid in the formation of language teachers. The practice here reported was developed in a context of obligatory teaching internship, and was applied through the development of a teaching unit, audiovisual teaching materials and a Virtual Learning Environment, all dedicated for the application. The application was successful, but not without aspects that deserve a more critical look and review upon in future researches.

KEYWORDS: *EAL teaching; Flipped Classroom; Virtual Learning Environment; Learning Objects; Active Methodologies.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página Inicial do AVA.....	26
Figura 2: “Travel Map” – Página "Mapa Mundi" do AVA.	27
Figura 3: Exemplo de página de Localidade no AVA.....	28
Figura 4: Pasta no Google Drive com Recursos de Imagem para execução de tarefa. ...	28
Figura 5: "The Teacher's Desk" - Página de entrega de atividades do AVA.....	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Unidade Didática - Elementos Gerais.....	14
Tabela 2: Vídeo Introdutório	15
Tabela 3: Aula 1.....	16
Tabela 4: Aula 2.....	18
Tabela 5: Aula 3.....	19
Tabela 6: Vídeo Introdutório - Roteiro	20
Tabela 7: Videoaulas - Roteiro	21

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ILA	Inglês como Língua Adicional
MA	Metodologia(s) Ativa(s)
OA	Objeto(s) de Aprendizagem
SAI	Sala de Aula Invertida
SGA	Sistema de Gerenciamento de Aprendizado
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. A TEORIA POR TRÁS DO DESENVOLVIMENTO	4
3. A ESCOLA E O CONTEXTO DE PRÁTICA	11
4. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO	13
4.1. Desenvolvimento da Unidade Didática	13
4.2. Desenvolvimento das Videoaulas.....	20
4.3. Desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem	22
5. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE.....	30
6. ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE	34
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

Metodologias Ativas (MA) no contexto de ensino são um tópico de debate em evidência há décadas, sendo definidas majoritariamente como paradigmas norteadores da prática didática nos quais o estudante é o protagonista das ações que são encaminhadas em sala de aula (BACICH, MORAN ET AL., 2018). Dentre elas, uma que se destaca é a Sala de Aula Invertida (SAI), um modelo que tem sido pesquisado há mais de 20 anos, e durante esse tempo, provou sua versatilidade e objetividade. O primeiro protótipo foi aplicado pelo professor Eric Mazur, da universidade de Harvard, nos anos 90 (YAVUZ, OZDEMIR, 2019). Ao longo dos anos, passando pelo desenvolvimento de diversos trabalhos por muitos pesquisadores (BERGMANN, SAMS, 2012; SCHNEIDER ET AL., 2013; BASAL, 2015; ALMEIDA, TELES, 2018; GALLOWAY, ROSE, 2018; YAVUZ, OZDEMIR, 2019; XIAO-DONG, HONG-HUI; 2020), tal tendência se solidificou com um vislumbre promissor do futuro das abordagens epistemológicas/didáticas. No entanto, por mais inovadora que tenha sido evidenciada e pelo potencial que tenha sido demonstrado, não foi antes da segunda metade dos anos 2000 (BERGMANN, SAMS, 2012) que a metodologia começou a ser aplicada e ganhar o espaço que deveria ter no debate sobre educação (GALLOWAY, ROSE, 2018). Essa situação duraria até 2020, quando o mundo foi tomado de assalto pela pandemia global de COVID-19, que impôs diversos obstáculos para muitas áreas da sociedade. Dada a necessidade do isolamento total de docentes e discentes, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) surgiram como um paliativo à ausência das aulas presenciais tradicionais, centradas no professor.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tem por objetivo apresentar ao usuário um espaço de interação digital/virtual que propicie uma experiência de ensino e aprendizagem tal qual ocorreria numa sala de aula presencial, guardadas as devidas proporções (SCHNEIDER ET AL., 2013; ALMEIDA, TELES, 2018; OLIVEIRA, MOREIRA; 2019). O AVA também possui o potencial de otimizar o processo de *desinversão*¹ (BERGMANN, SAMS; 2012) da sala de aula quando necessário, ampliando a versatilidade e alcance de ambas (SAI e AVA). Além do mais,

¹ Cabe contextualização: *desinversão* da sala de aula, segundo as teorias de Bergmann e Sams (2012), é o momento em que, uma vez que a sala de aula já esteja invertida, frente a uma atividade, plano e/ou conteúdo (ou múltiplos) que assim necessitem, o/a professor/a pode optar por realizar a preleção de conteúdo na sala de aula e desenvolver atividades com o intuito que os alunos as realizem em casa - dessa forma, utilizando novamente a organização tradicional de sala de aula, ainda que por um breve período.

Hundt (2020, p. 512) argumenta que “a porção majoritária da produção em língua acontece online e no meio falado”² - portanto, o AVA ganha uma vantagem conforme pode reproduzir ambos os ambientes e estímulos para o aprendizado.

A partir das vantagens, e também da necessidade, de se trabalhar com esse modelo de sala de aula, utilizando as TDICs (BERGMANN, SAMS; 2012; YAVUZ, OZDEMIR; 2019), considerei utilizar tal ferramenta para o desenvolvimento de minha prática³ de estágio de língua inglesa em uma escola da rede pública na Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Optei por desenvolver e aplicar, para as atividades de estágio obrigatório de conclusão de curso no primeiro semestre letivo de 2022, uma proposta de projeto docente baseada na utilização da metodologia de Sala de Aula Invertida (BERGMANN, SAMS, 2012; SCHNEIDER ET AL., 2013; BASAL, 2015; ALMEIDA, TELES, 2018; GALLOWAY, ROSE, 2018; YAVUZ, OZDEMIR, 2019; XIAO-DONG, HONG-HUI; 2020). Utilizei, também, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (ALMEIDA, TELES, 2018; OLIVEIRA, MOREIRA, 2018;) para facilitar a criação de um plano de aula balizado pela ludicidade (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019), ainda antecipando a eventual necessidade de desinversão (BERGMANN, SAMS, 2012;) da sala de aula e personalização do ambiente de ensino e aprendizagem (BERGMANN, SAMS, 2012; BACICH, MORAN ET AL., 2018;) de acordo com as necessidades dos estudantes.

Portanto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato sobre o modelo de AVA desenvolvido e aplicado em três turmas de nono ano do ensino regular público durante o período em que realizei a disciplina de estágio obrigatório de língua inglesa⁴. Além disso, ao apresentar metodologias e ferramentas e formas de aplicá-las, em detalhes, discuto possíveis implicações da aplicação da metodologia SAI em conjunto com um AVA na sala de aula de ensino regular pública. Por fim, este trabalho pretende contribuir para a formação de professores na área de língua adicional, tendo em conta que na formação do professor “a autoria⁵ também se manifesta [...] no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas” (GARCEZ, SCHLATTER, 2017, p. 18).

No segundo capítulo, apresento o arcabouço teórico utilizado como alicerce para a proposta das aulas com base em TDICs e MAs. No terceiro capítulo, discorro sobre a instituição escolar e o contexto no qual a prática aqui relatada ocorreu, para então, no quarto capítulo, discorrer sobre

² Tradução livre de “the majority of language production happens online and in the spoken medium.” (HUNDT, 2020; p. 512).

³ Refiro-me aqui, e doravante em todos os momentos em que “prática” for citado, à prática didática relatada por meio deste trabalho, baseada nos arcabouços teóricos e metodologias, específicas ou não, também aqui descritas.

⁴ Mais detalhes sobre o contexto de estágio obrigatório na seção 3.1.

⁵ Mais sobre o conceito de autoria e sua importância para o presente trabalho no próximo capítulo; ou consultar Schlatter e Garcez (2017, p. 18).

o desenvolvimento da unidade didática, dos materiais didáticos audiovisuais e do AVA utilizados, respectivamente, com base no contexto e arcabouço teórico apresentados. Então, no quinto capítulo, faço uma análise a respeito da prática desenvolvida, bem como pontos fortes e fracos da aplicação tal qual ocorreu, onde ela foi bem sucedida e o que poderia ter sido feito melhor; e por fim, no sexto capítulo compilo e apresento minhas considerações finais a partir da prática relatada, da teoria envolvida e discorro sobre potenciais novas aplicações e pesquisas futuras.

2. A TEORIA POR TRÁS DO DESENVOLVIMENTO

Neste trabalho, utilizo o termo Inglês como Língua Adicional⁶ (ILA), tendo em vista a concepção de linguagem imbricada nesse termo. Nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009), Schlatter e Garcez (2009, p.127) discorrem sobre a escolha do termo Língua Adicional para nortear o trabalho com línguas adicionais no currículo escolar, fazendo a seguinte postulação:

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes.

Partindo do pressuposto sobre o ensino de línguas adicionais no contexto brasileiro, conforme Garcez e Schlatter (2017, p. 16), quando afirmam que “o princípio geral que orienta a educação [...] é a formação para o exercício da cidadania”, temos um contexto no qual a noção de *língua estrangeira*, o nome oficial do componente curricular de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ou mesmo a noção de *segunda língua*, como também abordado por Schlatter e Garcez nos já citados Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009), não são suficientes para delinear a abordagem seguida neste trabalho; visto que a língua inglesa não pode se encaixar como a *segunda língua* em um contexto onde, por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul, ao menos *quatro* línguas são faladas de forma concomitante em diversas regiões – não por questão de ser a segunda, terceira ou quarta línguas aprendidas por um determinado falante, mas pela conotação de ordem de importância que a definição de *segunda língua* agrega. Da mesma forma, a língua inglesa não se encaixa como uma *língua estrangeira* considerando que Schlatter e Garcez, novamente, nos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128), afirmam que

[...] se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras.

Aos quais é possível traçar um contraste e complemento por Galloway e Numajiri (2020, p. 121) quando estes dizem que “[...] mesmo se o objeto de instrução é apresentado como uma

⁶ Também referido neste trabalho na forma em inglês, como *English as an Additional Language* - ou EAL.

variedade nativa estática da língua, há maior reconhecimento que adquirir uma língua no mundo globalizado de hoje é a aquisição de competências multilinguais/translinguais e culturais.”⁷. Ou seja, o aprendizado da língua não deixaria espaço para a separação da bagagem linguística/cultural no aprendizado do falante; sendo toda língua que um falante aprende não apenas parte de sua bagagem cultural e comunicativa como também de como interage com a sociedade que o cerca. Dessa forma, optei por trabalhar com o conceito de inglês como uma língua adicional, de modo a aproveitar o arcabouço de abordagens das MAs para tentar desenvolver uma prática que se alinhe a uma perspectiva de formação que promova o uso da língua em diferentes situações de comunicação e promova a cidadania dos estudantes.

O modelo de SAI é relativamente simples: em uma sala de aula tradicional, o trabalho de construção de conhecimento ocorre durante o tempo de aula presencial; atividades práticas podem até ser iniciadas durante esse período, sendo normalmente concluídas em casa. Tal conjuntura potencialmente ocasionaria uma grande quantidade de problemas, como a dificuldade do professor de conseguir manter todos os estudantes às mesmas tarefas didáticas (como bem sabemos que problemas de foco podem surgir, sem necessariamente ser culpa nossa ou dos estudantes, ou estar sob controle de qualquer um de nós), ou ainda de não ter tempo hábil para resolver todas as dúvidas que possam surgir no processo. Há também o fato de que a maioria dessas dúvidas muito provavelmente surgirão conforme os alunos estiverem executando as atividades, em suas casas, sem o professor disponível para saná-las. Uma vez que se inverte a ordem desses elementos, o aluno deverá construir conhecimento em casa, com materiais especificamente desenvolvidos para isso e com todo o aparato de conhecimento voltado para si; e então realizar as atividades práticas presencialmente na escola/sala de aula, onde o professor poderá então dedicar tempo para sanar as dúvidas dos alunos e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades para garantir que construam o próprio conhecimento da maneira mais ativa possível – tem-se, então, uma sala de aula invertida (BERGMANN, SAMS, 2012; SCHNEIDER ET AL., 2013; BASAL, 2015; ALMEIDA, TELES, 2018; GALLOWAY, ROSE, 2018; YAVUZ, OZDEMIR, 2019; XIAO-DONG, HONG-HUI, 2020).

A escolha pelo modelo de SAI para este trabalho foi baseada na proposta de Bergmann e Sams (2012) de que a inversão do aprendizado seja capaz de otimizar o tempo de sala de aula e auxiliar o trabalho dos professores em relação à apresentação de conteúdos e atenção dos estudantes. Além disso, desenvolve-se a autonomia dos estudantes, dando-lhes a possibilidade de

⁷ Tradução livre de “[...] even if the object of instruction is presented as one static native variety of the language, there is increased recognition that acquiring a language in today’s globalised world is the acquisition of multilingual/translingual and cultural competencies.” (GALLOWAY, NUMAJIRI, 2020; p. 121).

personalizar a forma como estudam fora do ambiente de sala de aula, e os coloca no centro do desenvolvimento do próprio conhecimento (BACICH, MORAN ET AL., 2018).

No entanto, também é argumentado que o modelo de SAI não é dependente de mídias audiovisuais/digitais para disseminar conhecimento, também sendo capaz de contar com mídias analógicas/físicas; dessa forma, não excluindo quaisquer estudantes que, por falta de acesso à internet ou demais TDICs, não conseguiriam participar efetivamente do processo de aprendizagem. Do mesmo modo, em Almeida e Teles (2018) é colocado à prova o fato de que, ainda que o conceito de SAI seja movido pelo uso de tanto recursos presenciais quanto remotos para aprendizagem, esses dois aspectos não são necessariamente respectivos à sala de aula presencial e a AVAs/TDICs, então o modelo poderia ser utilizado em ambientes de sala de aula presencial, virtual e híbrida.

Portanto, o modelo de SAI foi escolhido para ser a base da prática relatada nesse trabalho, pela sua versatilidade em se adaptar à maioria dos contextos de sala de aula com facilidade, bem como sua capacidade de se adaptar ao espaço de tempo que os próprios estudantes podem dedicar às aulas (BERGMANN, SAMS, 2012) de forma que o conteúdo poderia ser introduzido muito antes do que normalmente seria.

O modelo de AVA propicia um processo de aprendizagem lúdico (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) para os alunos durante a parte virtual do processo de aprendizagem. Muito embora o original (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) ofereça uma base rasa para muitas de suas postulações, a possibilidade de criar não apenas Objetos de Aprendizagem (OAs) reutilizáveis (TAROUCO ET AL., 2014) para a disseminação do conhecimento aos estudantes, mas também de transformar a totalidade da aula em uma experiência gamificada e interativa usando múltiplos recursos poderia ter muito potencial para engajar os estudantes em dinâmicas e atividades em sala de aula.

O conceito de OA é complementar ao AVA, para descrever as partes e peças menores (não necessariamente *pequenas*) que compõem o AVA, desde *raw elements* (elementos brutos) até *aggregate assemblies* (conjuntos agregados) (TAROUCO ET AL., 2014), e dessa forma demonstrar a teoria que norteou o desenvolvimento de cada uma das partes componentes do AVA utilizado na prática; bem como do próprio AVA.

Tarouco et al (2014) postulam que os OAs devem obrigatoriamente ser virtuais para se qualificarem como OAs pelo conceito de *reusabilidade*; que o fato de um mesmo OA, de modo a se qualificar como tal, precisa ser reutilizável em sua totalidade; e um OA ‘físico’ em potencial, como um livro didático, teria de ser reimpresso toda vez que houvesse mudanças ao material ou quando fosse utilizado por um estudante para escrever nele; logo se tornando um novo objeto, e

não sendo reutilizável por si só; logo, o único modo de um OA ser dessa forma seria se existisse virtualmente.

Objetos de Aprendizagem são compostos e ‘medidos’ pelos respectivos coeficientes de *acessibilidade* (a capacidade de ser acessado pelos estudantes através das mais diversas formas e plataformas – que é outro ponto que corrobora que um OA *precisa* quase que obrigatoriamente ser digital), *durabilidade* (a capacidade de envelhecer e ainda ser capaz de cumprir sua função na mesma eficiência; ou com pequenas perdas), *granularidade* (a ‘escala’ na qual um OA pode ser menor/mais abrangente em uso e/ou contexto; ou maior/mais direcionado para um objetivo ou objetivos específicos), *adaptabilidade* (a capacidade do OA de se adaptar a qualquer ambiente de ensino) e *interoperabilidade* (a capacidade de ser intercambiável entre uma variedade de sistemas, redes e plataformas) (TAROUCO ET AL., 2014). Baseadas nesses coeficientes, há diversas classificações; geralmente, o AVA proposto seria composto de *objetos de aplicação específica* (os quais seriam compostos de combinações de *objetos de informação* desenvolvidos para ensinar/testar um certo conhecimento em ELF) tais como: slides/apresentações feitas através de aplicativos apropriados (que serviriam como material didático em aulas presenciais); vídeos gravados e/ou editados (para ir tanto para o *Padlet/YouTube/Google Drive*, atuando como *objetos de aplicação específica* inteiros; ou como pedaços desses últimos, atuando como *objetos de informação* (uma explicação em vídeo curto para uma aula) ou até como uma peça de *mídia bruta* (uma simples animação ou um vídeo curto para demonstrar algum exemplo ou outra coisa simples durante uma aula)); atividades do *Kahoot* (que atuariam como testes/atividades interativas); até finalmente culminar nas páginas do *Padlet*, que na abordagem proposta, atuariam como *conjuntos agregados* (aulas/atividades inteiras contidas em uma página do software) e/ou *coleções* (a totalidade das aulas e/ou do curso) (TAROUCO ET AL., 2014).

Levando em conta alguns dos coeficientes citados, uma das melhores possibilidades obtidas combinando os modelos de SAI e AVA seria a possibilidade de alcançar majoritariamente todo tipo de estudante igualmente; desde aqueles tranquilamente adaptados à perspectiva de inverter a sala de aula até aqueles muito arraigados ao modelo de sala de aula tradicional (BERGMANN, SAMS, 2012). Em uma ideia complementar, Xiao-Dong e Hong-Hui (2020, p. 104) argumentam que

salas de aula invertidas mescladas intencionam atingir os requerimentos de ensino e aprendizagem personalizados construindo um ambiente de aprendizado ubíquo,

inteligente e ininterrupto que poderia verdadeiramente alcançar o ponto de um ensino centrado no estudante.⁸

Então a primeira coisa a se pensar é a possibilidade de fazer ambos SAI e AVA trabalharem apropriadamente e alinhados em ambos os fronts - conforme teorizado por Oliveira e Moreira (2019) na proposta de um curso híbrido (tanto presencial como virtual); bem como demonstrado por Almeida e Teles (2018) em dois cursos separados (um curso híbrido e um totalmente virtual) – e em ambos os casos trabalhando sob o modelo de Sala de Aula Invertida.

Bergmann e Sams (2012) dizem que, em uma SAI tradicional⁹, todos os estudantes assistiriam ao mesmo vídeo ao mesmo tempo, e durante o tempo de aula presencial, todos os estudantes fariam as mesmas atividades em sala de aula ou as mesmas experiências laboratoriais (o que é incongruente com a própria asserção deles quando falando sobre casos de estudantes que tiraram vantagem da metodologia para assistir aulas e realizar testes/atividades fora do cronograma regular da escola). Como visto anteriormente, também é argumentado que a Sala de Aula Invertida não tem que, necessariamente, basear-se em mídias digitais para cumprir seu objetivo; é apenas a inversão das atividades das quais o processo de aprendizado é composto (trabalho de casa se torna trabalho de aula, e preleção de conteúdo se torna trabalho de casa) (BERGMANN, SAMS, 2012; ALMEIDA, TELES, 2018;). Tomando esses pontos em consideração, a opção pelo uso de OAs, justamente pela sua quase inescapável natureza digital/virtual (TAROUCO ET AL., 2014) poderia ser vista como uma decisão contraproducente à proposta da prática aqui proposta de, utilizando SAI e AVA juntas criar um ambiente de aprendizagem calcado na inclusão dos estudantes e na adaptabilidade para suas necessidades; conforme o uso de OAs agregaria ludicidade (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) para o processo de aprendizado desenvolvido, ao custo de excluir dessa mesma prática todos os estudantes que, por qualquer razão, não possuem nenhuma forma de acessar recursos digitais. Tal perspectiva traz, no entanto, dois pontos para a discussão: 1) os ganhos potenciais em atenção obtida dos estudantes durante aulas seriam muito maiores/mais compensatórios do que quaisquer obstáculos que essa opção possa causar; 2) a prática proposta através do uso de SAI

⁸ Tradução livre de “blended flipped classroom aims to meet the requirements of personalized teaching and learning by building a ubiquitous, smart and non-stop learning environment, which could truly achieve the student-centered teaching.” (XIAO-DONG, HONG-HUI, 2020. p. 104)

⁹ Cabe aqui, novamente, contextualização, considerando que há, quase que consecutivas, as definições de sala de aula tradicional e SAI tradicional: a citação trazida neste ponto faz referência a uma aplicação estritamente tradicional da metodologia de SAI, conforme proposta por Bergmann e Sams (2012), e ignorando completamente quaisquer outros aportes metodológicos/didáticos que possam ser considerados pelo docente desenvolvendo sua prática.

e AVA pode ser adaptada para compreender o acesso de cada estudante a várias formas de mídia, não apenas as digitais.

Ainda, conforme a ideia é maturada, a (possível) constante necessidade de ter meios físicos de disseminar os OAs para os estudantes tornaria injustificável, logicamente, o conceito de utilizar um AVA em conjunto com o modelo de SAI em sua totalidade toda vez que encontrasse um estudante sem os meios de apropriadamente tirar proveito dessa abordagem de dois paradigmas (uma MA e uma ferramenta baseada em TDICs) em uma sala de aula; mas a solução para isso seria bem simples. Ainda que o modelo delegue uma boa porção do processo de aprendizado para a porção de horas de estudo realizada em casa, o tempo em sala de aula presencial ainda tem de ser planejado, e permanece como a principal parte de uma aula e a que demanda mais atenção e planejamento (BASAL, 2015). Utilizando tanto um AVA (que possui, por excelência, capacidades para prover uma experiência virtual completa de sala de aula) quanto a sala de aula regular, o professor seria sempre capaz de utilizar ambas para tanto os OAs instrucionais quanto as atividades avaliativas; o que, em conclusão, apresenta ao estudante a possibilidade de cumprir a aula, no exato mesmo sistema e metodologia que seus pares, dentro de suas próprias limitações (SCHNEIDER ET AL., 2013). Um estudante que não tenha acesso à internet em sua casa poderia usar os computadores da escola para acessar o AVA, e então realizar as atividades dessa forma. Um estudante que não tenha computador em casa, mas tenha algum outro dispositivo de reprodução de mídia, poderia levar as videoaulas para casa na forma de um dispositivo de mídia física, assistí-las, vir à aula e ainda assim realizar as atividades com todos os outros estudantes – usando o mesmo AVA. Um estudante incapaz de realizar atividades com outros estudantes por quaisquer razões pessoais poderia assistir a videoaulas durante a aula, e então realizar as atividades avaliativas em casa – através, de novo, da plataforma de AVA.

A combinação desses dois sistemas - de acordo com a noção de *desinversão* da sala de aula (BERGMANN, SAMS, 2012) - poderia ter enorme potencial para mitigar eventuais restrições dos estudantes bem como melhorar seus pontos fortes; ainda melhorando o aspecto de ludicidade das aulas (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) e potencialmente melhorando o processo de aprendizagem (BACICH, MORAN ET AL., 2018; FAVA, 2018). Percebe-se, portanto, a importância do papel do professor como mediador nesse tipo de metodologia, de modo a possibilitar acesso ao ambiente de aprendizagem, em todas as formas em que ele for/puder se manifestar, a todos os estudantes. Também, é argumentado por Oliveira e Moreira (2019) pelo desenvolvimento de um tópico narrativo para orientar o desenvolvimento das atividades de uma prática; de modo a criar um “pano de fundo” para a elaboração de atividades lúdicas e engajar os estudantes no desenvolvimento das mesmas – o que dialoga com o postulado pelos autores acerca da necessidade pela agregação de

ludicidade ao desenvolvimento de um AVA, de modo a, novamente, criar um potencial engajamento maior por parte dos estudantes com a prática didática sendo executada (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019).

Baseados na definição de autoria dada pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009, p. 39), na qual “a autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida”, Garcez e Schlatter (2017, p. 18), então, definem professores-autores como “professores como cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua,”. Em síntese, são professores que, vendo a realidade específica em que seus discentes se encontram, produzem práticas para interferir através do conhecimento diretamente na realidade em que se inserem – dessa forma aumentando exponencialmente o envolvimento dos estudantes com o conhecimento conforme o aprendizado ocorre. No entanto, considero que o grande ponto de cruzamento da noção de professor-autor com a prática aqui relatada e o arcabouço aqui compilado não é apenas a questão relacionada a como o relato de prática contribui para a autoria dos professores e para a forma como formam e são formados uns pelos outros e suas respectivas práticas, relatos e compartilhamentos de conhecimento (GARCEZ, SCHLATTER, 2017; p. 18). É também pelo que os autores dizem, na mesma página, quando afirmam que “A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem”. Essa citação torna-se ainda mais evidente e importante quando considerando o que Garcez e Schlatter (2017) descrevem quando falam sobre o conceito de professor-autor-formador, e principalmente de como o compartilhamento de ideias, resultados, erros, acertos e demais aspectos da própria prática levam o professor a não apenas autorar a sua prática, bem como a contribuir para a formação e autoria de outrem enquanto contribuem para a sua própria, dessa forma criando e recriando a prática didática, o processo de formação de docentes por meio de tal prática e a relação dos docentes com a própria formação.

No próximo capítulo, apresento o contexto escolar no qual a prática foi desenvolvida.

3. A ESCOLA E O CONTEXTO DE PRÁTICA

A escola escolhida para a prática se situa em um município localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Faz parte da rede pública municipal de ensino, e atende desde o berçário até o 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os alunos da escola são em sua maioria de uma classe social baixa, por isso a escola é frequentada majoritariamente por pessoas que vivem perto da região. A escola funciona nos três turnos - manhã, tarde e noite - com o jardim de infância e Ensino Fundamental ocupando os turnos de manhã e tarde, e o EJA ocorrendo no turno da noite. A escolha da escola se deu por uma miríade de motivos, entre eles: o sentimento pela necessidade de ter ao menos um contato com a experiência do ensino público; o fator logístico/de deslocamento acarretado pela proximidade da localização da escola à minha residência; a disponibilidade de turmas, dada a faixa etária ideal para a aplicação da abordagem pretendida (a escola achou mais apropriado aplicar aos 9º anos, e era a que mais possuía turmas desse nível do EF no município); e o fator de que a escola estava disposta a aceitar o período de tempo necessário para que eu pudesse aplicar a prática. A estrutura da escola é fantástica: a escola é bonita, limpa, bem cuidada, e possui infraestrutura moderna e adequada às novas diretrizes da BNCC e RC/RS no tangente ao uso de TDICs na sala de aula, o que era essencial para a aplicação da prática pretendida. Todas as salas de aula são equipadas com Smart TVs, a escola possui um infolab de duas salas, ambas equipadas com computadores para todos os alunos e Smartboards dos modelos mais recentes; e possui também um contingente de chromebooks grande o bastante para ser empregado em quatro turmas simultaneamente. A escola emprega um quadro de docentes e estagiários satisfatório para as práticas necessárias, e conta também com o serviço de ensino de Português para Estrangeiros – prática normalmente exercida pelos estagiários da escola. O município investe pesadamente também na formação continuada de professores. A prática foi realizada com as três turmas de 9º ano da escola¹⁰ (cada uma das turmas possuía exatos 20 alunos; totalizando 60 alunos para a prática), em modalidade presencial, e foi realizada concomitantemente como parte de uma atividade de estágio obrigatório, conforme já citado anteriormente.

A atividade de estágio obrigatório de docência, conforme empreendida na UFRGS, consiste de uma prática calcada em 20h/aula de prática docente em sala + 5hs/aula de observação *in loco* (ambas as cargas horárias podendo ser divididas entre qualquer número de turmas). Uma unidade didática deve ser desenvolvida, apresentada e aplicada de modo a ser trabalhada com um

¹⁰ Por motivos de proteção à identidade dos discentes envolvidos, me referirei às respectivas 3 turmas neste trabalho como turma A, turma B e turma C.

número de turmas o suficiente para que, somando todas as horas/aula, o aluno estagiário some o tempo necessário de prática. Há, ainda, o agravante de que a atividade de estágio relatada neste trabalho foi desenvolvida de forma concomitante com outra atividade de estágio obrigatório - focada no estudo de Literatura de Língua Inglesa. No entanto, como o relato realizado por meio deste trabalho diz respeito apenas à prática focada em língua inglesa, esta outra atividade de estágio focada em literatura não será abordada neste trabalho - sendo somente citada quando algum aspecto dela interferiu no andamento da prática aqui relatada. Para o desenvolvimento da prática aqui relatada, é relevante saber que a prática aqui relatada foi desenvolvida em imediata sequência ao término desta prática de ensino de Literatura; e que houveram atrasos na conclusão dela que impactaram na conclusão da prática aqui relatada. Estes e mais detalhes sobre a execução da prática estão no quarto capítulo.

No próximo capítulo, apresento a metodologia de desenvolvimento de unidade didática, videoaulas e AVA utilizados nesta prática, respectivamente.

4. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, apresento a metodologia seguida no desenvolvimento da unidade didática, videoaulas e AVA utilizados na prática aqui relatada.

4.1 Desenvolvimento da Unidade Didática

Uma das principais questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho é o fato de ele ser um encontro entre SAI e AVA; pensado deste modo pela capacidade, conforme argumentada no capítulo anterior, de proporcionar possibilidades de aprendizagem de acordo com o ritmo e/ou necessidades de cada estudante. Schlatter e Garcez (2012, p. 53) postulam que:

Em vários contextos escolares, continua havendo uma expectativa de que a participação adequada para aprender em sala de aula significa todos os alunos envolvidos na mesma atividade, sentados e quietos, ou falando de maneira ordenada (um de cada vez) quando solicitados, copiando do quadro e respondendo perguntas feitas pelo professor (um de cada vez). Em outros contextos, pode ser que a expectativa seja a de alunos colaborativos que participem de trabalhos em grupo de maneira organizada e silenciosa ou ainda de alunos que se engajem em todas as propostas do professor com entusiasmo. Muitas vezes, no entanto, a realidade que encontramos é de aulas que podem ser muito diversas e, por termos expectativas diferentes, não as consideramos como um contexto ideal ou mesmo possível para a aprendizagem.

Ou seja, o contexto em que a aula é desenvolvida dificilmente será o mesmo para todos os estudantes, quiçá para todas as turmas. Há perfis diferentes para serem elicitados, necessidades diferentes para serem atendidas, e práticas diferentes levarão a resultados diferentes. Realizar diversas práticas em uma mesma sala de aula é uma tarefa complicada, mas dar aos estudantes a possibilidade de customizar a prática que realizam, como e quando a realizam, e permitir que se adapte às suas rotinas, são desafios que muito embora sejam tão difíceis quanto, são facilitados com o advento das TDICs e das MAs. Pensando nesses aspectos, optei por me balizar, como já citado anteriormente, na metodologia de Sala de Aula Invertida e no Ambiente Virtual de Aprendizagem, operando em paralelo, para dar aos estudantes a possibilidade de inverter ou desinverter a própria experiência de aprendizagem de acordo com como mais se sentirem confortáveis e/ou com a própria disponibilidade – como já analisado a esmo na seção de Fundamentação Teórica.

Levando em conta estes detalhes, o previamente disposto no segundo capítulo, e considerando que a prática seria desenvolvida em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, com um tempo de 2hs/aula presenciais por semana para cada turma – totalizando 6hs/aula de prática didática semanais – a unidade didática desenvolvida para nortear a prática foi composta de

três encontros presenciais e duas videoaulas para preleção de conteúdo, de modo a totalizar, ao final da prática, as 20hs/aula determinadas pelo estágio¹¹. As aulas foram, por solicitação do professor supervisor¹² de estágio da escola, centradas no conteúdo gramático de *Modal Verbs*, conforme planejamento prévio da escola; e contrastando também com Garcez e Schlatter (2017, p. 19) quando afirmam que o “conjunto de itens a ensinar seguem definindo o que é “a matéria”, “o conteúdo””. A seguir, apresento a unidade didática desenvolvida, bem como o processo para seu desenvolvimento.

Tabela 1: Unidade Didática - Elementos Gerais

Número de encontros:	Modalidade dos encontros:	Duração dos encontros:	Objetivos:	Material utilizado para as aulas:
3	Presencial	2hs/aula	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver junto aos alunos conhecimento acerca da utilização em comunicação do recurso linguístico de <i>Modal Verbs</i> (especificamente os verbos <i>can, could, would, may</i> e <i>might</i> – conforme solicitado pelo professor supervisor); Explorar com os alunos temática de mundo de álbum de figurinhas – traçando para a temática de Copa do Mundo, referente à edição de 2022 do torneio; Desenvolver junto aos alunos prática do conceito de <i>mapa mental</i>, ou <i>mindmap</i> no inglês – de forma que os alunos produzam, através dessa atividade, material de consulta para atividades futuras; Realizar atividades que consigam extrair o potencial de cada aluno, de acordo com sua proficiência em ILA. Realizar prática baseada em arcabouço teórico previamente recolhido relacionado ao uso de SAI e AVA; 	<ul style="list-style-type: none"> Dispositivo eletrônico capaz de reprodução audiovisual, com ou sem acesso à internet, em posse dos alunos para estudo através de videoaulas; Duas videoaulas previamente desenvolvidas pelo professor para desenvolvimento de conteúdo; Pré-videoaula utilizada de forma presencial pelo professor para introduzir os estudantes à metodologia de maneira prévia ao início das atividades deste plano. Plataforma virtual em formato de Ambiente Virtual de Aprendizagem para o envio, realização e recebimento das tarefas previstas no cronograma destas aulas, bem como disseminação e recebimento de outros conteúdos considerados relevantes pelo professor; Slides para exibição durante aula; Smart TV da sala de aula; Torre de <i>chromebooks</i> contendo 40 unidades do referido <i>laptop</i> para utilização por parte dos alunos para o acesso ao AVA;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Detalhe não mencionado anteriormente: *mindmap*, ou mapa mental, é uma forma de anotação em que o conteúdo da anotação é disposto e organizado de maneira visual. Optei por esta forma de anotação para balizar uma das atividades principais que os alunos desenvolveriam para

¹¹ As 20hs aula seriam atingidas com uma aula extra que uma das três turmas viria a precisar, visto que com 6hs/aula semanais em três encontros (divididas entre as três turmas), a prática totalizaria apenas 18hs/aula. Mais detalhes no quarto capítulo.

¹² Cabe aqui contextualização sobre o uso dos termos: de acordo com a Lei Federal nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes (BRASIL, 2008), toda vez que neste trabalho eu estiver me referindo ao “professor supervisor”, falo do professor supervisor na escola onde realizei o estágio; e portanto, quando mencionar “professora orientadora”, me refiro à professora responsável pela atividade de estágio na UFRGS.

agregar ludicidade (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) ao processo de anotação de conteúdo, bem como dar aos alunos a possibilidade de criar o próprio material para consulta posterior, em um formato que fosse visualmente apelativo.

Conforme consta nos materiais utilizados, um vídeo introdutório foi também desenvolvido, considerando o defendido por Bergmann e Sams (2012) quando argumentam que o processo de inversão deve ser iniciado utilizando ao menos 1h/aula de tempo de aula presencial para a preparação da turma para a inversão; bem como o defendido por Basal (2015) quando argumentando que uma das maneiras de eliminar potenciais problemas logísticos dos alunos com relação ao acesso a uma videoaula ou qualquer outro material que deva ser acessado anteriormente a uma aula seria postar tal material para acesso dos alunos pelo menos quatro dias antes da referida aula ocorrer. O vídeo introdutório foi desenvolvido conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Vídeo Introdutório

Tempo	Atividade	Descrição	Objetivos	Materiais
5min	Explicação prévia sobre o funcionamento da metodologia de Sala de Aula Invertida	<ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar aos alunos a metodologia de SAI, explicando todo o funcionamento da mesma – através de videoaula; ● Avisar que as videoaulas referentes ao conteúdo já estão postadas para a semana seguinte; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introduzir aos alunos a metodologia de forma que desenvolvam o conhecimento necessário para a realização das atividades pretendidas; ● Acostumar os alunos à ideia de inverter a forma com que estudam; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Smart TV da sala de aula; ● Pré-videoaula elaborada conforme previsto na metodologia;

Fonte: Elaborado pelo autor.

O vídeo introdutório seria exibido para os alunos uma aula antes do início da prática, de maneira que os alunos soubessem que deveriam assistir a primeira videoaula para a aula da semana seguinte, e de que maneira deveriam fazer isso. A primeira aula da unidade didática apresentaria os alunos ao AVA, bem como à atividade de “caça ao tesouro” desenvolvida. A aula foi desenvolvida conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Aula 1

Tempo	Atividade	Objetivos	Materiais	Descrição
5-7min	Revisão/dúvidas relacionadas à(s) videoaula(s) anterior(es)	<ul style="list-style-type: none"> Sanar dúvidas eventuais dos alunos relacionadas ao conteúdo estudado durante a videoaula prevista para a semana 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro; Caneta/marcador; Anotações feitas pelos alunos; Smart TV presente na sala (para exibir a videoaula, se necessário); Videoaula prevista para a semana (se necessário);	O professor tira os primeiros 5-7min da aula para retomar o conteúdo gramático trabalhado na videoaula anterior – desta vez presencialmente – como forma de complemento.
5min	Introdução ao AVA	<ul style="list-style-type: none"> Dar aos alunos familiaridade com a plataforma que será utilizada para as próximas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Chromebooks; Celulares (para os alunos que preferirem); Plataforma AVA; Smart TV presente na sala;	O professor, neste momento, demonstra aos alunos o funcionamento da plataforma <i>Padlet</i> desenvolvida para estas aulas, bem como suas funcionalidades, recursos e demais conhecimentos.
5min-10min	Contextualização: Sticker Albums (álbum de figurinhas)	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar a atividade seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> Chromebooks; Celulares (para os alunos que preferirem); Plataforma AVA; Imagens dos Modal Verbs conforme “escondidas” nas pastas do <i>Google Drive</i> (cujos links estão espalhados pelas páginas <i>linkadas</i> na página “Mapa Mundi”); Modelo de <i>mindmap/sticker album</i> para uso pelos alunos; <p>(P.S.: Ambas as opções acima possuem opções de customização estética por parte dos alunos);</p>	<ul style="list-style-type: none"> O professor vai demonstrar, através do AVA, vídeo previamente escolhido falando sobre o assunto “álbuns de figurinhas”. Depois, o professor deve demonstrar aos alunos os recursos desenvolvidos virtualmente para a realização da atividade e como utilizá-los. (<i>Recursos listados na coluna ao lado</i>)
1h08min-1h18min	Início da atividade de treasure hunt/mindmaps/stickers;	<ul style="list-style-type: none"> Instigar os alunos a construir conhecimento acerca do conteúdo gramático de Modal Verbs; Incitar os alunos a construírem suas anotações acerca do tema de forma lúdica; criando um recurso que possa ser tanto encarado como uma anotação comum como possa ser colado na parede como um pôster; 	<ul style="list-style-type: none"> Chromebooks; Celulares (para os alunos que preferirem); Plataforma AVA; Imagens dos Modal Verbs conforme “escondidas” nas pastas do <i>Google Drive</i> (cujos links estão espalhados pelas páginas <i>linkadas</i> na página “Mapa Mundi”); Modelo de <i>mindmap/sticker album</i> para uso pelos alunos;	Os alunos devem iniciar a atividade prevista para a plataforma <i>Padlet</i> : <ul style="list-style-type: none"> Viajar através da página <i>Padlet</i> “Mapa Mundi” procurando em cada um dos países demarcados (e suas respectivas páginas) por imagens que atuariam como “figurinhas” para serem coladas em um álbum; “Colar as figurinhas” em seus modelos conforme previamente customizado na atividade anterior. Construir, dessa forma, um <i>mindmap</i> sobre o conteúdo gramático de Modal Verbs.

Bônus	Challenge 1: Kahoot	<ul style="list-style-type: none"> Manter os estudantes estimulados ao conhecimento após a compleição da atividade principal da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Chromebooks; Celulares (para os alunos que preferirem); Plataforma AVA; Quiz <i>Kahoot</i> conforme linkado na plataforma AVA;	O professor possui, preparado, um <i>quiz</i> desenvolvido na plataforma <i>Kahoot</i> , para o caso de algum(ns) estudante(s) acabar(em) a atividade antes do tempo.
Bônus	Challenge 2: Dinâmica Voxopop	Atividade especial desenvolvida para os potenciais estudantes mais avançados das turmas terem algo com que se ocupar, explorando uma plataforma que provavelmente desconhecem.	<ul style="list-style-type: none"> Chromebooks; Celulares (para os alunos que preferirem); Plataforma AVA; Plataforma <i>Voxopop</i> conforme linkada na plataforma AVA;	Os alunos que chegarem até esta atividade devem clicar no botão “Random Joke” que aparece no site 5 vezes, anotar as 5 piadas que receberem e escreverem um pequeno texto (ou apresentar de forma oral, se assim preferirem) sobre o porquê essas piadas são engraçadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante ressaltar que, além da contextualização da atividade a ser desenvolvida, há também a presença de atividades adicionais no plano. Os “Challenges”, ou Desafios (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019), são uma forma de não apenas propor um nível a mais de ludicidade nas aulas (desafios aguardando os alunos que forem capazes de concluí-los) como também de criar um desafio maior para os alunos que conseguirem concluir as atividades pretendidas em aula em um tempo menor do que o esperado. Os Desafios propostos para a unidade didática (visto que foram as mesmas atividades previstas para todas as três aulas – com a possibilidade de desenvolver novas atividades caso um aluno ou grupo de alunos conseguisse executar todas antes do fim das aulas) foram dois: um *quiz* desenvolvido através da plataforma *Kahoot* e uma atividade de produção livre utilizando o site *Voxopop*, uma página da web voltada para conteúdo humorístico. Detalhes sobre as plataformas/ferramentas/páginas da *web* utilizadas para desenvolver o AVA e atividades atreladas a ele estão presentes na subseção 4.3 deste capítulo.

A segunda aula traria o fim da primeira atividade principal proposta, de elaboração dos *mindmaps*, para trazer então o desenvolvimento do produto final na forma de uma página *Padlet* com base no conteúdo de gramática (*Modal Verbs*) estudado através das videoaulas. Mais detalhes sobre as páginas *Padlet* e como foram desenvolvidas na próxima subseção. A segunda aula foi desenvolvida conforme tabela abaixo:

Tabela 4: Aula 2

Tempo	Atividade	Objetivos	Materiais	Descrição
5-7min	Revisão/dúvidas relacionadas à(s) videoaula(s) anterior(es)	Sanar dúvidas eventuais dos alunos relacionadas ao conteúdo estudado durante a videoaula prevista para a semana	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Caneta/marcador; • Anotações feitas pelos alunos; • Smart TV presente na sala (para exibir a videoaula, se necessário); Videoaula prevista para a semana (se necessário);	O professor tira os primeiros 5-7min da aula para retomar o conteúdo gramático trabalhado na videoaula anterior – desta vez presencialmente – como forma de complemento.
30min-45min	Continuação da atividade de treasure hunt/mindmaps /stickers;	Dar aos alunos a chance de concluírem a atividade pedida na semana anterior – vista a potencial complexidade (<i>baseado em feedback anterior do professor supervisor</i>);	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); • Plataforma AVA; • Imagens dos Modal Verbs conforme “escondidas” nas pastas do <i>Google Drive</i> (cujos links estão espalhados pelas páginas <i>linkadas</i> na página “Mapa Mundi”; Modelo de <i>mindmap/sticker álbum</i> para uso pelos alunos;	O professor dedicará a maior parte do tempo da aula para permitir que os alunos conclua a atividade na qual estavam trabalhando na aula anterior; de desenvolver um <i>mindmap</i> através de uma dinâmica de caça ao tesouro mesclada com a noção de colecionar um álbum de figurinhas.
Tempo indeterminado	Início da elaboração das páginas Padlet	<ul style="list-style-type: none"> • Testar os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo trabalhado sem escapar do solicitado pelo professor supervisor; Garantir aos alunos a chance de produzirem o próprio conteúdo sobre um lugar que lhes interesse;	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); Plataforma AVA;	Os alunos então deverão, como parte de seu trabalho final para este plano, produzir eles mesmos uma página <i>Padlet</i> como as demonstradas no “Mapa Mundi”, contendo todas as peças (<i>citações com frases em inglês utilizando as palavras que acabamos de estudar, citações de alguma obra cultural (preferencialmente produzida naquele local), curiosidades sobre o lugar, imagens do lugar, etc.;</i>) que as páginas vistas anteriormente tinham; entrega-las ao professor via AVA.
Bônus	Challenge 1: Kahoot	Manter os estudantes estimulados ao conhecimento após a compleição da atividade principal da aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); • Plataforma AVA; Quiz <i>Kahoot</i> conforme linkado na plataforma AVA;	O professor possui, preparado, um <i>quiz</i> desenvolvido na plataforma <i>Kahoot</i> , para o caso de algum(ns) estudante(s) acabar(em) a atividade antes do tempo.
Bônus	Challenge 2: Dinâmica Voxopop	Atividade especial desenvolvida para os potenciais estudantes mais avançados das turmas terem algo com que se ocupar, explorando uma plataforma que provavelmente desconhecem.	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); • Plataforma AVA; Plataforma <i>Voxopop</i> conforme linkada na plataforma AVA;	Os alunos que chegarem até esta atividade devem clicar no botão “Random Joke” que aparece no site 5 vezes, anotar as 5 piadas que receberem e escreverem um pequeno texto (ou apresentar de forma oral, se assim preferirem) sobre o porquê essas piadas são engraçadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante ressaltar que esta segunda aula foi dividida entre a finalização dos *mindmaps* e o início do desenvolvimento do produto final de maneira a contemplar quaisquer alunos que, entre

o tempo presencial e não presencial de aula, não conseguissem concluir os *mindmaps*; de forma que o tivessem pronto para utilizar já como material de consulta para a elaboração da atividade seguinte – motivo pelo qual a atividade de início de elaboração do produto final consta como “tempo indeterminado”. O *mindmap* finalizado seria entregue pelos alunos ao professor por meio de uma página *Padlet* contida no próprio AVA.

Na terceira e última aula, seria finalizado e entregue, pelos alunos, o produto final das aulas.

A aula foi desenvolvida conforme a tabela a seguir:

Tabela 5: Aula 3

Tempo	Atividade	Objetivos	Materiais	Descrição
5-7min	Revisão/dúvidas relacionadas à(s) videoaula(s) anterior(es)	Sanar dúvidas eventuais dos alunos relacionadas ao conteúdo estudado durante a videoaula prevista para a semana	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Caneta/marcador; • Anotações feitas pelos alunos; • Smart TV presente na sala (para exibir a videoaula, se necessário); Videoaula prevista para a semana (se necessário);	O professor tira os primeiros 5-7min da aula para retomar o conteúdo gramático trabalhado na videoaula anterior – desta vez presencialmente – como forma de complemento.
Aula inteira	Conclusão das atividades de elaboração de página Padlet + entrega/apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Dar aos alunos a oportunidade de concluir a atividade planejada para este e o bloco anteriores do plano; 	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); • Plataforma AVA; • Smart TV presente na sala (caso haja apresentação); 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deverão concluir a elaboração das páginas iniciada na aula anterior; • Entregar o produto final através da página <i>Padlet</i>; • Caso seja de seu interesse, apresentar o resultado final. Do contrário, serão avaliados apenas pelo que entregaram;
Bônus	Challenge 1: Kahoot	<ul style="list-style-type: none"> • Manter os estudantes estimulados ao conhecimento após a compleição da atividade principal da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); • Plataforma AVA; • Quiz <i>Kahoot</i> conforme linkado na plataforma AVA; 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor possui, preparado, um <i>quiz</i> desenvolvido na plataforma <i>Kahoot</i>, para o caso de algum(ns) estudante(s) acabar(em) a atividade antes do tempo.
Bônus	Challenge 2: Dinâmica Voxopop	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade especial desenvolvida para os potenciais estudantes mais avançados das turmas terem algo com que se ocupar, explorando uma plataforma que provavelmente desconhecem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebooks; • Celulares (para os alunos que preferirem); • Plataforma AVA; • Plataforma <i>Voxopop</i> conforme linkada na plataforma AVA; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos que chegarem até esta atividade devem clicar no botão “Random Joke” que aparece no site 5 vezes, anotar as 5 piadas que receberem e escreverem um pequeno texto (ou apresentar de forma oral, se assim preferirem) sobre o porquê essas piadas são engraçadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2. Desenvolvimento das Videoaulas

Muito embora Bergmann e Sams (2012) digam expressamente que a metodologia de SAI não necessariamente precisa das TDIC para ser aplicada, os autores criaram a metodologia como hoje é conhecida utilizando-se de videoaulas para a parte de disseminação de conhecimento dos planos de aula – e levando em conta isso e a minha experiência prévia com a elaboração e aplicação de videoaulas, optei por utilizá-las na prática. As mesmas foram roteirizadas, gravadas e editadas por mim, utilizando as ferramentas do *software* editor de vídeo *DaVinci Resolve* para editá-las; *Google Drive* para colocá-los online; e *Google Classroom* (conforme era a ferramenta de opção da escola) para torná-las acessíveis aos alunos. Foram desenvolvidos três vídeos ao todo para utilização – um vídeo introdutório à aplicação da metodologia, para ser exibido aos alunos presencialmente em sala de aula antes mesmo da prática começar e iniciar o processo de inversão (BERGMANN, SAMS, 2012); e duas videoaulas para serem assistidas de forma remota, dentre as quais se dividiu o conteúdo gramatical previsto no cronograma da escola que deveria ser trabalhado durante a prática, os *Modal Verbs*¹³ – e elas foram desenvolvidas de acordo com as tabelas a seguir:

Tabela 6: Vídeo Introdutório - Roteiro

Tempo	Atividade	Descrição
1min	Saudações + Boas Vind	Professor cumprimenta os estudantes em formato de vídeo.
1min	Explicação sobre Metodologia	Professor explica aos alunos, com o auxílio de estímulos visuais (escritos aparecendo na tela) e sonoros (efeitos sonoros pareados com os visuais), como funciona a metodologia de SAI, e como ela vai nortear o trabalho desenvolvido.
1min27s	Explicação sobre como assistir às videoaulas	Professor explica a estrutura através da qual os alunos devem assistir às videoaulas: <ul style="list-style-type: none"> • Videoaula deve ser assistida duas vezes: na primeira, assistir inteira de uma vez só, sem anotar e sem pausar; na segunda, começar a fazer anotações. (<i>Objetivo: criar gatilhos mentais que facilitem as anotações e dúvidas surgirem posteriormente</i>) • Pausar e repetir quantas vezes for necessário quando não conseguir entender um determinado pedaço da explicação, ou quando precisar anotar alguma coisa; • Reassistir quantas vezes for necessário para garantir que consiga assimilar a explicação, ou que consiga praticar a pronúncia de todo o vocabulário elicitado por meio da videoaula; • Anotar absolutamente tudo que for possível.
1min	Despedida	Professor se despede dos alunos até a videoaula seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹³ Para fins de contextualização: os verbos modais específicos trabalhados durante a prática foram: *can; could; would; may; might*; conforme pedido do supervisor na escola. Para mais detalhes, ver tabelas [[INSERIR NUMERAÇÃO ASSIM QUE ESTIVER FORMATADO]].

Tabela 7: Videoaulas - Roteiro

Tempo	Atividade	Descrição
1min	Saudações + Boas Vindas	Professor cumprimenta os estudantes ao início de cada videoaula.
2min	Lembretes Iniciais	Professor lembra aos estudantes sobre a estrutura das videoaulas e como elas devem ser consumidas: <ul style="list-style-type: none"> • Videoaula deve ser assistida duas vezes: na primeira, assistir inteira de uma vez só, sem anotar e sem pausar; na segunda, começar a fazer anotações. (<i>Objetivo: criar gatilhos mentais que facilitem as anotações e dúvidas surgirem posteriormente</i>) • Pausar e repetir quantas vezes for necessário quando não conseguir entender um determinado pedaço da explicação, ou quando precisar anotar alguma coisa; • Reassistir quantas vezes for necessário para garantir que consiga assimilar a explicação, ou que consiga praticar a pronúncia de todo o vocabulário elicitado por meio da videoaula; • Anotar absolutamente tudo que for possível.
2-3min	Elicitação de Vocabulário	Professor expõe na tela o vocabulário relevante para a aula, bem como pronunciando de forma que fique facilitado para os alunos praticarem; deixando tempo o bastante para os alunos pausarem para anotar e/ou retroceder se necessário.
2-3min	Explicação Efetiva de Conteúdo Gramático	Professor irá explicar aqui a respeito do uso e sentidos dos <i>Modal Verbs</i> elicitados em cada uma das aulas; <ul style="list-style-type: none"> • Primeira aula: <i>can; could; would;</i> • Segunda aula: <i>may; might;</i>
1min	Despedida	Professor se despede dos alunos até a videoaula seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela estrutura pretendida, as videoaulas ficaram com entre 8 e 10 minutos de duração cada - com exceção do vídeo introdutório, que ficou com exatos 4 minutos e 27 segundos de duração. Pode parecer um curto espaço de tempo, mas pela minha experiência utilizando videoaulas nessa extensão 1) toda a parte relevante do conteúdo gramatical, bem como suas explicações e exemplos, podem ser abordados nessa faixa de tempo; 2) seguindo-se as diretrizes de estudo sobre como as videoaulas devem ser assistidas, conforme citado na estrutura das videoaulas descrita acima, uma videoaula de entre 10 e 15 minutos rende uma sessão de estudos cuja duração varia entre 1h e 1h30. Bergmann e Sams (2012) também preveem o emprego dos primeiros 5 ou 7 minutos de aula presencial, em cada encontro presencial, para a abordagem de eventuais dúvidas pontuadas pelos estudantes após assistirem às videoaulas para cada semana; e esse período foi contemplado no plano de aulas para cada um dos 3 encontros presenciais previstos.

4.3. Desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Para analisar mais a fundo os passos seguidos para a elaboração do AVA utilizado na prática, é necessário lembrar os aspectos levados em conta para pensar um Objeto de Aprendizagem (TAROUCO ET AL., 2014) que poderiam ser aplicados a e dirigir a totalidade do processo em curso:

- Objetivos
- Público pretendido
- Interface a ser utilizada
- Estratégias de interatividade
- Ferramentas a ser utilizadas para construir tal plataforma
- Recursos humanos e financeiros disponíveis

Já foi dito que o objetivo quando pensando o AVA utilizado na prática aqui relatada é prover uma abordagem versátil e funcional para o ensino de inglês como língua adicional utilizando tanto o modelo de Sala de Aula Invertida quanto o de Ambiente Virtual de Aprendizagem para - como teorizado anteriormente - aumentar a interação /engajamento geral dos estudantes com os materiais utilizados e a sua absorção do conhecimento, apesar de todas as potenciais forças e limitações que possam estar atreladas a cada um deles - um conceito também chamado Sistema de Gerenciamento de Aprendizado (SGA) por Basal (2015). Neste caso, o público alvo foram 3 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental brasileiro. No tocante a interfaces utilizadas, escolhi aplicar as seguintes plataformas¹⁴ para compor o Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- *Padlet*
- *Kahoot*
- *YouTube/Google Drive*

¹⁴ Adendo devido para menção à plataforma *Voxopop*; um site humorístico utilizado para uma das atividades desenvolvidas no AVA dedicado à prática, como explicado no capítulo 4???. Opto por não incluí-la na explicação teórica acerca das plataformas escolhidas para a composição dos OAs que por sua vez irão compor o AVA pelo fato de ela não ser, propriamente, uma plataforma; muito embora tenha sido utilizada como um OA em uma das atividades desenvolvidas.

A plataforma *Padlet* é um criador de páginas online que permite agregar conteúdos em diversas formas e de diversas plataformas diferentes, e possui suporte para todas as outras plataformas citadas (seja através de links ou integração nativa à plataforma). O *YouTube* é uma das mais antigas e mais conhecidas plataformas para a postagem de vídeos na internet; então, se um professor gostaria de produzir vídeos para explicação de conteúdos, editar o produto da filmagem e colocá-lo online para apenas enviar o link aos seus estudantes, isto também é uma possibilidade. *Google Drive* é uma plataforma de armazenamento de arquivos gratuita, que utiliza a mesma ferramenta de reprodução de vídeos do *YouTube* – por ser da mesma empresa – e, portanto, pode também ser usada para compartilhar vídeos com os alunos – com a vantagem de poder compartilhar também outras formas de arquivo. *Kahoot* é uma ferramenta para a criação de jogos online em forma de *quizzes*, pensada para a criação de atividades gamificadas para o tempo em sala de aula. Chegando nas estratégias de interatividade, partes disso já estão inclusas no modelo SAI (e como será esclarecido mais tarde, não foram muito desenvolvidas além disso durante a prática relatada);

Os meios utilizados para o acesso às plataformas, como dito anteriormente, iriam desde computadores até celulares, passando por consoles de videogame (todos estes já citados com potencial acesso à internet), aparelhos de DVD (em casos menos prováveis), etc. No entanto, como estamos lidando majoritariamente com dispositivos reprodutores audiovisuais de um jeito ou outro, um computador e/com softwares de edição de vídeo foram recursos essenciais para empregar - minha opção foi pelo software *DaVinci Resolve* para produzir os recursos de vídeo utilizados. Recursos visuais não-fotográficos num geral foram desenvolvidos através da plataforma online *Canva*; e muito embora esta última tenha opções e recursos pagos, o seu acervo de recursos gratuitos é satisfatório (e o preço desses recursos pagos é razoável) para quase qualquer contexto possível no qual um professor possa precisar.

Um ponto foi atingido no qual a minha opção contrasta com a predileção tomada até aqui por plataformas gratuitas: *Padlet*, a plataforma escolhida para desenvolver o AVA de fato, tem um número (muito) limitado de recursos disponíveis de forma gratuita; e possivelmente não o suficiente para todas as turmas com que um professor pode querer utilizar esta ferramenta. Para mais recursos, a plataforma oferece planos de acordo com as demandas de cada usuário, pelas quais cobra uma certa taxa. Porém, minha opinião é de que a taxa cobrada pelo *Padlet* é compensatória; pelo salto tomado em possibilidades de customização em contraste com outras opções disponíveis na época atual que sejam gratuitas ou que tenham preços comparáveis, ou até

que a instituição possa oferecer, como *Google Classroom*¹⁵ ou *Moodle*. No entanto, o *Padlet* foi escolhido para ser a base desse AVA não apenas por seu potencial de customização e ampla usabilidade – assim podendo preencher, uma vez pareado com outras plataformas, o vácuo apontado por Galloway e Rose (2017, p. 5) quando pontuam “a falta de materiais apropriados que provenham amostras autênticas de língua em contextos globais”¹⁶ – mas também porque, levando em conta o tópico escolhido para ambientar a prática proposta, a plataforma possui uma função para o design de suas páginas que seria apropriada para fins práticos. Essa função é a capacidade de criar uma página que funciona como um *mapa mundi* - com a capacidade de marcar locais ao redor do mundo e *linkar* outras páginas, recursos e demais coisas que o *Padlet* possuir compatibilidade nesses locais no mapa. O espaço proposto seria um mapa do mundo onde locais alvo poderiam ser marcados e *linkados* para páginas *Padlet* com um espaço criado para “fingir” ser aquele lugar virtualmente; e poderiam ser adaptadas para cada atividade desenvolvida (ou, ainda, cada estudante poderia escolher um lugar no mapa para criar seu próprio espaço no AVA; que também agiria em favor da *ludificação* do ambiente). O sistema para alunos receberem suas notas/atividades para serem executadas bem como enviar suas atividades feitas também estariam contidos no *Padlet*.

Portanto, e considerando o disposto na unidade didática (conforme já apresentado neste capítulo), uma página no *Padlet* (que funcionaria como o ambiente central do qual todas as outras porções do AVA poderiam ser acessadas) foi desenvolvida com:

- Um espaço para estudantes conversarem sobre tópicos alheios às aulas;
- Um espaço para os estudantes executarem as tarefas atuais;
- Um espaço para os estudantes entregarem tarefas - atuais e/ou de aulas anteriores;
- Um espaço com atividades extras para os estudantes que concluírem as atividades previstas para o tempo de aula;
- Todos os *links*, recursos e ferramentas necessários para que os estudantes cheguem às atividades e/ou materiais necessários para executar tais atividades;
- Um espaço que serviria como uma ligação direta entre os estudantes e o professor;

O tópico escolhido para centrar o desenvolvimento narrativo do AVA (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) e demais atividades deveria ser um desafio inicialmente; pois depende da idade e nível de proficiência dos alunos. No entanto, para este trabalho, trabalhei com um tópico que,

¹⁵ Sistema de Gerenciamento de Aprendizado (SGA) produzido e mantido pela *Alphabet*, empresa citada anteriormente como dona do *Google*, *Google Drive* e *YouTube*, plataformas já citadas neste trabalho.

¹⁶ Tradução livre de “the lack of suitable materials that provide authentic samples of language in global contexts.” (GALLOWAY, ROSE, 2018; p. 5)

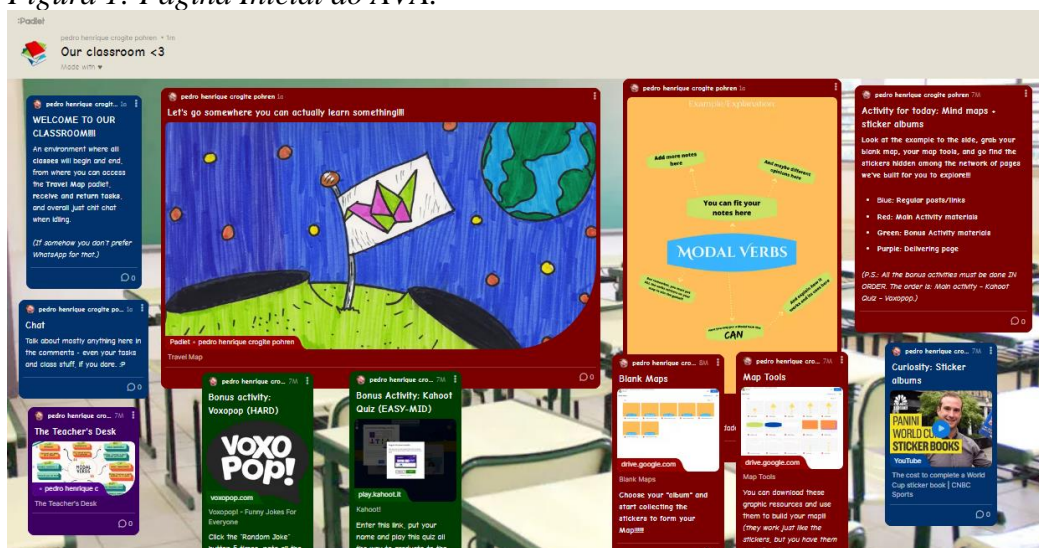
como constatado anteriormente, dialoga com a vasta maioria dos aprendizes em ILA: *viagens* - um bom tópico para desenvolver um sistema para todas as idades e níveis de proficiência, já que é um assunto que, para a exploração de pontos gramaticais, atinge quase todos os conhecimentos desenvolvidos durante um curso de ILA. É importante ressaltar o papel especial que vídeos desempenham em uma aula de ILA pela sua capacidade de desenvolver junto ao aluno o conhecimento de *listening* e *speaking*; o que poderia, potencialmente, a partir de minha experiência como professor de língua adicional, auxiliar estudantes no aprendizado de vocabulário e/ou padrões de grafia/pronúncia/sentido para uma mesma sentença ou expressão. Então uma das melhores iterações para *objetos específicos* seria precisamente gravar, editar e fazer *upload* de vídeos explicativos para que eles possam ser *linkados* no AVA no tempo apropriado. Atividades extras, ou desafios (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019), podem ser desenvolvidos como uma forma de incentivar os alunos mais adiantados da turma a continuarem desenvolvendo suas capacidades além do previsto para o plano de aula; corroborado por Xiao-Dong e Hong-Hui (2020, p. 107) quando falam em “projetos de desafio cognitivo, [...] para guiar os estudantes a desenvolver pensamento crítico e processamento de informações, e atingir objetivos como o cultivo da criatividade, a realização cultural e habilidades de pensamento.”¹⁷.

Finalmente, sobre o último ponto a ser abordado: recursos disponíveis. Como relatam Bergmann e Sams (2012), é aconselhável conversar com outros profissionais do departamento de docentes - ou até de outros departamentos da instituição - para buscar suporte para o desenvolvimento destas abordagens. Às vezes, um dos professores no departamento já possui uma assinatura de uma (ou mais) dessas plataformas (ou estaria disposto a assinar para contribuir/entrar para o projeto) de modo que não haja necessidade de pagar para acessar essas ferramentas; às vezes uma dessas pessoas possa já ter algum item que seja útil para a gravação/edição das aulas (câmera, microfone, um computador com especificações mais altas e um bom software de edição de vídeo, etc); há casos também em que um deles pode ter mais experiência trabalhando com qualquer uma das metodologias/ferramentas mencionadas anteriormente e desse modo seria mais capaz de dizer de forma precisa o que funcionaria em sua instituição e o que não funcionaria.

Sobre o desenvolvimento efetivo do AVA: A página principal seguia uma estética como mostrado na Figura 1:

¹⁷ Tradução livre de “cognitive challenge projects, [...] to guide students developing critical thinking and information processing, and to achieve goals like creativity cultivation, cultural accomplishment and thinking skills.” (XIAO-DONG, HONG-HUI, 2020; p. 107).

Figura 1: Página Inicial do AVA.



Fonte: Elaborado pelo autor com a ferramenta Padlet.

A página era desenvolvida com partes (OAs) menores, com as seções de fundo vermelho simbolizando partes da atividade principal elaborada; as seções de fundo azul simbolizando conteúdo extra e/ou partes do conteúdo não diretamente relacionadas ao desenvolvimento da atividade principal; as seções de fundo roxo simbolizando pontos de entrega das atividades; e as seções de fundo roxo simbolizando atividades extras/Desafios. O conteúdo da página, discriminadamente, era: uma peça de texto pequena apresentando o AVA aos alunos; um modelo de *mindmap* desenvolvido por mim para servir de exemplo de desenvolvimento da tarefa; duas pastas de recursos imagéticos para serem usados no desenvolvimento do *mindmap* (em caso de os estudantes não conseguirem recursos similares ou iguais em quaisquer editores de imagem a que tivessem acesso pelos *chromebooks*); um *link* para a página 2 do AVA, da qual falaremos a seguir; uma peça de texto explicando a atividade em detalhes; um vídeo de curiosidades sobre álbuns de figurinha (eixo temático menor da atividade desenvolvida, conforme já descrito no capítulo anterior); um canal de conversa alheia ao desenvolvimento das atividades; um *link* para uma página do Padlet voltada ao processo de entrega das atividades concluídas (nesse caso, o *mindmap* concluído); e dois *links* para as atividades de bônus.

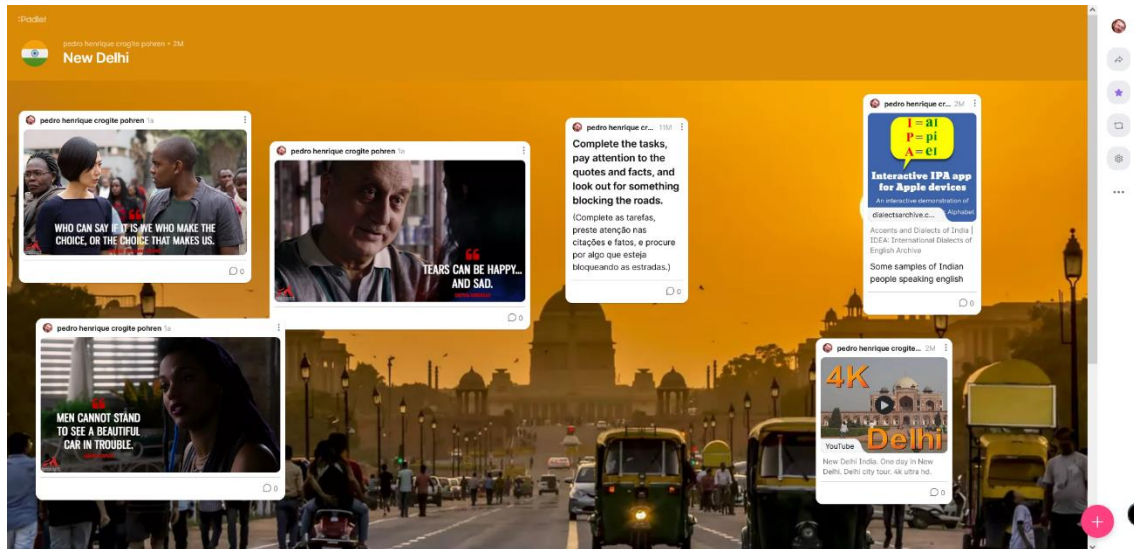
Figura 2: “Travel Map” – Página “Mapa Mundi” do AVA.



Fonte: Elaborado pelo autor com a ferramenta Padlet

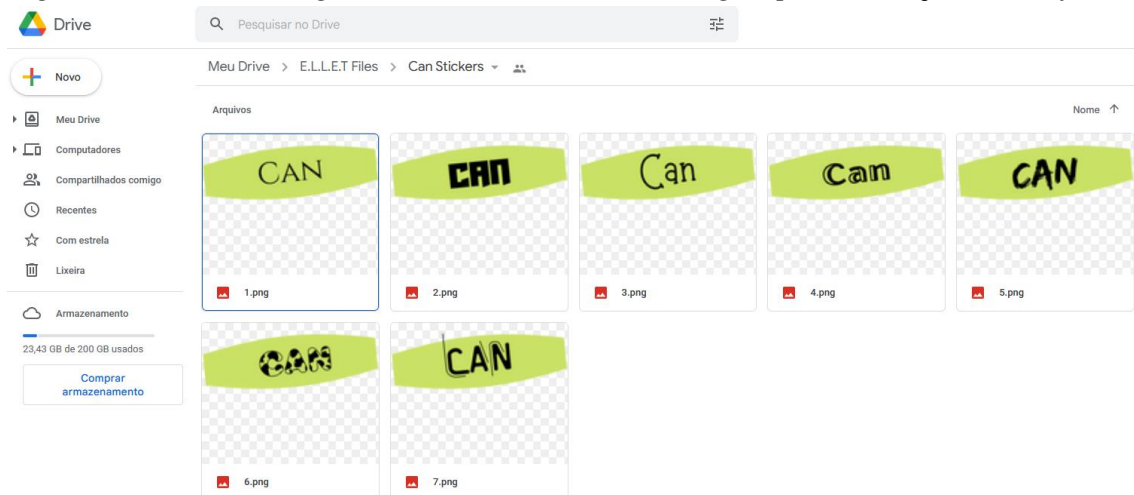
A página “Travel Map”, conforme demonstrado na Figura 2, era composta como um todo de um *mapa mundi* no qual cada localização disponível no mundo poderia ser marcada e nela, qualquer elemento possível de ser anexado a uma página *Padlet* poderia ser vinculado. No caso desta página em específico, cada localização vinculava para uma outra página *Padlet* elaborada para ‘mimicar’ uma grande cidade no mundo, localizada em algum país onde o inglês fosse falado; conforme exemplificado na página referente a Nova Délhi, na Índia, que está demonstrada na Figura 3. Essas páginas (incluso a Figura 3) eram compostas de: uma foto da respectiva cidade que aquela página representava no “Travel Map” como plano de fundo; citações de uma série/filme que utilizassem o *modal verb* que os alunos deveriam “encontrar” naquela página (conforme demonstrado pela unidade didática) – leia-se, o *link* que levaria à página que conteria os recursos imagéticos relacionados ao referido *modal verb*, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 3: Exemplo de página de Localidade no AVA.



Fonte: Elaborado pelo autor com a ferramenta Padlet.

Figura 4: Pasta no Google Drive com Recursos de Imagem para execução de tarefa.

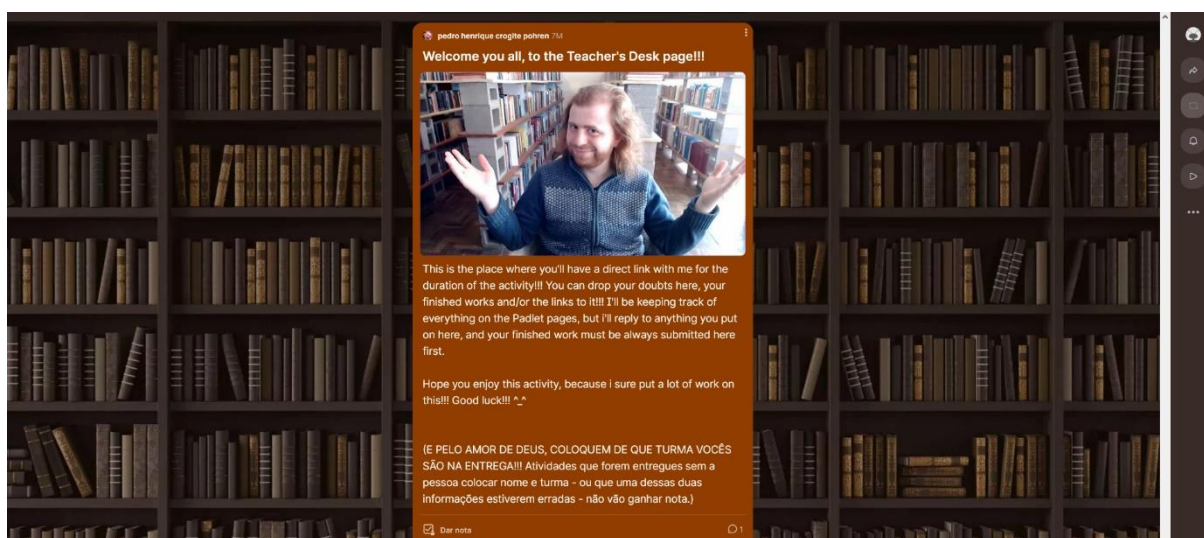


Fonte: Elaborado pelo autor com as ferramentas Canva e Google Drive.

Por fim, a página de entrega das atividades do AVA utiliza a função Lista do Padlet, em que todas as informações correm de forma vertical na tela, e os estudantes tem liberação para fazer postagens

nela – de modo que cada um pode vir até esta página por meio do *link* na página principal e criar uma postagem para encaminhar os próprios trabalhos finalizados.

Figura 5: "The Teacher's Desk" - Página de entrega de atividades do AVA.



Fonte: Elaborado pelo autor com a ferramenta Padlet.

No capítulo quatro, a seguir, discorro sobre a aplicação da prática e os resultados obtidos.

5. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Galloway e Numajiri (2019, p. 140) dizem que “um senso de curiosidade, e dúvida, deve ser esperado quando alguma coisa se desvia da norma”¹⁸ – ao que complementaríamos muito bem Schlatter e Garcez (2012, p. 52) quando estes argumentam que “[...] é necessário pensar nas expectativas que temos sobre o que vamos considerar como participação relevante em sala de aula.”. Tomando isso em consideração, estar pronto para encarar alguma resistência e suavizar a transição para os estudantes é essencial. De acordo com Bergmann e Sams (2012), é aconselhável que ao menos uma aula antes de a prática iniciar, o professor empregue ao menos um período de aula para ensinar os estudantes a como estudar utilizando os recursos desenvolvidos para SAI – e o que efetivamente muda de um sistema para o outro – de modo a suavizar a transição entre sala de aula tradicional e SAI. Ademais, de acordo com Basal (2015), também é demonstrado que uma boa forma de mitigar os problemas dos estudantes em assistir a videoaulas é postá-las pelo menos quatro dias antes da aula. Então na semana anterior ao começo das atividades, foi apresentado aos estudantes uma curta videoaula ensinando o que eles precisavam saber sobre a metodologia de SAI, como já descrito anteriormente; já tendo as duas videoaulas do conteúdo a ser trabalhado com eles desenvolvidas e postadas no *Google Classroom*, o SGA (Sistema de Gerenciamento de Aprendizado) (BASAL, 2015) de preferência da escola, uma semana antes do que começariam a ser usadas.

Porém, por um *glitch*¹⁹ no SGA da escola, as videoaulas já estavam liberadas para acesso dos estudantes no mesmo dia em que foram postadas no sistema da escola; então no dia em que os estudantes, pelo cronograma previsto na unidade didática desenvolvida, assistiriam à videoaula introdutória pela primeira vez, alguns deles já haviam assistido aos dois outros vídeos. Muito embora esse tipo de contingência devesse ser esperada de vez em quando, este fato acabou sendo uma inconveniência pequena pelo fato de que 1) de acordo com Bergmann e Sams (2012), um dos grandes pontos positivos de utilizar o modelo de SAI é que, em qualquer mídia que você coloque seu conteúdo para os estudantes, o *timing* em que eles o acessam tem pouco a ver com a progressão deles com o conteúdo – fator que se mostrou importante algumas aulas depois; 2) acabou sendo bastante útil, já que poderia se ter um real teste de quantas pessoas se engajaram com a ideia. E a proporção de engajamento dos espectadores frente a esse pequeno erro foi bastante interessante; pela semana em que assistiriam à videoaula introdutória, aproximadamente 1/4 dos alunos,

¹⁸ Tradução livre de “a sense of curiosity, and doubt, is to be expected when something detracts from the norm.” (GALLOWAY, NUMAJIRI, 2020. p. 140).

¹⁹ Do inglês: significa erro, falha, situação em que um dispositivo digital/eletrônico deveria realizar uma determinada função; mas por algum erro, acaba executando algo diferente do que foi programado para fazer.

somando todas as três turmas (algo em torno de 22-24 alunos), já haviam assistido os vídeos; no entanto, os $\frac{3}{4}$ restantes se dividiam majoritariamente entre as turmas B e C, o que fez com que essas duas turmas ainda tivessem que assistir aos vídeos em aula para garantir que todos os teriam assistido, dada a quantidade de alunos que não haviam assistido às videoaulas na data – o que custou um tempo de prática considerável (um dos motivos que atrasaram o fim do estágio em uma semana). As justificativas para não assistir eram várias – desde não ter internet/um computador/um smartphone em casa, até nenhuma.

Por sorte, a escola possuía uma estrutura que julguei fenomenal, contando com *chromebooks* – *laptops* fornecidos e operados pela empresa *Alphabet*²⁰ – para todos os estudantes durante todas as aulas, então vários deles (os que possuíam fones de ouvido à mão) podiam assistir às videoaulas durante aulas regulares, exatamente como o princípio de *desinversão* da sala de aula dita. Dado que cada videoaula tinha entre cinco a sete minutos, não havia grandes danos ao cronograma de aulas. Mas uma vez, ressalta a necessidade de uma infraestrutura capaz de executar um planejamento que se adapte às necessidades do estudante – algo que, felizmente, a escola tinha o suporte necessário para prover.

Ao contrário das minhas expectativas quando desenvolvendo a atividade de elaboração dos *mindmaps*, conforme planejado para as aulas 1 e 2, os estudantes acharam o uso do computador difícil e confuso - algo de que o professor supervisor (e professor de Inglês regular na escola) me alertou e eu, por esperar que os alunos fossem ter plena capacidade de uso das tecnologias disponíveis justamente por estarem acostumados com tecnologias mais avançadas, não dei crédito. Conforme descrito no capítulo anterior, a primeira atividade envolvia uma prática de ‘caça ao tesouro’ - o que pressupõe uma dinâmica de exploração do ambiente para criar engajamento por parte dos estudantes. Ainda assim, a plataforma, mesmo com suas cores chamativas e tudo por escrito, falhou em ser autoexplicativa para os estudantes. A esmagadora maioria não se interessou pelo quesito de ‘exploração’ da página - apenas uma das três turmas manifestou interesse nesse quesito. Muitos se confundiram com o desenho de "*uma bandeira de origami fincada na lua*" (grifo dos próprios estudantes) (conforme Figura 1), que servia de *link* para a página onde a atividade principal deste plano de aulas seria executada.

A construção dos *mindmaps* foi confusa para os estudantes. Devido a problemas que iam desde *glitches* nos *chromebooks* (incluindo uma manhã inteira de aulas na qual a rede privada usada pelos dispositivos estava fora do ar) até estudantes tendo problemas em entender/executar a atividade a tempo – e passando pelo fato de que muitos deles tinham pouca ou nenhuma

²⁰ Gigante das TDIC, mais conhecida pelo buscador *Google* e suas diversas derivações e pela plataforma *YouTube*, citada neste trabalho.

experiência usando certos recursos nos computadores (outro motivo pelo qual a atividade tomou uma semana a mais do que o planejado) – boa parte do período de aula dedicado a esta atividade foi utilizado para resolver problemas pertinentes aos *chromebooks*, sanar dúvidas dos alunos relacionadas a como utilizar os mesmos, e responder quaisquer questionamentos sobre questões não compreendidas acerca da proposta da atividade; mas eventualmente, todas as turmas a executaram. A principal questão que os estudantes constantemente me faziam era o que teriam que fazer para encontrar o *link* que levava à página do *Google Drive* com os recursos gráficos que deveriam encontrar pra construir seu *mindmap* (tal qual fosse um álbum de figurinhas), conforme exemplificado na Figura 4. Vim a descobrir, mais tarde na prática, que a infraestrutura que eu estava utilizando para a aplicação da prática havia sido implementada na escola apenas naquele ano – então os estudantes que estavam agora nos anos finais, entre eles as turmas de 9º ano (ou seja, os estudantes para os quais eu estava dando aula), não tiveram o costume de trabalhar com tais tecnologias em aula durante o E.F., e portanto não tinham conhecimento acerca de como usar essas tecnologias. Ainda, alguns estudantes de cada turma escolheram não fazer a atividade – como eu viria a descobrir mais tarde, era uma tendência para aqueles estudantes específicos, com mais de um professor naquela escola. Eu pensei seriamente em conversar com aqueles estudantes, desenvolver uma prática diferente para eles; mas não haveria tempo para isso, considerando 1) o cronograma apertado que estávamos seguindo 2) este já estava atrasado.

Uma vez que a atividade estava concluída, os estudantes tinham que entregá-la através da página “Teacher’s Desk”, conforme *linkada* na página principal do AVA e demonstrado na Figura 5. No entanto, conforme o momento para o trabalho que culminaria no produto final da prática se aproximava (uma vez que a elaboração dos *mindmaps* havia sido concluída), me ocorre que, pelo que propõe a noção de ILA (conforme já descrito no arcabouço teórico), uma atividade de *listening/speaking* estava faltando (por mais que tivesse ficado disponível para eles, através das páginas *Padlet* como aquela na Figura 3, amostras de falantes de inglês dos respectivos lugares para que os alunos pudessem explorar o uso da língua em diferentes culturas e contextos pelo mundo). Mas então ocorrem dois problemas: 1) de acordo com o professor supervisor, o nível de *listening/speaking* dos estudantes não era desenvolvido ao ponto de fazer uma atividade de tal forma com eles utilizando o conteúdo que estava sendo trabalhado na prática – então ele seriamente me desaconselhou de seguir por esse caminho; 2) havia um trabalho final do estágio de Literatura Inglesa (conforme contextualizado no terceiro capítulo) que precisaria ser desenvolvido concomitantemente, já que eles também estavam atrasados nesse ponto. Considerando todos os agravantes envolvidos, a opção tomada por mim foi de estender aos estudantes uma das seguintes duas opções: 1) fazer um trabalho final relacionado aos conteúdos estudados na prática de

Literatura desenvolvida anteriormente; 2) criar uma página de *Padlet* nos moldes das que eles haviam visto durante a atividade anterior. Considerando que a última opção é a que se relaciona à prática aqui apresentada, o presente relato se focará nela. A turma A inteira, metade da turma B, e entre 2 e 3 alunos da turma C escolheram esta opção. O principal problema dos estudantes que optaram por fazer esta atividade foi, por uma falha de comunicação, utilizar português em espaços onde era esperado que usassem o inglês de modo a desenvolver o conteúdo que havia sido estudado durante as aulas. Sim, era esperado deles que tivessem um desenvolvimento que talvez até mesclasse ambas as línguas conforme desenvolviam vocabulário, de acordo com Schlatter e Garcez (2012); mas eles estavam fazendo o trabalho inteiro em português, o que era totalmente contraproducente com a ideia do plano de aula. Mas uma vez entregues, apenas um dos trabalhos estava inteiramente em português. Eu então esclareci o que realmente queria e ajudei este grupo faltante a finalizar o trabalho para que não fossem penalizados pelos meus problemas de comunicação. Por fim, todos os estudantes que optaram por este trabalho o entregaram, e a prática havia sido concluída. Não houve uso das atividades bônus/desafios, e os recursos extras acrescentados ao AVA para fins de ludicidade (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019) não foram utilizados pelos estudantes.

6. ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

A partir da análise empreendida em meu relato pessoal, entendo que, apesar dos agravantes envolvidos ao longo de minha prática na escola, como, por exemplo, o professor supervisor demonstrar ser cético quanto ao engajamento dos estudantes com as atividades pretendidas, e por ter havido obstáculos pelo caminho, incluindo atrasos, problemas técnicos, falhas de comunicação, um cronograma apertado (dada a maneira como estágios funcionam), e o que percebi como um certo nível de desinteresse dos estudantes (e posteriormente percebi que poderia ter sido o efeito da falta de uma simples instrução sobre o uso das ferramentas utilizadas na prática), os resultados da prática ainda conseguiram atingir alguns dos objetivos delimitados pela unidade didática e pelo arcabouço teórico deste trabalho. Houve uma aplicação concomitante e sincronizada de Sala de Aula Invertida e Ambiente Virtual de Aprendizagem, na qual o AVA obteve sucesso em facilitar os aspectos mais importantes da SAI - possibilidade de customização do momento de aprendizagem, seguindo a lógica de inversão e *desinversão* da sala de aula; otimização do tempo de prática em sala de aula para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos; e o uso de TDICs para facilitar a disseminação de conteúdo entre os estudantes, também fazendo-o de forma mais lúdica e aumentando o engajamento dos estudantes com o conhecimento. Também houve, ademais, benefícios residuais que atestam Bergmann e Sams (2012): dentre as turmas A e B, houve dois grupos de estudantes que durante o trabalho final, buscaram a *desinversão*, intencionando realizar o trabalho final nos computadores de casa onde teriam acesso a uma melhor estrutura; da mesma forma, uma estudante da turma A, que tinha um compromisso esportivo em que representaria a escola e por isso perderia uma das três aulas do cronograma, pôde realizar o trabalho final em casa, e não perdeu nenhuma das preleções de conteúdo graças ao advento das videoaulas. A otimização pretendida através da união das duas abordagens (metodologia na forma da SAI e ferramenta na forma do AVA), em que não apenas se usa da inversão para atingir um estado ideal de uso do tempo de aula, como também dar ao aluno a possibilidade de personalizar seu ambiente de aprendizado tanto físico quanto virtual, foi atingida e rendeu frutos notáveis.

Muito embora seja importante notar, no entanto, que o grupo de alunos beneficiado por este aspecto da prática foi um grupo relativamente pequeno, se comparado ao restante dos alunos nas três turmas somadas, para que seja possível determinar a um ponto mais concreto do que as evidências percebidas nesta prática, se este objetivo poderia ser atingido com êxito caso o grupo de alunos nas situações acima citadas, ou em situações similares onde este mote da prática seria colocado à prova, fosse maior. Ainda, algumas questões merecem uma abordagem mais específica.

O uso da plataforma *Padlet* deixou a desejar em alguns aspectos - principalmente o fato de a plataforma não ter uma boa otimização para o uso em celulares e porque, apesar da estrutura interativa e cuidadosamente pensada para eliciar uma dinâmica que despertasse interesse, não houve grande engajamento dos alunos. A razão exata para essa última é incerta e na verdade, podem ser muitas. Pode ter sido a já citada falta de otimização para uso com celulares; ou a não familiaridade de boa parte dos estudantes com computadores, seja de mesa ou de colo. Ou ainda o fato de a interatividade da plataforma, conforme descrita por Basal (2015), ser baseada no pareamento com outras plataformas para a anexação do conteúdo, o que poderia criar uma noção de esforço nos estudantes que os desencorajasse de seguir na atividade. Pode também ser o fato de a atividade final desenvolvida, em virtude de um planejamento feito à luz da data que se aproximava, ter resultado em uma atividade (criar a página do *Padlet*) que não elicitasse nos estudantes a prática apropriada para o conhecimento desenvolvido nas aulas (ao que uma atividade que buscasse explorar as informações contidas nas páginas que já haviam sido desenvolvidas por mim – como por exemplo os bancos de amostras de falas em inglês, ou as curiosidades acerca de cada um dos lugares, ou até uma atividade que desenvolvesse o tópico narrativo utilizado no desenvolvimento do AVA – teriam sido melhores opções); ou ainda o fato de que não foi desenvolvido apropriadamente o conhecimento acerca de como usar a plataforma antes que fosse pedido dos alunos que começassem a usá-la (fator que considero o mais provável). A inclusão de instruções acerca do uso da plataforma no vídeo introdutório passado antes do início da prática para ser assistido pelos alunos é uma solução simples que poderia ter sanado este problema.

No entanto, ressalto que a escolha pela plataforma se deu pelo fato de a minha experiência anedótica demonstrar que a mesma era a única plataforma conhecida por mim à época que tinha a granularidade necessária para se adequar a qualquer que fosse a função que precisasse desempenhar, fosse como um OA em qualquer dos níveis ou como um AVA completo agregando OAs inteiros, desenvolvidos na mesma plataforma ou não. Pesquisas mais aprofundadas para encontrar opções que se aproximem ou até igualem o nível de ludicidade/interatividade/granularidade (OLIVEIRA, MOREIRA, 2019; TAROUCO ET AL, 2014;) da plataforma *Padlet* são recomendadas para trabalhos futuros. Recomendo pesquisas focadas em construções não apenas mais recentes/de aplicabilidade, cuja ludicidade seja mais adequada às TDICs mais recentes; como também mais aplicáveis a dispositivos móveis, de modo a obter uma maior aceitação entre um grupo de jovens estudantes que, pela impressão obtida na

prática aqui relatada, são mais propensos a consumir plataformas e conteúdos que sejam veiculados por meio destes.

A abordagem em língua inglesa teve um desenvolvimento que, em retrospecto, poderia ter sido maior; em grande parte por conta do conteúdo restrito a ser seguido pelo plano da escola e pelo cronograma que o supervisor intencionava desenvolver durante e após o encerramento da prática. A tentativa de demonstrar, aos estudantes, através dos OAs desenvolvidos, os diferentes sotaques e manifestações da língua inglesa, bem como aspectos culturais de cada um dos países explorados ao longo da atividade, passou despercebida pelo olhar de absolutamente todos os estudantes nas três turmas (como dito anteriormente, o desenvolvimento de uma atividade focada nisso poderia ter representado uma grande mudança no resultado observado desta prática). A atividade focada na construção de anotações, de maneira que os estudantes a construíssem através de uma prática ludificada e que abrisse espaço para customização, não abriu espaço para o feedback dos estudantes – algo previsto no arcabouço teórico da metodologia aqui aplicada. No entanto, acredito que um enfoque maior nessas abordagens exigiria um escopo maior de trabalho do que apenas um conteúdo gramatical - e com certeza mais do que três aulas presenciais.

Mas é importante ressaltar, principalmente, a forma como a atividade de *mindmaps* foi desenvolvida. Em um primeiro momento, os estudantes reclamaram muito justamente dos recursos visuais disponíveis para a elaboração dos mapas mentais e da necessidade de utilizá-los. De forma similar, houve reclamações quanto ao desenvolvimento das páginas de *Padlet* na atividade final, e de como elas ficaram padronizadas. Justamente o principal mote da mescla das duas abordagens que norteiam o presente trabalho são a versatilidade e personalização, e ambas as características foram, nesses momentos em particular, negligenciados por mim conforme aplicava a metodologia. Em uma futura aplicação, não apenas revisar o AVA e as atividades nele contidas para explorar outras rotas através das quais ele possa ser utilizado para desenvolver atividades seria recomendável, como também manter, conforme preveem ambas as abordagens norteadoras desse trabalho, a possibilidade aberta para que, frente a qualquer pedido dos alunos, ele possa ser alterado.

O ponto positivo de utilizar plataformas e conceitos tão customizáveis para a abordagem proposta e executada é que muitos aspectos dela podem ser modificados em tempo real, conforme a aula progride; isso possibilita aos professores uma imensa liberdade para modificar seu espaço de trabalho com os estudantes – desde práticas citadas anteriormente, como inverter e desinverter a sala de aula sempre que necessário ou permitir que estudantes decidam por conta própria qual

das abordagens eles gostariam de seguir; até coisas como tomar o feedback dos alunos ali, ao vivo, sobre qual deveria ser o tema da próxima aula, ou que atividades funcionam e quais não funcionam; e mudar esses Objetos no plano de aula e/ou AVA no ato. Permitir aos estudantes ver e modificar o funcionamento interno das ferramentas desenvolvidas para o aprendizado deles próprios não apenas propicia a eles poder sobre as próprias experiências de aprendizagem, como também lhes dá poder para melhorar a prática e todas as metodologias, ferramentas e conteúdo atrelados a ela de acordo com suas necessidades e anseios – amplificando, dessa forma, a função de Metodologia Ativa de colocar o aluno no centro do desenvolvimento do próprio conhecimento.

Por fim, cabe lembrar um trecho de Garcez e Schlatter (2017, p. 19) quando os autores afirmam que:

Nossa premissa é de que a formação de professores, na sua diversidade de contextos e participantes, pouco se presta para a aplicação direta de qualquer racionalidade técnica estabilizada. Dito de outro modo, [...] não temos a pretensão ou a ingenuidade de crer que qualquer documento ou discurso, mesmo quando bem compreendido, possa determinar os fazeres dos professores.

É importante ressaltar, no entanto, que tal ponto de vista não exime, de forma alguma, a presente pesquisa, resultados e relato de serem vistos de forma crítica, de modo a “escudá-la” atrás de um pretense argumento de que ‘como não há teoria educacional que se aplique 100% a qualquer contexto educacional que seja, qualquer desvio da norma deve ser tolerado’. O objetivo por meio da prática aqui relatada foi fazer o melhor trabalho possível com o conhecimento que eu possuía acerca das leituras realizadas, das teorias estudadas, e da estrutura que estava disponível para que eu trabalhasse com os alunos que assumi durante o período de estágio que resultou na prática aqui relatada. E justamente por objetivar os melhores resultados que poderia alcançar, críticas são inevitáveis – e desejáveis. Mas o ponto que intenciono fazer com essa citação é justamente o de que haverá, inevitavelmente, desvios daquilo que foi planejado – pois nenhum preceito teórico educacional pode possivelmente prever a realidade de todas as salas de aula, quiçá de todos os discentes aos quais ele será aplicado/submetido. Logo, fazer a melhor prática possível invariavelmente passa por um processo de tentativa e erro, ao qual deve ter seu fim em si mesmo, considerando que, de acordo com Garcez e Schlatter (2017), um professor-autor-formador (como já abordado no arcabouço teórico) estará sempre em contínua formação; pela própria prática e pelas práticas dos colegas com quem repartir experiências e reflexões. Desse modo, infiro que a prática que realizei obteve resultados tanto que podem (e devem) ser replicados, quanto aqueles que devem ser refletidos e repensados para que a prática possa seguir sempre melhorando; bem como servindo de aprendizado e melhoria não apenas para mim, mas para outros professores em formação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração o embasamento teórico e os dados gerados a partir de meu relato de prática, chego à conclusão de que a união da metodologia de SAI e o uso do AVA possui um potencial que muito embora tenha sido satisfatoriamente (mas ainda não devidamente) explorado e que poderia otimizar as aulas de língua inglesa, há uma série de fatores que impactam o que foi postulado na teoria para ser implementado em aulas práticas, principalmente em contexto da educação básica pública; o que exige estudos futuros para tentar sanar estes problemas.

O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem tem espaço para um olhar mais crítico, especialmente no que tange a aplicações práticas e em escopos maiores na educação básica - mas o balanço geral é positivo. Não fui capaz de determinar se é devido ao distanciamento dos estudantes em relação à tecnologia atualmente usada em sala de aula para a implementação de Metodologias Ativas, os problemas intrínsecos relacionados ao uso de *chromebooks* conforme foram percebidos por mim ao longo da prática, os temas, estéticas e/ou fluxo de atividades desenvolvidas para esta prática, a falta de experiência/desenvolvimento de experiência com as ferramentas escolhidas por mim antes que os alunos executassem as atividades (os 5min dedicados à introdução dos alunos às ferramentas utilizadas na primeira aula podem não ter sido suficientes), ou todas as anteriores; mas salvo algumas poucas exceções, por mais que a união de SAI e AVA tenha sido bem sucedida em sanar diversos problemas dos estudantes frente às aulas de língua inglesa, eles não realmente estabeleceram conexões observáveis com a atividade específica desenvolvida para esta prática que os permitisse absorver algo duradouro dela. Como já descrito no capítulo anterior, uma mudança nas atividades desenvolvidas tem potencial para criar uma experiência de aprendizado que não apenas busque incluir mais os estudantes, independente de particularidades e/ou restrições/obstáculos (como ficou evidenciado por meio desta prática que a aplicação de SAI e AVA em paralelo é capaz) como também realize o objetivo das MAs de colocar o estudante no centro do desenvolvimento do próprio conhecimento, é uma possibilidade que deve ser considerada para aplicações e/ou pesquisas futuras desta/nesta prática.

A plataforma *Padlet*, embora altamente customizável como dito anteriormente, pode já estar razoavelmente obsoleta - e o fato de que não é otimizada para dispositivos móveis pode também ter participação nisso. Apesar desses fatos, os estudantes foram capazes de terminar seu trabalho fosse em sala ou em casa; e ainda houve casos de estudantes que, por conta de compromissos alheios à escola, puderam concluir as atividades em conjunto com sua turma apesar de não estarem presentes em um dos dias da prática presencial; evidenciando que o grande objetivo

de utilizar ambas SAI e AVA juntas - que é atingir um estado de sala de aula no qual não apenas o tempo de sala de aula e o tempo de estudo em casa sejam os mais proveitosos possíveis (BERGMANN, SAMS, 2012), mas também que os estudantes possam escolher entre casa e sala de aula para cada atividade desenvolvida durante o tempo de aula e portanto estar mais confortáveis para executar suas atividades e aprender no seu próprio ritmo, conforto e de forma a criar um ambiente otimizado e personalizado para o próprio aprendizado - foi atingido apesar de todos os obstáculos e do espaço para evolução. Apesar da utilização da dinâmica de ‘caça ao tesouro’, e a ideia de ‘álbuns de figurinhas’ para *ludificar* uma atividade centrada em fazer *mindmaps*, o processo de *ludbificação* deixou algo a desejar e não pode ser avaliado apropriadamente baseado no que foi desenvolvido durante a prática relatada. Este fica, então, como um tópico para pesquisas futuras para aprimoramentos quando esta pesquisa for revisitada.

Logo, chego ao resultado final de um sistema que, apesar de na prática não ter sido explorado naquele que acredito ser seu potencial completo, demonstra potencialidade para ser totalmente adaptável para as necessidades dos estudantes bem como para as do professor; e tudo sendo feito enquanto tendo o potencial para oferecer um ambiente lúdico, estimulante e eficaz para o aprendizado da Língua Inglesa, que poderia ser continuamente adaptado e melhorado para atingir a excelência na tarefa para a qual foi projetado: ensinar aos estudantes a língua inglesa que o mundo realmente está falando e escrevendo; a adicionar ao seu repertório a língua inglesa – e exercer, a partir disso, sua cidadania em diferentes contextos de atuação no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Suzana Gutierrez de; TELES, Claudio Cesar; **Sala de Aula Invertida: Relato de Experiência em Educação a Distância e Presencial com uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem na Graduação**. Em Rede - Revista De Educação a Distância, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2018, p. 599-625. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v5.3.360>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASAL, A. **The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching**. Turkish Online Journal of Distance Education, Ankara, v. 16, n. 4, 2015, p. 28-37. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.72185>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BERGMANN, J. SAMS, A. **Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. Eugene, OR: International Society for Technology in Education; VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em 18 abr 2023.
- FAVA, R. **Trabalho, Educação e Inteligência Artificial: A era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GALLOWAY, N. NUMAJIRI, T. **Global Englishes Language Teaching: Bottom-up curriculum implementation**. TESOL Quarterly, v. 54, 2020, p. 118-145. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.547>. Acesso em: 19 out. 2022.
- GALLOWAY, N; ROSE, H. **Incorporating Global Englishes into the ELT classroom**. ELT Journal, Oxford, v. 72, n. 1, 2018, p. 3-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccx010>. Acesso em: 19 out. 2022.
- GARCEZ, P; SCHLATTER, M. **Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística**. In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. (Org. MATEUS, E; TONELLI, J. R. A.). Porto Alegre: Penso, 2017, p. 13-36. ISBN 9788580392708. doi: 10.5151/9788580392708-01.
- GOOGLE DRIVE. Disponível em: <https://drive.google.com>. Acesso em: 19 out. 2022.

HUNDT, M. **Corpus-based Approaches to World Englishes**. In: SCHREIER, D.; HUNDT, M.; SCHNEIDER, E. (org.). *The Cambridge Handbook of World Englishes*; Cambridge: Cambridge University Press, 2020. p. 506-533.

HUNDT, M. et al. **Progressive or simple? A corpus-based study of aspect in World Englishes**. *Corpora*, v. 15, n. 1, 2020, p. 77-106.

KAHOOT. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 19 out. 2022.

OLIVEIRA, Rodlene K. A. R. de; MOREIRA, Antonio N. G. **A Ludificação no Ambiente Virtual de Aprendizagem**. *Holos*, [S. l.], v. 7, 2019, p. 1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6049>. Acesso em: 19 out. 2022.

PADLET. Disponível em: <https://padlet.com>. Acesso em: 19 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul**. 2. ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na Escola: Aprendizagens Colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEIDER, E. I. et al. **Sala de Aula Invertida em EAD: Uma proposta de Blended Learning**. *Revista Intersaberes*, v. 8, n. 16, 2013, p. 68-81. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v8i16.499>. Acesso em: 19 out. 2022.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach (org.); ÁVILA, Bárbara Gorziza (org.); SANTOS, Edson Felix dos (org.); BEZ, Marta Rosecler (org.); COSTA, Valeria. **Objetos de Aprendizagem: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 504 p. il.

XIAO-DONG, L. HONG-HUI, C. **Research on VR-supported Flipped Classroom based on Blended Learning – A case study in “Learning English through news”**. *International Journal of Information and Education Technology*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020, p. 128-131.

YAVUZ, F. OZDEMIR, S. **Flipped Classroom Approach in EFL context: Some associated factors**. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, Izmir, v. 11, n. 4, 2019, p. 238-244. Disponível em: <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i4.4296>. Acesso em: 19 out. 2022.

YOUTUBE. Disponível em: <https://youtube.com>. Acesso em: 19 out. 2022.