

Ensino de língua inglesa, processos de conhecimento e aprendizagem por design em aulas remotas

English language teaching, knowledge processes and learning by design in remote classes

Dilma Prata Conserva  
dilmaconserva@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande - UFCCG

Marco Antônio Margarido Costa  
marcoantoniomcosta@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande - UFCCG

Resumo

O Ensino Remoto Emergencial-ERE redimensionou o papel de professores e alunos e trouxe novas demandas para os profissionais da educação. Tal modelo também tem sido adotado por nós em uma escola de idiomas do interior do estado da Paraíba, contexto no qual foram realizadas as duas atividades a serem apresentadas neste artigo, que objetiva identificar processos de conhecimento produzidos pelos alunos em duas turmas iniciantes, bem como observar qual o papel do professor no contexto aqui tratado. As discussões estão fundamentadas nas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, concebida pelo Grupo de Nova Londres (1996), nos processos de construção de conhecimento com base em Kalantzis e Cope (2005, 2008), e na concepção de sala de aula invertida, apresentada por Bergmann e Sams (2016). Os resultados mostram que os processos de conhecimento se manifestaram de modos diferentes nas duas atividades realizadas, e estas possibilitaram a identificação de traços de protagonismo dos alunos. Constatamos também que o conhecimento pode ser construído e compartilhado em qualquer lugar e por diversos agentes.

Palavras-chave

Ensino de língua inglesa. Sala de aula invertida. Processos de conhecimento. Multiletramentos. Ensino remoto emergencial.

Abstract

Emergency Remote Teaching-ERT redefined the role of teachers and students and brought new demands on education professionals. This model has also been adopted by us in a language school in the interior of the state of Paraíba, in which the two activities to be presented in this article were carried out, which aims to identify knowledge processes produced by students in two beginners classes, as well as observe the teacher's role in the context discussed in this paper. The discussions are based on the contributions of the Pedagogy of the Multiletracies conceived by the New London Group (1996), on the knowledge construction processes by Kalantzis and Cope (2005, 2008) and on the flipped classroom conception presented by Bergmann and Sams (2016). The results show that the knowledge processes were manifested in different ways in the two activities performed which enabled the

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 28/12/2020

Aprovação do trabalho: 23/08/2021

Publicação do trabalho: 13/10/2021

 10.46230/2674-8266-13-4519

COMO CITAR

CONSERVA, Dilma Prata; COSTA, Marco Antônio Margarido. Ensino de língua inglesa, processos de conhecimento e aprendizagem por design em aulas remotas. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.3, 2021. p. 34-54. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4519>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

identification of traits of students' protagonism. We also found that knowledge can be built and shared anywhere and by different agents.

Keywords

English language teaching; Flipped classroom; Knowledge processes; Multiliteracies; Emergency Remote Teaching.

Introdução

No final de 2019, o mundo inteiro foi surpreendido com o surgimento da pandemia causada pela doença do novo coronavírus, a COVID-19, que acarretou uma crise mundial em todas as esferas das sociedades. Diante do quadro pandêmico, algumas medidas de proteção e prevenção contra a propagação do vírus foram recomendadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS. O isolamento social, o fechamento do comércio, de instituições religiosas e de ensino foram algumas das decisões tomadas em todo o mundo. Essas modificações transformaram o estilo de vida de toda a humanidade, afetando os setores econômico, social e educacional, e no Brasil não foi diferente.

Com o fechamento das escolas, as aulas foram suspensas, e algumas instituições anteciparam suas férias, enquanto outras adotaram o *Emergency Remote Teaching – ERT* ou Ensino Remoto Emergencial - ERE (HODGES et al., 2020, online). Os autores explicam que o ERT é uma mudança temporária na maneira de dar instruções devido a circunstâncias de crise. O ensino que antes era presencial ou híbrido passa a ser totalmente remoto, visando fornecer o acesso temporário à educação, de maneira rápida e segura, durante uma situação emergencial ou de crise.

Com a prorrogação do isolamento social, o período de antecipação de férias¹ terminou, e muitas instituições de ensino decidiram adotar o ensino remoto emergencial, transformando assim as residências em cenário escolar. Esse tem sido o contexto de ensino e aprendizagem vivenciado em todo o território brasileiro e adotado por muitas instituições de ensino básico e superior das esferas públicas e privadas, incluindo as escolas de idiomas. Conseqüentemente, as aulas tiveram de ser replanejadas e passaram a ser ministradas em plataformas educacionais digitais, como o *Google Classroom - CG*², plataforma *Moodle*, entre outras. Na referida escola de idiomas, o *Google Classroom* e o *Google Meet - GM*³

1 Na escola de idiomas onde as atividades aqui abordadas foram executadas, o período de antecipação das férias deu-se do dia 17 de março até o dia 10 de maio de 2020.

2 É uma sala de aula virtual que integra o conjunto de ferramentas da *G Suite for Education*. Por meio desse ambiente *online*, professores e alunos interagem, compartilhando conteúdos, notificações etc.

3 É uma ferramenta que faz parte da *G Suite for Education*, utilizada para a realização de videoconferência. Além das videochamadas, é possível fazer compartilhamento de *links* e tela, e também gravar as reuniões.

constituíram o contexto de ensino e aprendizagem desde 11 de maio de 2020.

Tais mudanças evidenciaram novas necessidades e as tecnologias digitais passaram a ser a única forma de dar continuidade à ministração das aulas. Por conseguinte, professores, pais e alunos de diversos contextos de ensino foram levados a se adaptarem e a se capacitarem a utilizar as Tecnologias Digitais (TD), pois, embora estas já fizessem parte do cotidiano de muitos, sua utilização em ambientes educacionais não era a realidade de todos. Outro fator relevante é que, para alguns professores e alunos, o ensino remoto era algo com o qual não estavam habituados, fato que nos remete a Buzato (2006), quando afirma não existir um letramento absoluto, conseqüentemente ninguém é totalmente letrado. O autor acrescenta que ser letrado vai muito além do domínio dos vários letramentos, pois implica também entender que esses letramentos se combinam de formas específicas, bem como em contextos e finalidades diferentes.

É fato que o novo contexto de ensino gerado pela pandemia provocou novas ações pedagógicas, evidenciou as potencialidades e as possibilidades proporcionadas pelas TD, mas também deixou claro que apenas o domínio do manuseio das TD não era suficiente para a construção de significados. Atreladas às questões de manipulação de ferramentas digitais estão imbricadas as concepções acerca dos processos de construção de conhecimento. Dentre as possibilidades proporcionadas pelas TD, está a sala de aula invertida, um modelo híbrido de ensino. No ano de 2007, os professores de química, Jonathan Bergmann e Aaron Sams tiveram a ideia de inverter o conteúdo de suas aulas. A intenção inicial era a de ajudar seus alunos que, por algum motivo, haviam faltado às aulas. Porém, a ideia tomou uma proporção maior, expandindo-se não apenas nos Estados Unidos, mas em todo o mundo (BERGMANN; SAMS, 2016).

Embora já estivéssemos familiarizados com o modelo invertido em aulas presenciais, aplicá-lo no ensino remoto era algo novo. Além disso, como se trata de uma metodologia originada na área de ciências exatas, nós precisávamos entender como se daria seu funcionamento no ensino de línguas – é disso que trata a pesquisa de mestrado em andamento⁴, que investiga o modelo híbrido, sala de aula invertida.

Em função da emergência do uso disseminado de atividades pedagógicas remotas no cenário atual, torna-se urgente que passemos a estudar as ações empreendidas pelos docentes. Por isso, a finalidade deste artigo é identificar processos de conhecimento produzidos pelos alunos em duas atividades realizadas neste contexto pandêmico, utilizando ferramentas digitais em aulas remotas,

4 Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG em 21/02/2020, Parecer n. 3.854.304.

além de avaliar os impactos dessas atividades para a prática docente.

Para tal, buscamos amparo teórico nas concepções de Bergmann e Sams (2016) sobre a sala de aula invertida. Para eles, o modelo invertido proporciona a personalização do ensino e se adequa às necessidades individuais dos alunos. Também tomamos como base os estudos do *New London Group - NLG* (1996) acerca da Pedagogia dos Multiletramentos. Os pesquisadores trazem concepções sobre as práticas de letramentos diversos na sociedade contemporânea que ultrapassam questões voltadas apenas para o ensino de signos linguísticos. Baseamo-nos também nas concepções de Kalantzis e Cope (2005, 2008) sobre os processos de construção de conhecimento⁵: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando.

Este artigo está dividido em três seções, além da presente Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, discutimos as concepções teóricas que fundamentam nossa pesquisa-ação. Na segunda, apresentamos o percurso metodológico, o contexto de investigação e o perfil dos alunos participantes. Na terceira, descrevemos e analisamos duas atividades desenvolvidas pelos alunos em aulas remotas, buscando entender quais processos de construção de conhecimento foram produzidos por eles. Por fim, nas Considerações Finais, trazemos algumas reflexões concernentes à construção de conhecimento, bem como as contribuições e as implicações do modelo de sala de aula invertida no ensino remoto emergencial, além de avaliar os impactos dessas questões em nossas práticas pedagógicas.

1 Sala de aula invertida, pedagogia dos multiletramentos e processos de conhecimento

1.1 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida é um modelo híbrido de ensino que tem sido inserido em muitos contextos educacionais e em diversas disciplinas. Nesse modelo, a dinâmica da aula acontece de maneira inversa, ou seja, os alunos estudam, antecipadamente, em casa, o conteúdo que será trabalhado. Assim, o momento em sala é utilizado para trabalhar as dúvidas e fazer as atividades de casa; por isso o termo Sala de Aula Invertida - SAI, ou *Flipped Classroom* – FC. O acesso ao conteúdo acontece normalmente por meio de vídeos e a vantagem de ter os conteúdos gravados é que, ao assistir aos vídeos, o aluno pode pausar, repetir e

5 Adotamos as nomenclaturas utilizadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

avançar, sempre que julgar necessário; fazer anotações; além de realizar outras pesquisas sobre o assunto (BERGAMANN; SAMS, 2016). Na nossa concepção, essa flexibilidade é uma maneira de respeitarmos as necessidades individuais dos alunos e darmos a eles a oportunidade de se desenvolverem autonomamente e de acordo com seu tempo e ritmo de aprendizagem.

Um aspecto que deve ser considerado é que o estudo antecipado do conteúdo otimiza o tempo em sala, fator muito importante para o ensino e aprendizagem de línguas, pois um maior espaço de tempo resultará em mais práticas de conversação, leitura e/ou escrita, além da realização de pequenos projetos. Essa dinâmica de inversão também favorece a aprendizagem, pois, ao desenvolver as atividades em sala, o aluno recebe a orientação do professor no momento da dúvida, podendo contar com a cooperação dos colegas e ainda contribuir para a aprendizagem destes. Nesse processo colaborativo, dinâmico e inovador, todos são beneficiados com uma maior interatividade e proximidade. Os alunos alcançam melhores resultados, sobretudo aqueles que têm um grau maior de dificuldade. Ao se inverter a aula, professores e alunos assumem papéis diferentes dos habituais; a figura do professor é descentralizada, e este passa a agir como um orientador, enquanto o aluno tem um controle maior da sua aprendizagem, atuando, assim, de maneira ativa e independente. Na visão de Silva (on-line, 2015), no modelo invertido, os alunos trabalham e aprendem autonomamente.

Para Bergmann e Sams (2016, p. 6), “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”. O discurso de que é necessário encontrarmos meios de personalizar o ensino e respeitar as individualidades dos alunos tem sido bastante recorrente em todas as áreas. Um ensino personalizado considera o que o aluno está aprendendo, respeitando suas necessidades e desenvolvimento, colocando-o no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Ressaltamos que a centralização do ensino no aluno não significa que o professor deixa de existir ou de ser considerado. Personalizar implica proporcionar um maior leque de experiências, de modo a tentar contemplar as necessidades de todos os alunos.

Importa ressaltar que o processo de inversão da sala de aula deve ser algo planejado (como toda e qualquer aula ministrada), não podendo acontecer de maneira impensada. É aconselhável que os vídeos com os conteúdos sejam curtos e enviados para os alunos com alguns dias de antecedência, assim eles terão tempo suficiente para estudar. Outro aspecto relevante é que, antes de implementar o modelo invertido, o professor converse com a direção, com os alunos e,

dependendo da idade destes, é importante que os pais também estejam cientes de como serão as aulas. Contudo, as inversões dos conteúdos não precisam necessariamente acontecer em todas as aulas. Estas podem se dar apenas nos momentos em que o professor achar necessário (BERGMANN; SAMS, 2016; SILVA, 2015, on-line.). Não existe uma regra a ser seguida, cada professor é livre para adaptar o modelo à sua realidade, observando as necessidades e interesses dos seus alunos.

1.2 Pedagogia dos Multiletramentos e Processos de Conhecimento

O *New London Group-NLG* surgiu em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, no ano de 1994. Naquela ocasião, um grupo de 10 autores⁶, de diferentes nacionalidades, reuniram-se com o objetivo de debater os propósitos da educação de maneira mais ampla e de modo a estabelecer uma relação com a pedagogia dos letramentos. As discussões ali desenvolvidas os direcionaram à conclusão de que as diferentes culturas e as mudanças ocorridas rapidamente nas mídias de comunicação eram um indicativo de que a pedagogia dos letramentos também estava se transformando, de maneira que a compreensão de ter um ensino pautado apenas em regras não seria o mais ideal. Surge, portanto, a Pedagogia dos Multiletramentos, cujo foco são os modos de representação mais amplos da linguagem, que podem variar de acordo com a cultura e o contexto, proporcionando efeitos cognitivos, culturais e sociais (NLG, 1996).

Dessa forma, buscando contemplar as dimensões profissionais, pessoais e cívicas, o NLG publicou um manifesto que está dividido em dois eixos: *What* (o quê) e *How* (como). Como resposta ao “o quê”, eles apresentam o conceito de *Design*, que se dá pela interrelação de três aspectos básicos: *Available design*, *Designing* e *Redesigned*. No *Available Design*, o aluno faz uso do conhecimento construído por intermédio das suas práticas letradas e experiências pessoais vivenciadas, ou seja, ele usa o que tem disponível para construir novos conhecimentos. Essa construção é o processo de *designing*. E no momento em que ele reconstrói e replaneja, criticamente, o conhecimento construído, dando-lhe um novo sentido e significado, ele está acionando o processo de *redesigned*. Para responder ao “como”, quatro elementos foram propostos, e estes não constituem uma hierarquia linear, tampouco representam estágios. São eles: prática situa-

6 Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Guther Kress, Allan Luke, Carmem Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

da, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada⁷. Mais tarde, esses elementos foram repensados e denominados por Kalantzis e Cope (2005) de processos de conhecimento, a saber: experienciando (o conhecido e o novo); conceitualizando (ao nomear e ao teorizar); analisando (funcionalmente e criticamente) e aplicando (adequadamente e criativamente). Esses movimentos constituem a Aprendizagem por *design* (*Learning by design*).

Kalantzis e Cope (2005, p. 06, tradução nossa⁸) argumentam que a aprendizagem por *design* “é um processo de imaginar sobre como a aprendizagem pode ser diferente e mais eficaz⁹”. Portanto, a aprendizagem por *design* considera aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e que precisam ser avaliados pelo professor. Os autores esclarecem que, quando a aprendizagem ocorre por *design*, os processos de conhecimento tornam-se “movimentos” e que estes não obedecem a uma ordem fixa, tampouco ocorrem todos, simultaneamente, em uma mesma atividade. Eles também explicam que esses movimentos indicam um dinamismo intrínseco que se revela de muitas formas: são ativos e explícitos, não são estáticos e claramente definidos, e cada movimento tem sua própria dinâmica (KALANTZIS; COPE, 2005). Isso posto, podemos inferir que os movimentos de conhecimento não se processam igualmente para todos os aprendizes. Sendo assim, ao planejar as atividades, o professor precisa ser cauteloso e não selecionar atividades simplesmente pelo fato de serem interessantes ou diferentes. É preciso traçar objetivos, saber quais são as reais necessidades dos alunos ou de um grupo específico.

O movimento denominado de experienciando é um processo de conhecimento em que a aprendizagem ocorre por meio da imersão em situações reais, do dia a dia, ou seja, por meio das experiências pessoais, do envolvimento concreto e exposição às informações e fatos ali disponíveis. Os autores argumentam que o experienciar ocorre de duas maneiras: experienciando o conhecido e o novo. Experienciando o conhecido é o processo em que o aprendiz transporta para o ambiente de aprendizagem as suas experiências, vivências, interesses pessoais, motivações individuais. Já experienciando o novo é o processo em que o aluno imerge em um contexto desconhecido. Esse “novo” é definido de acordo com as perspectivas do aluno, e para que resulte em uma aprendizagem eficaz, é necessário que existam alguns aspectos de familiaridade e que façam sentido para o aluno (KALANTZIS; COPE, 2005).

7 Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing and Transformed Practice.

8 Todas as traduções foram feitas por nós.

9 [...] it is a process of imagining how learning may be different and more effective.

Conceitualizando envolve o desenvolvimento das abstrações, generalizações e sintetizações de conceitos. Esse movimento está relacionado à pedagogia tradicional, ou seja, ao ensino de definições, regras, e divide-se em dois: conceitualizando ao nomear e ao teorizar. Conceitualizando ao nomear abrange distinguir as similaridades e diferenças por meio da categorização e da nomeação. Conceitualizando ao teorizar é quando o aluno faz generalizações, interpretações. Esse processo envolve uma compreensão analítica, consciente, sistemática e explícita. Nesse momento, o aluno constrói modelos mentais, quadros abstratos e esquemas para proceder com a teorização (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2005).

O terceiro movimento é o analisando, que, assim como os demais, também é dividido em dois: analisando funcionalmente – processo de examinar, inferir, analisar, fazer conexões lógicas e dar explicações – e analisando criticamente – processo em que os interesses e intenções são questionados e analisados, ou seja, os alunos buscam entender qual o sentido daquela determinada ação. Por fim, porém não menos importante, está o aplicando, que se divide em aplicando adequadamente, que ocorre quando o aluno usa o conhecimento construído de uma maneira previsível em um determinado contexto, mas esse processo não se manifesta como uma reprodução precisa. E o aplicando criativamente, que se dá quando o conhecimento é adaptado e usado em outros ambientes; quando o aluno transporta algo que lhe é familiar para dentro de um novo contexto, fazendo-o funcionar de uma maneira inovadora, original e criativa (KALANTZIS; COPE, 2005).

Ressaltamos que os processos de conhecimento não são um método, tampouco um modelo de ensino que deve ser rigorosamente seguido. Todavia, é importante que o professor tenha conhecimento destes, e entenda como a aprendizagem está acontecendo e, por conseguinte, ofereça uma maior variedade de atividades, que possibilitem, assim, que os alunos transitem de um movimento para outro, resultando em transformações para eles ou outras pessoas ou para os contextos em que estão inseridos.

2 Aspectos metodológicos da vivência de sala de aula invertida no ensino remoto

O paradigma interpretativista busca entender os significados que constituem a realidade. Na visão de Bortoni-Ricardo (2008), não é possível observarmos o mundo separando-o das práticas sociais e de seus significados, uma vez que a

compreensão do observador está em seus próprios significados, e esse atua de forma ativa e não passiva. Em consonância com essa visão, Moita Lopes (1994, p. 331) esclarece que, no interpretativismo, “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem.” O autor também ressalta que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretações” (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Este artigo adota, portanto, uma abordagem qualitativa-interpretativista, uma vez que observamos e registramos sistematicamente os eventos ocorridos em duas atividades realizadas e buscamos interpretar os significados dos acontecimentos que as constituem. Ou seja, exploramos “características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 73).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, este estudo se caracteriza como pesquisa-ação, visto que trazemos reflexões sobre a nossa práxis, com o intuito de transformar as nossas ações por meio do desenvolvimento de atividades de sala de aula invertida no ensino remoto. É nossa intenção também atuarmos como um agente da produção de conhecimentos. Thiollent (2011, p. 28) afirma que “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.” Isso posto, podemos afirmar que a pesquisa-ação envolve uma ação participativa de todos os envolvidos. Esta ação, por sua vez, é acompanhada da reflexão, que, conseqüentemente, irá gerar novas ações, produzir conhecimentos e transformar realidades.

Tratando especificamente das inversões, esclarecemos que as planejamos para serem realizadas ocasionalmente. Todavia, a realidade pandêmica transformou o cenário, e estas passaram a ser regra, agregando novos sentidos aos conceitos de sala de aula invertida. As experiências didáticas relatadas neste artigo aconteceram em uma escola de idiomas do interior do estado da Paraíba, durante o primeiro semestre do ano de 2020. A abordagem adotada na instituição, predominantemente, é o ensino comunicativo de línguas. Por ser a maior escola de línguas da região, recebe alunos advindos de várias cidades e estados circunvizinhos.

Os alunos participantes da pesquisa são de duas turmas do nível elementar, o *Basic 1*, para alunos entre a faixa etária de 9 a 13 anos, e o *Express 1*, para adolescentes, jovens e adultos. As duas turmas têm alunos advindos dos estados

da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. A turma do *Basic 1* era composta por cinco alunos, sendo 1 do sexo feminino e quatro do sexo masculino, quatro deles de 11 anos de idade e um de 13 anos, todos cursando o Fundamental II. A turma do *Express 1* tinha nove alunos, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino, entre a faixa etária de 11 a 38 anos, com um aluno cursando o Fundamental II, dois graduandos, quatro graduados e um aluno com pós-graduação (*Lato Sensu*), sendo que os cinco últimos já atuam no mercado de trabalho. Tivemos também, a participação de uma aluna que fazia parte de outra turma, mas que participou em algumas das nossas aulas. Deste modo, a nossa pesquisa teve a participação de 15 alunos.

As experiências didáticas a serem aqui tratadas foram desenvolvidas no *Google Classroom*. Nas salas virtuais, duas vezes por semana, foram postadas videoaulas com o conteúdo do material didático, atividades de *listening*, *writing* e jogos interativos, entre outras. Além das duas videoaulas, tivemos um *meeting*¹⁰, um encontro virtual semanal pelo *Google Meet* com duração de uma hora. Estes encontros foram gravados e também disponibilizados na sala virtual. Deste modo, os alunos que, por algum motivo, não puderam comparecer ao *meeting*, poderiam assistir às aulas posteriormente e assim acompanhar o andamento das mesmas. Nos encontros virtuais, fizemos as atividades de *speaking*, fundamentais para o desenvolvimento na língua estrangeira, esclarecemos as dúvidas, caso houvesse alguma, e estabelecemos um relacionamento mais próximo com os alunos.

No tocante às atividades a serem aqui apresentadas, esclarecemos que analisamos uma atividade de produção textual, realizada no *Padlet*¹¹, com o *Basic 1*, e uma atividade de produção oral, realizada no *Flipgrid*¹², com o *Express 1*, que estão registradas em seus respectivos ambientes virtuais. As observações e anotações sobre as duas atividades foram registradas em diário de pesquisa e nas gravações das aulas. A seguir, trazemos uma descrição mais detalhada das atividades desenvolvidas, acompanhadas da análise.

10 Nomenclatura usada para os encontros virtuais semanais.

11 O *Padlet* é uma ferramenta *online* que permite a criação de murais virtuais e que podem ser utilizados para registrar, armazenar e compartilhar conteúdos. Nesses murais, podem ser inseridas imagens, textos, *links*, vídeos, e estes podem ser editados por outras pessoas. A ferramenta está disponível na versão gratuita, que limita a quantidade de murais, e na versão paga, que disponibiliza recursos adicionais. O *site* pode ser acessado em: <https://pt-br.padlet.com/>

12 O *Flipgrid* é uma plataforma gratuita da Microsoft que possibilita a alunos e professores discutirem e responderem a tópicos por meio de vídeos feitos de qualquer lugar e pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://info.flipgrid.com/>

3 Práticas de produção escrita e oral permeadas por ferramentas digitais

A primeira atividade aqui tratada foi realizada no *Padlet*, ferramenta digital que possibilita a execução de inúmeras atividades, dentre as quais está a produção textual. A atividade proposta para os alunos abordava o conteúdo trabalhado em toda a unidade 3 do livro¹³ adotado para o *Basic 1*, que é dividida em 6 lições, sendo a última uma revisão de todo o conteúdo. Nessa unidade, trabalhamos todas as formas do tempo verbal Presente Simples, alguns advérbios de frequência, vocabulário relacionado à rotina, hábitos, passatempos, preferências, além de formas de expressar opiniões e de falar sobre o dia da semana favorito. Como estávamos vivenciando um momento atípico, em que a nossa rotina não era mais a mesma de antes da pandemia, desenvolvemos uma atividade em três etapas, que se aproximasse da realidade vivenciada por todos, com o seguinte título: *My routine in the quarantine*.

Na primeira etapa, realizada de forma assíncrona, solicitamos aos alunos que escrevessem um texto descrevendo suas atividades diárias durante esse período pandêmico, a fim de diagnosticar como eles usariam o conteúdo estudado na construção de um texto mais extenso. Desse modo, também seria possível observar quais elementos coesivos eles já conheciam e quais ainda precisavam ser ensinados. Para tanto, apresentamos um texto previamente elaborado para direcioná-los, com as seguintes perguntas finais: *Now tell me about your routine in the quarantine. What do you do every day? What do you do at the weekends?*¹⁴, perguntas que, na teoria dos processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005), estão associadas ao experienciando o conhecido.

O link do mural para a produção textual foi enviado pelo grupo do *WhatsApp*¹⁵ com a orientação de que a exibição de fotos realizando alguma atividade diária não era obrigatória. Ao acessar o mural para escrever seus textos, os alunos podiam ler e observar outras contribuições ali deixadas para, assim, darem início à descrição de suas rotinas. Deste modo, ao mesmo tempo em que observavam os depoimentos dos colegas, eles estavam ampliando os seus conhecimentos acerca da escrita. Assim, ao descreverem suas rotinas, algo que lhes era familiar, utilizando um conteúdo previamente estudado, eles estavam experienciando o conhecido na perspectiva da aprendizagem por *design*. Esse momento colaborativo permitiu-lhes conhecer o outro e compartilhar informações sobre si mes-

13 O livro adotado pela escola para esse nível é o *Portal to English 1*, da MM Publications.

14 Agora, fale um pouco sobre a sua rotina na quarentena. O que você faz todos os dias? O que você faz nos finais de semana?

15 Criamos um grupo para cada turma a fim de viabilizar a nossa interação com os participantes da pesquisa.

mos. Os seus mundos particulares foram transportados para aquele ambiente de aprendizagem.

Antes de proceder à segunda etapa, que estava planejada para ser desenvolvida de forma síncrona, em um *meeting*, realizamos a leitura dos textos produzidos pelos alunos com o objetivo de diagnosticar as suas eventuais necessidades. Percebemos que eles tinham organizado o texto de maneira coerente, e as palavras de ligação *after* e *then* apareciam em dois textos. Todavia, era perceptível que precisavam conhecer outros conectivos, além de entenderem como usá-los adequadamente, pois, em um dos textos, a única palavra utilizada para interligar as ideias textuais foi “*after*”, como demonstrado na Fig.1, a seguir:

Figura 1 – Texto produzido por Daniel¹⁶

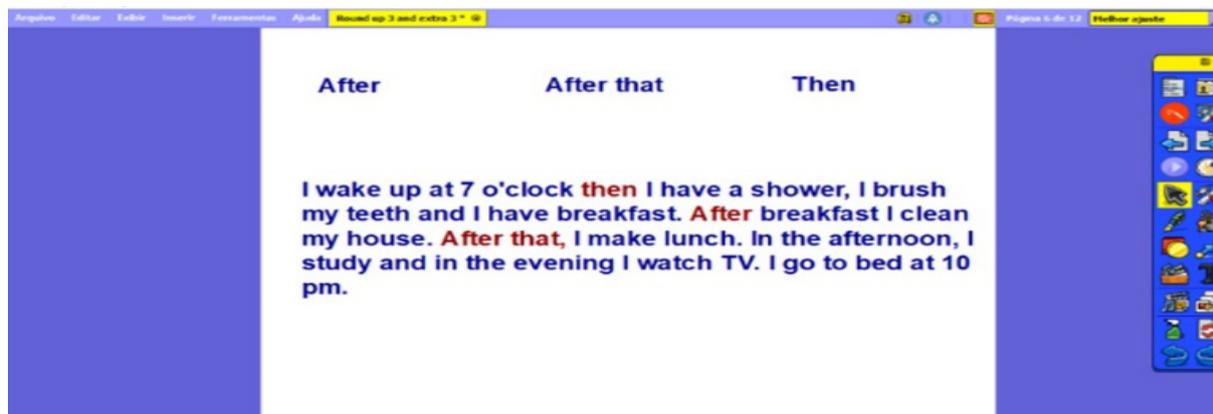
I wake up at 7:30 and get ready to study online and i make my breakfast,after I rest,after,I use my cell phone,after I try to create the J.A.R.V.I.S / Baymax.After I use my cell phone and play games in my notebook,after i sleep



Fonte: Padlet construído pelos alunos, 2020.

Ao constatarmos que era necessário ensinar outros conectivos além daqueles utilizados pelos alunos, elaboramos um texto trazendo as palavras de ligação *after*, *after that* e *then* (demonstrado na Fig. 2, a seguir), e, em um determinado momento do *meeting*, o exploramos conjuntamente, iniciando assim, a segunda etapa da atividade.

16 Foram utilizados nomes fictícios para preservar as identidades dos alunos.

Figura 2 - Trabalhando palavras de ligação¹⁷

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Ao imergirem na leitura de um texto com elementos linguísticos desconhecidos, eles estavam experienciando o novo. Cope e Kalantzis (2015) explicam que, para haver uma aprendizagem efetiva, é necessário que esse “novo” tenha elementos de familiaridade, ou seja, este novo precisa fazer algum sentido para o aluno. Eles acrescentam que a aprendizagem deve ser construída gradativamente, com o auxílio dos colegas, professores e/ou textos. No caso em questão, a aprendizagem gradativa ocorreu por meio do acréscimo dos novos marcadores: *after*, *after that* e *then*. Ainda nesse sentido, os mesmos autores afirmam que experimentar o novo implica a inserção em novas informações ou situações, a observação cuidadosa, bem como a leitura e registro de novos fatos e dados. Os autores argumentam que, ao mesmo tempo em que estas novas informações ou experiências estão próximas da realidade dos alunos, tornando-se, de certo modo conhecidas, elas são também novas e requerem uma nova aprendizagem. Entretanto, a aproximação com esse novo se dá quando os alunos se sentem seguros.

À medida que explorávamos o texto, eles descobriam dedutivamente os sentidos, conceitos e significados das palavras de ligação utilizadas. À proporção que identificavam, examinavam e entendiam a função de cada uma daquelas palavras, ou seja, eles as analisavam funcionalmente. Cope e Kalantzis (2015) esclarecem que tal movimento compreende processos de raciocínio, inferências e deduções, o relacionamento de causa e efeito e análise de conexões lógicas. À proporção que eles debatiam, diferenciavam por que usar ou não determinada palavra, bem como, faziam questionamentos a respeito destas; eles exploravam

17 Eu acordo às 7 horas, então tomo um banho, escovo os dentes e tomo café. Após o café, eu limpo a casa. Em seguida, faço o almoço. À tarde eu estudo e à noite assisto TV. Eu vou para a cama às 10 horas da noite.

com outros olhos os aspectos linguísticos presentes no texto, portanto, estavam analisando criticamente. Esse processo analítico permitiu-lhes observar elementos da textualidade fundamentais para a construção de um texto coerente e coeso e deu-lhes o suporte necessário para que, mais adiante, eles pudessem também analisar criticamente seus próprios textos e, conseqüentemente, aplicar de modo satisfatório o que haviam aprendido, ou seja, o conhecimento estava sendo construído gradativamente.

Em seguida, iniciamos a análise dos textos produzidos por eles no *Padlet*. Nesse momento, fomos analisando cada produção textual, corrigindo equívocos gramaticais, lexicais, de ortografia e observando em que trechos seria adequado utilizar as palavras de ligação estudadas. Ora apontávamos as inadequações, ora os próprios alunos as identificavam ou diziam a forma adequada. A fim de ilustrar nossa argumentação, demonstramos a seguir um excerto do momento da correção, que foi realizada em língua materna, por ser uma turma iniciante.

Excerto 1¹⁸

Teacher: (lendo o texto, digitando e fazendo a correção) *I wake up at 7.30 and get ready to study online*. Não precisa desse “and” de novo Daniel (direcionando-se ao aluno, autor do texto) para não ficar repetido. Aí você bota “.” (ponto) e aqui você vem, (+) o “I” tem que ser sempre maiúsculo, certo?

Daniel: Certo!

Teacher: Aí ó! (lendo o texto novamente) *I make my breakfast after* (+) **eu posso usar só o “after” aí?**

Daniel: Não

André: No

Teacher: Eu vou dizer o que? *After?* (+)

Daniel: Com’é? ((pensando))

Teacher: Quem lembra? *After?*

André: *That*

Teacher: Isso! *After that* I... ((continua a correção)) /.../

Sávio: **Ti::a eu percebi um erro que eu coloquei, eu coloquei, é::, lá no meu, depois eu digo.**

Teacher: Muito bem! Vamo lá! Ótimo que você já percebeu! /.../

Sávio: Eu coloquei estudo que é, em inglês, sevia, deria, devia ser “study”

Teacher: *Ye::s! Very good!* (Aula síncrona do dia 18/06/2020).

Nesse momento da correção, também podemos identificar o movimento de análise funcional quando questionamos se é possível utilizar apenas a palavra de ligação “*after*” naquela frase, e os alunos não só identificam a impossibilidade do uso do “*after*” naquele trecho do texto, mas também sugerem a resposta adequada. Ao dizerem qual era a palavra apropriada para ser usada naquela frase,

18 Transcrição com base em Marcuschi (2000).

eles estavam, simultaneamente, aplicando a língua adequadamente (vide falas de Daniel e André). Quando Sávio identifica um erro lexical em seu texto e ele mesmo diz qual seria a palavra correta em inglês, antes mesmo que nós mencionássemos algo a respeito, ele estava analisando criticamente o texto porque assume um posicionamento crítico a respeito do uso inadequado que fez da língua. Esse processo analítico foi constatado durante todo o procedimento da correção.

Atividades dessa natureza são essenciais, pois levam os alunos a entenderem o porquê de estarem aprendendo determinado conteúdo linguístico, ou seja, a atividade passa a ter um sentido para eles, além de fazê-los enxergar que aquele conhecimento construído poderá torná-los mais críticos e comprometidos acerca das funções e dos usos dos assuntos trabalhados. No caso aqui tratado, o assunto eram alguns elementos coesivos. A Fig. 3 mostra como o mural ficou ao término dessa etapa.

Figura 3 – Produção textual¹⁹



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

19 Texto 1 Olá! Pela manhã, de segunda-feira à sexta-feira, eu tomo banho, escovo os dentes e estudo com o pessoal da escola. Em seguida, eu escovo meus dentes, assisto um pouco de TV e então eu durmo. Aos sábados e domingos eu como, escovo os dentes e tomo banho e jogo. À tarde, eu como, escovo os dentes assisto TV e jogo. À noite, eu janto, escovo os dentes, tomo banho e então assisto e vou dormir.

Texto 2: Eu acordo às 7h30 e me arrumo para estudar on-line. Eu preparo meu café e em seguida eu descanso um pouco. Então, eu uso meu celular e tento criar J.A.R.V.I.S Baymax. Em seguida, eu uso meu celular novamente, então eu jogo no meu notebook e depois eu durmo.

Texto 3: Eu acordo às 7h30 e me arrumo para estudar on-line. Então, eu arrumo meu quarto e uso meu celular, em seguida, eu estudo inglês e, à noite, eu durmo.

Texto 4: Oi pessoal! Eu tenho muitas coisas para fazer todos os dias. Pela manhã, eu limpo a casa e preparo aulas. À tarde, eu preparo aulas e estudo. Eu tenho aulas às quartas-feiras e terças-feiras à noite. Nos fins de semana, eu acordo tarde. Eu acordo geralmente às 8 horas. Eu assisto filmes com minha família, navego na internet e, às vezes, ligo para minhas irmãs. Agora, fale sobre a sua rotina na quarentena. O que você faz todos os dias? O que você faz nos fins de semana?

A terceira etapa da atividade foi desenvolvida juntamente com a segunda. Nela, solicitamos aos alunos que encontrassem similaridades e diferenças em suas rotinas. Nessa ocasião, por meio da leitura e da observação de suas próprias realidades, eles experienciaram o conhecido, e isso ocorreu porque não apenas exploraram seus textos, mas também os textos de seus colegas. Kalantzis e Cope (2008, p. 179) afirmam que “ao usar esse processo de conhecimento, os aprendizes são encorajados a trazerem (invariavelmente) suas experiências, interesses, e conhecimentos para dentro do ambiente de aprendizagem²⁰”. Ao realizarem o processo de identificação e agrupamento das suas similaridades e diferenças sozinhos, eles passaram a comparar e contrastar as suas vivências diárias, tirando suas próprias conclusões, quando as conceitualizavam ou quando as nomeavam. Todavia, não é simplesmente o ato de observar, perceber o que havia de semelhante ou não que deve ser considerado. Para proceder com as discussões, fazer essas conexões, eles precisavam conhecer a linguagem relacionada à rotina. Isso inclui não apenas o vocabulário, mas também o tempo verbal correto, para assim serem capazes de conceitualizarem ao teorizarem.

Passaremos para a análise da segunda atividade, que foi realizada no *Flipgrid*. Nesta ferramenta, é possível partilhar vídeos e produzir um ambiente descontraindo e interativo, no qual o professor cria uma sala/comunidade em que ele e os alunos podem trabalhar. Inúmeras atividades, extremamente necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, podem ser desenvolvidas nessas salas, como, por exemplo: questões problemas, discussões de tópicos, práticas de conversação etc. Toda essa interação entre professor e alunos se dá por meio da gravação de vídeos curtos. Outra possibilidade oferecida pela ferramenta é o *feedback* do professor, que pode se dar por meio de texto ou vídeo. Essa foi a ferramenta utilizada para desenvolver a atividade de produção oral com os alunos do *Express 1*.

No ensino de línguas, é bastante recorrente desenvolvermos atividades em pares ou em pequenos grupos, bem como incentivarmos falas individuais para praticar a oralidade. Até mesmo porque é inconcebível vislumbrar uma sala de aula de uma língua estrangeira sem que haja momentos de comunicação e interação, uma vez que estes são essenciais para que os alunos desenvolvam todas as habilidades linguísticas. Essas atividades variam entre aquelas com foco na precisão (*accuracy*) e na fluência (*fluency*). Gibbons (2017) afirma que uma

20 Learners using this knowledge process are encouraged to bring their (invariably diverse) experiences, interests, knowledge into the learning environment.

accuracy activity refere-se ao uso correto do sistema linguístico, e isso inclui gramática, pronúncia, o uso adequado de tempos e formas verbais, colocações, entre outros aspectos linguísticos. Enquanto que uma *fluency activity* diz respeito à capacidade de produzir uma fala natural e fluente, mas não necessariamente livre de erros de gramática, pronúncia e/ou vocabulário. O que é observado é a facilidade com que o aluno consegue falar e o quão bem ele pode se comunicar sem pausas ou hesitações.

Percebemos que esta seria uma oportunidade de levar os alunos a praticarem a língua por meio de uma atividade significativa e com foco na fluência, contudo planejada e pensada para ser realizada por meio de uma ferramenta digital. Todavia, desenvolver atividades de fluência com alunos iniciantes é bastante desafiador, pelo fato de eles não terem, muitas vezes, um conhecimento mais aprofundado da língua, ou seja, não têm um vocabulário mais amplo, tampouco conhecimento gramatical suficiente para desempenhar determinadas atividades. Sendo assim, podem sentir-se inseguros e, ao invés de proporcionarem resultados positivos, atividades dessa natureza podem gerar frustrações, insegurança ou até mesmo desmotivação. Por essa razão, é fundamental direcioná-los por meio de estímulos visuais, práticas de uso de vocabulário, atividades gramaticais, perguntas direcionadoras, entre outras ações possíveis.

Considerando o que foi posto, criamos um *grid* intitulado “About me” e fizemos a gravação de um vídeo no qual a professora da turma apresentou seu nome, sua profissão, sua nacionalidade e formulou perguntas, a fim de obter as mesmas informações dos seus alunos. Apesar de o uso de vídeos ser algo bastante recorrente nas mídias sociais, nem todos os alunos sentem-se confortáveis em produzi-los, principalmente utilizando uma língua estrangeira. Assim, a proposta dessa atividade objetivou desafiá-los em termos de criatividade, confiança e conhecimento da língua inglesa. A nossa preocupação foi usar a ferramenta não apenas pelo fato de ser interessante ou simplesmente para inserir a tecnologia no contexto de ensino e aprendizagem, mas voltar nosso olhar para as possibilidades e potencialidades dessa ferramenta para a construção de conhecimento. Outro aspecto importante é que, ao assistirem aos vídeos dos colegas, os alunos também desenvolveriam a compreensão auditiva e teriam a oportunidade de interagirem.

Sendo assim, ao falarem sobre si e sobre os seus interesses, bem como ao praticarem o conteúdo estudado por meio de uma produção oral, eles experienciaram o conhecido. O conhecimento familiar ofereceu-lhes suporte para transitarem do conhecido para o novo. Naquele espaço, por meio dos vídeos, eles

estiveram envolvidos em um processo de experimentação, ou seja, ao desenvolverem um modelo de atividade que não era familiar permeada por uma ferramenta digital também desconhecida e ainda em um contexto extra sala de aula, eles experienciaram o novo.

Nos vídeos produzidos pelos alunos, percebemos que eles não se limitaram a responder apenas às perguntas propostas. Além de falarem sobre o lugar de origem, onde viviam e suas ocupações, eles trouxeram informações como idade, atividades favoritas realizadas no tempo livre e seus *hobbies*, fato que avaliamos como muito positivo porque pudemos perceber aspectos relativos à autonomia e à identidade presentes em tal atitude, aspectos estes que são importantes, pois podem impactar na aprendizagem de línguas.

Durante o processo de desenvolvimento da atividade, os alunos foram protagonistas avançando no conhecimento da língua autonomamente, indo além do que tinha sido proposto. Paiva (2005, on-line) afirma que “a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.” Essa atitude independente demonstrada pelos alunos também pode ser interpretada como uma busca de se reconhecerem dentro daquele contexto de aprendizagem. Ao falarem sobre si, eles se posicionaram, buscando por seu espaço, constituindo assim suas identidades. Kumaravadivelu (2013) esclarece que a constituição da identidade não está condicionada apenas a fatores externos, como história, ou a construções ideológicas, como poder, mas também à capacidade e disposição dos indivíduos de tomarem decisões independentes.

Observando-se, portanto, os processos de construção de conhecimento produzidos pelos alunos nessa atividade, podemos relacioná-los também com o processo “aplicando adequadamente”. Ao falarem sobre si, em um contexto desconhecido, o processo foi ampliado, e os alunos tiveram que aplicar a língua adequadamente, ao fazerem uso dela de forma intuitiva e correta na situação por eles experienciada. Algumas informações trazidas nos vídeos, a exemplo de falar sobre suas atividades favoritas no tempo livre e sobre seus gostos, ainda não tinham sido trabalhadas em sala, o que significa que eles estavam utilizando algo que haviam aprendido, talvez até em um outro contexto, fora da sala de aula, e agora utilizavam adequadamente em um ambiente que também não era a sala de aula convencional. As falas não foram meras reproduções. Foi possível perceber a transformação, a reinvenção da proposta de atividade que lhes foi designada, o que vai ao encontro das concepções de Cope e Kalantzis (2015), quan-

do explicam que a aplicação adequada não é a reprodução precisa, esta requer alguma transformação, reinvenção do mundo em que acontece, talvez de forma sutil, e de uma maneira diferente da habitual.

Podemos perceber o quanto é importante que o professor entenda quais processos estão ocorrendo nas atividades propostas. Deste modo, poderá ser mais criterioso com a seleção de atividades, poderá estar apto a enxergar os avanços feitos pelos alunos e, conseqüentemente, poderá ser capaz de proporcionar um ambiente de aprendizagem que vislumbre a transformação e o progresso dos alunos, o que nos remete aos conceitos da aprendizagem por *design*, que se preocupa não apenas com a inserção de ferramentas inovadoras, mas também com uma pedagogia que propicie um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Considerações finais

Ao relacionar as atividades de produção oral e escrita realizadas com a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), associadas às concepções de aprendizagem por *design* (KALANTZIS; COPE, 2005, 2008), é possível identificar que, independente do fato de estas terem acontecido em aulas remotas, o conhecimento foi construído e compartilhado. É perceptível também que a ordem dos processos de conhecimento nas duas atividades desenvolvidas não ocorreu de maneira linear, assim como também não houve a transição por todos os processos em uma única atividade, algo já previsto, conforme foi esclarecido inicialmente.

Ao analisarmos como se deu o desenvolvimento das duas atividades construídas no modelo invertido em um ambiente remoto, também identificamos que a realização destas atividades implicou em novas ações pedagógicas. A mudança repentina do ensino presencial para o ERT trouxe uma preocupação que foi muito além da habilidade de manusear ferramentas digitais. As aulas precisaram ser repensadas e replanejadas para serem desenvolvidas em um ambiente remoto. Por esse motivo, ao escolhermos as atividades, bem como ao selecionarmos as ferramentas que viabilizariam o processo, preocupamo-nos com o propósito delas. Nós entendíamos que deveria ser uma escolha cuidadosa que levasse à transformação, ou seja, que realmente nos auxiliasse no papel de *designer* da aprendizagem²¹, nesse novo contexto de ensino. E foi no compartilhamento de saberes com outros professores e até mesmo nas conversas com os alunos que

21 *Learning designer* é o termo atribuído, por Kalantzis e Cope (2005), ao professor.

encontramos os direcionamentos necessários.

Essas constatações fazem-nos perceber que a construção de conhecimento pode acontecer em qualquer lugar, de várias maneiras e por meio de diversos agentes. E essa nova maneira de construir conhecimento, de forma remota, acarreta mudanças na seleção de conteúdos e na pedagogia, ou seja, é o “quê e o “como” fazer que precisam ser considerados (NLG, 1996; KALANTZIS; COPE, 2005). A mudança no processo de ensinar e aprender não impediu que o conhecimento fosse construído. O que houve foi o redimensionamento de papéis tanto do professor, que repensa a sua pedagogia e age como um orientador, quanto para os alunos, os quais tiveram que gerenciar a sua aprendizagem de maneira autônoma e ativa. Sendo assim, todos foram colaboradores nesse processo de transformação.

Com as discussões aqui realizadas, percebemos que a aprendizagem por *Design* não dita, tampouco impõe um modelo a ser seguido. Todavia, as concepções apresentadas nessa proposta nos ajudam a entender como o conhecimento é produzido em todos os contextos de ensino, seja este presencial ou remoto. Entender como esse processo ocorre amplia as possibilidades e abre caminhos para o desenvolvimento de práticas de ensino fundamentadas e responsáveis, preocupadas não com a transmissão de conteúdos, mas com o processo de construção de conhecimentos.

Referências

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

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

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-13.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **“Multiliteracies”**: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947>. Acesso em: 02 jul. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. Palgrave MacMillan, 2015.

GIBBONS, T. Accuracy and Fluency: What's The Big Deal? **The tefl academy**. 2017. Disponível em: <https://www.theteflacademy.com/blog/2017/06/accuracy-vs-fluency-whats-the-big-deal/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

HODGES, C. *et.al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR0XEhmXYBshCC4qcF5CVsDL-Wa6y1TKBp9L7reaZ7xjYaCP91fj3xabpspg#fnl>. Acesso em: 17 jun. 2020.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Learning by design**. Melbourne: VSIC, Common Ground Publishing Pty Ltda., 2005.

KALANTZIS, M; COPE, B. Knowledge and learning. *In*: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning: elements of a Science of education**. New York: Cambridge University Press 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. *In*: KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York and London: Routledge, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MOREIRA, H, CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: **Harvard Educational Review**, v. 66, n, 1, Spring, 1996. p. 60-92.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, p. 135-153, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SILVA, C. **10 tips and ideas for using flipped classroom in the ELT classroom**. 2015 on-line. Disponível em: <https://www.myetpedia.com/10-tips-and-ideas-for-using-the-flipped-classroom-in-the-elt-classroom>. Acesso em: 10 dez. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Sobre os autores

Dilma Prata Conserva - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Campina Grande-PB.

Marco Antônio Margarido Costa - Doutor em Letras. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Campina Grande-PB.