

SÁ, R. L. de. Da inversão à inovação em (e-classrooms) língua inglesa: por uma pedagogia do rompimento. **Revista Falange Miúda (ReFaMi)**, Cuiabá, v. 3, n. 2, jul.-dez., 2018.

DA INVERSÃO À INOVAÇÃO EM (E-CLASSROOMS) LÍNGUA INGLESA

Por uma pedagogia do rompimento

RUBENS LACERDA DE SÁ*

* Doutorando em Linguística Aplicada (UNICAMP), Mestre em Linguística (UnB), Especialista no Ensino de Línguas para Fins Específicos (UFMT) e Bacharel em Letras (UCCB). Docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). E-mail: rubens.ladesa@gmail.com

RESUMO: Pensando a partir do mito sisifiano e da cama procustiana na mitologia grega, advogo a favor de uma pedagogia do rompimento freireana (2015). Para tanto, entendo que a proposta metodológica ativa da sala de aula invertida, conforme abordam Valente (2012; 2014; 2018), Fang (2017), Moran (2018) e outros, aliada às tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente o *Google Classroom*, segundo Witt (2015) e DiCicco (2016), contribuem para um ensinar e aprender a língua inglesa mais inovador, criativo e crítico. Apresentarei de modo sucinto a análise e os resultados de duas pesquisas realizadas com os discentes na unidade de ensino onde atuo para corroborar a asserção acima.

PALAVRAS-CHAVE: Inversão. Inovação. Inglês.



1. COMEÇO POR AQUI

mitologia¹

[Do lat. *mythologia*.]

Substantivo feminino.

1. História fabulosa dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade greco-romana.
2. O conjunto dos mitos próprios de um povo, de uma civilização, de uma religião.

É inegável a contribuição da mitologia greco-romana na educação filosófico-social contemporânea — no sentido lato do termo. Ao introduzir sua filosofia do absurdo em um de seus ensaios, Albert Camus (1942) nos apresenta a Sísifo, uma personagem da mitologia grega que fora condenada pelos deuses a repetir a mesma tarefa improdutivo e sem sentido por toda a eternidade. Ménard (1997) fala do também mitológico bárbaro Procusto que acreditava na homogeneização e padronização como sinônimos de ordem e beleza humanas. Assim, seus hóspedes eram convidados a ocupar sua cama e ao se deitarem tinham o que sobrava de seu corpo, fosse a cabeça ou os pés, cortados a fim de se encaixar nos moldes dessa cama. Desse modo, todos fariam iguais e conformados ao mesmo padrão — mesmo que sem vida! Por aqui abro meu texto e explico-me.

Embora existam muitas iniciativas e trabalhos de excelência país afora no que tange à língua inglesa, verdade seja dita: amargamos a estagnação e um baixíssimo nível de proficiência² na língua tanto no corpo discente como docente (Gomes, 2017; Rodrigues 2017). Assim, quando penso na relação ensino-aprendizagem³ de língua inglesa⁴ em distintas esferas da educação brasileira na atualidade, entendo que se vive um certo mito de Sísifo associado a uma cama de Procusto. Esse último, por conta de um sistema educacional ainda pautado (embora discursiva e

¹ Fonte: Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 2.2.1 (194) © 2005-2016 Apple Inc.

² Fonte: <https://www.ef.com.br/epi/>

³ Não é meu escopo neste texto discutir essa temática e suas implicações teórico-metodológicas.

⁴ Neste texto usarei o termo língua inglesa e não Língua Estrangeira/Língua Estrangeira Moderna embora esses sejam preconizados inclusive na legislação e documentos oficiais que regem a educação no país. Advogo a favor do nome da língua que se ensina (inglesa, francesa, espanhola, etc.) ou Língua de/para Comunicação Internacional (LiCI) a língua estrangeira. Isto se dá por conta de: 1) minha postura filosófica que parte da etimologia do vocábulo estrangeiro [Do lat. *extraneus*]: externo, que é de fora, alheio, sem qualquer ligação com, esquivo, impróprio, repreensível, ser estranho, que não pertence a.; e, 2) minha postura epistemológica: a) baseada nos estudos linguísticos críticos que tratam a concepção e a operação de/a língua(gem) na sociedade por um viés inclusivo e livre de quaisquer marcas discursivas de discriminação; b) fundada em estudos decolonizadores em Anzaldúa, Hooks, Butler, Hall, Fanon, Bourdieu, Freire, Foucault, Bhabha, Walsh, Eagleton, Koselleck, Rajagopalan, Pennycook, Canagarajah, Makoni, Kubota e tantos outros.

veementemente negado!) pela padronização e homogeneização. E o primeiro pela promoção de atividades sem sentido, repetitivas e maçantes que partem de lugar nenhum e findam por chegar a lugar nenhum.

É verdade que, em muitíssimos casos, a docência/discência de língua inglesa estão sob pressão: condições materiais e profissionais precárias, pouca (ou nenhuma) infraestrutura, material didático (quando disponível!) dessintonizado com a realidade, organização pedagógica inadequada, etc. (Leffa, 2007; 2011; Cox; Assis-Peterson, 2008). E, como se isso não bastasse, Ferrarezi Jr. (2014, s/p) nos aponta outro problema ao dizer que em nosso país “as pessoas depositaram sua esperança numa escola que cria surdos-mudos-cegos-desesperançados. [Mas, essa] escola [tem sido] inútil para a formação responsável e libertadora porque seus currículos são silenciosos e silenciadores”.

Acrescento ao mito sisifiano, à cama procustiana, ao drama (atual) do/para o ensino de língua(s) e à manutenção pela pedagogia do silenciamento, o engessamento do sistema educacional por paradigmas cartesianos, positivistas e lineares que tolhem (e até matam!) a criatividade e a criticidade. Por conseguinte, sem ser idealistas na docência/discência de língua inglesa, urge que nos apoiemos no *Aufklärung* da pedagogia kantiana⁵, *i.e.*, a pedagogia da ousadia, da coragem, da autonomia freireana (2015), do posicionamento crítico, do rompimento com os paradigmas vigentes: *Sapere aude!* (Kant, 1996).

2. INVERTER PARA INOVAR PELA E-PEDAGOGIA DO ROMPIMENTO

A contemporaneidade tem sido peculiarmente substantivada e adjetivada de maneiras várias como, por exemplo, de Hipermodernidade/Era do vazio (Lipovetsky, 1983), Pós-modernidade (Lyotard, 1986), Neomodernidade (Rouanet, 1986), Modernidade tardia (Giddens, 1991), Modernidade reflexiva (Beck, 1995), Era dos extremos (Hobsbawm, 1995), A época das perplexidades (Dreifuss, 1996), Modernidade líquida (Bauman, 2001), Futuro passado (Koselleck, 2006), Modernidade avançada (Domingues, 2010), Era digital (Lévy, 2015), etc. Nesse cenário, cuja

⁵ Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o culpado por esta incapacidade, pois sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento (Kant, 1996, p. 100).

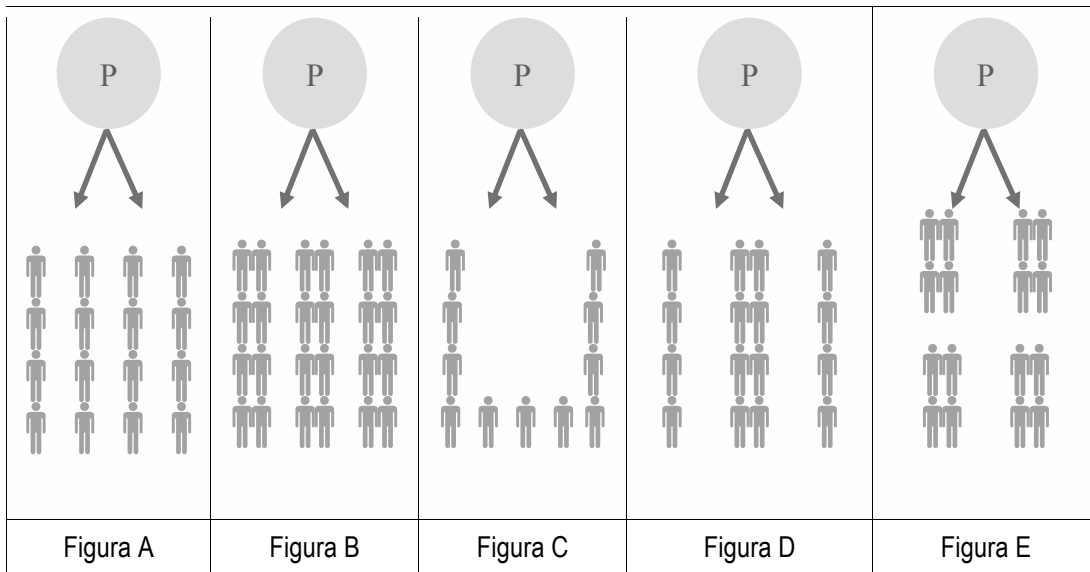
marca é a complexidade e o caos, é que concebo a necessidade da proposta de uma pedagogia para a docência/discência de língua inglesa voltada para o rompimento com os paradigmas postos.

Somos engajados em um processo de aprendizagem ativa a partir do momento de nossa concepção — tudo começa ainda quando estamos no ventre de nossa mãe! E esse processo continua por toda a vida. Paulo Freire, qual defensor da aprendizagem ativa e significativa, assevera que “vamos nos fazendo aos poucos ... a gente não é, a gente está sendo. [Pois], não há vida na imobilidade; não há progresso na estagnação” (2001, pp. 79, 85). E arremata dizendo que “todo dia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (2015, pp. 105, 107). Com esse princípio em mente, Dewey (1944) e Moran (2018) ressaltam que a aprendizagem ativa e inovadora precisa ser pluriprocessual, indutiva-dedutiva, organizada em níveis de complexidade, rítmica, dinâmica, negociável, flexível, coautoral, horizontalizada, desafiadora, empreendedora, crítico-reflexiva, experimental, compartilhável, interdisciplinar, transgressiva, híbrida, plástica, digital, criativa, promotora de protagonismo, axiológica e ontologicamente orientada.

A sala de aula invertida é uma das propostas metodológicas inovadoras e ativas que se alinha à proposta de rompimento que venho abordando. Fundada no conceito da indução-dedução, esta promove a coconstrução e o compartilhamento do conhecimento. Em linhas gerais, Bergmann e Sams (2012) e Valente (2014; 2018) mostram que o rompimento com o modelo tradicional ocorre porque o docente deixa de ser a fonte primária de saber. Após a delimitação do tema a ser abordado, os discentes estudam o assunto previamente. Esse estudo é dirigido, híbrido e negociado quanto ao ritmo, fonte, formato, etc. O passo seguinte é quando o resultado dessa pesquisa é discutido nos fóruns decididos pelo grupo quer presencialmente quer virtualmente quer ambos. Todo o processo é marcado pelo constante *feedback* e pelas atividades bem planejadas e estruturadas.

Penso que é redundante ressaltar a relevância da tecnologia para a concretização de uma proposta educativa inovadora e de rompimento com os paradigmas tradicionais e obsoletos que ainda imperam no sistema educacional brasileiro. Mudamos nosso modo de ensinar/aprender e de nos relacionar com o conhecimento como apontam Castells (2000), Santaella (2003), Coll e Monereo (2010) e Lévy (2015) e tantos outros estudiosos da contemporaneidade. Apresento na tabela a seguir algumas das alterações feitas na configuração da sala de aula ao longo dos anos:

Tabela 1. Ensino-Aprendizagem Tradicional

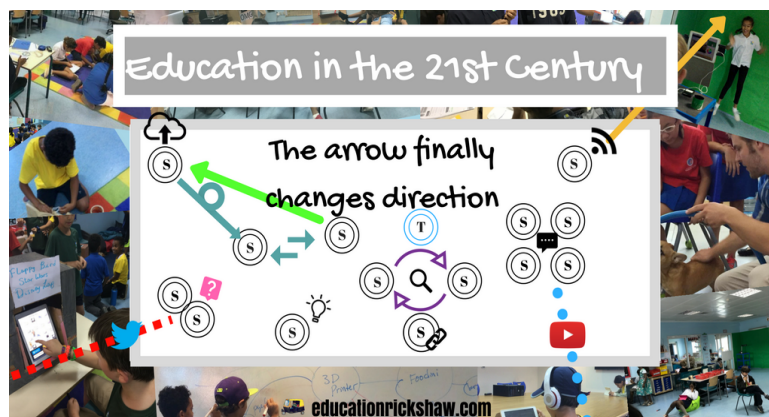


Fonte: elaborada pelo autor (2018); adaptada de Grohshel (2017)

Na tabela nº 1 acima destaco que, ao longo das décadas, foram feitas adaptações na configuração da sala de aula, porém sem nunca se inverter a centralidade d/no papel do docente (P) enquanto detentor e principal transmissor do conhecimento. É evidente que as configurações apresentadas não são exaustivas, pois há vários outros modelos de organização de sala de aula que foram e/ou são usados mundo afora. No entanto, o que quero ressaltar é que na vasta maioria desses a transmissão de conhecimento sempre é feita no sentido *top-down* e de modo linear (figuras A-E).

Por outro lado, com o advento da tecnologia passamos aprender em rede e de modo integrado e conectado, conforme ilustrado na figura nº 1 a seguir.

Figura 1. Ensino-Aprendizagem Inovador



Fonte: Grohshel (2017)

Na figura número 1 acima, extraída do *site* educationrickshaw.com, ilustro o modo como aprendemos hoje em dia. Não há centralidade no docente, o conhecimento circula e é construído de modo coletivo e em rede com o uso de diferentes ferramentas e distintas configurações espaço-temporais. Tudo acontece de modo integrado como bem salienta Manuel Castells ao dizer que, em nossos dias, “a sociedade [e o alunado] é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias [e que] a comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais” (2005, pp. 17, 18).

Por conseguinte, sintetizo a importância de que nos adiramos a uma proposta pedagógica de rompimento, ativa, inovadora e alinhada à tecnologia ecoando a denúncia/alerta de José Moran:

“Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam umas das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados, em rede, navegando competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais ‘realidade’ presencial-digital-virtual. [...] é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas” (2018, p. 11).

Assim, advogo a favor da aplicação da proposta metodológica ativa da sala de aula invertida aliada às tecnologias de comunicação de informação. Almeida e Valente (2012, p. 60) dizem que essa aliança é profícua, pois propicia a “reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo, o exercício da coautoria, a [expansão] da fronteira espaço-temporal, e a superação da prescrição de conteúdos”.

Uma das ferramentas digitais que pode ser muito útil nesta proposta de inovar e romper com a tradição pedagógica tradicional para a docência/discência de língua inglesa é o uso do *Google Classroom*. Sobre o valor dessa ferramenta lemos no *site*⁶ que anuncia esse produto:

“O Google Sala de aula foi criado com professores e alunos para facilitar a comunicação da turma, acompanhar o progresso dos alunos e permitir que professores e alunos atinjam resultados melhores juntos. É sua central de

⁶ <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/productivity-tools/classroom/>. Acessado em 21/03/2018.

controle de turmas. Crie turmas, distribua tarefas, envie feedback e veja tudo em um só lugar. Instantâneo. Sem papel. Fácil. Uma solução colaborativa para professores e alunos” (2018, s/p).

Amplio ressaltando que se trata de uma sala de aula virtual cujo objetivo central é possibilitar e promover maior interação entre o docente e os discentes. Essa plataforma faz isso propiciando ao docente as ferramentas necessárias para a organização e armazenamento dos trabalhos e(m) suas turmas. Essa organização inclui a criação e compartilhamento coletivo de materiais e/ou atividades didáticas em forma de documentos, formulários, planilhas, gráficos, arquivos de áudio e vídeo, apresentações em *slides*, imagens, *hyperlinks*, fóruns de discussão, etc.

A comunicação e a interação entre o docente e os discentes no *Google Classroom* pode ocorrer através de *Hangouts*, videoconferência síncronas, ou assincronamente via correio eletrônico. Ambos recebem notificações das postagens que são feitas em suas respectivas turmas: atividades, avisos, *posts* nos fóruns, tarefas concluídas, notas atribuídas, alertas de prazos iminentes, etc. Todo esse processo possibilita o acompanhamento do desenvolvimento e do engajamento individual e coletivo do alunado, promove maior autonomia, flexibilidade e comprometimento.

Em sua dissertação de mestrado, DiCicco (2016) apresentou dados que confirmam que o uso do *Google Classroom* foi útil na melhora da motivação e aprendizado de alunos com necessidades especiais. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o educador canadense Dan Witt ao falar sobre o *Google Apps For Education* — que inclui o *Google Classroom* — destaca que esse “oferece um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade desenhadas para promover a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico por meio das tecnologias do séc. 21” (2015, p. 9).

Portanto, para a aprendizagem ativa e significativa (inovadora) e livre das amarras tradicionais (rompimento) é fundamental a combinação de metodologias ativas, e.g. sala de aula invertida (inversão) às tecnologias digitais como o *Google Classroom* (e-pedagogia), por exemplo.

3. DESVELANDO A PRÁXIS QUE CORROBORA A EPISTEMOLOGIA

Para fundamentar os argumentos sucintamente percorridos até este ponto de meu texto, passo a relatar uma experiência docente (e apoiá-la com dados quali-quantitativos!) que tenho vivido em uma unidade de ensino ou Escola Técnica Estadual, educação básica, nível médio tecnológico

do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São envolvidas oito turmas dos cursos integrados de Administração, Meio Ambiente e Tecnologia/Informática. O período da pesquisa envolve o quarto bimestre letivo do ano de 2017 e o primeiro bimestre letivo do ano de 2018.

O perfil dos discentes envolve alunos provenientes, em sua maioria, da rede oficial pública de ensino. A realidade socioeconômica das turmas oscila entre as classes C1 e B2 com poucas exceções para a classe B1 e raríssimos casos de discentes pertencentes às classes A, D ou E. São jovens, entre 15 e 18 anos, todos brasileiros⁷ e não houve quantificação quanto à raça ou gênero⁸.

A proposta das aulas de língua inglesa era romper com o modelo tradicional e engajar-se em um processo de ensino-aprendizagem ativo. Assim, utilizei os fundamentos da sala de aula invertida. Entretanto, seguindo pesquisas mais recentes sobre a temática, e.g. Fang (2017), apliquei algumas atualizações e inovações à metodologia. Por exemplo, os vídeos não foram usados apenas como fonte de exposição de material, mas como suporte para apresentação de seminários, realização de tarefas individuais e em grupos, como *veedback* (*video feedback*), etc. Quanto à tecnologia, utilizei o *Google Classroom* como ferramenta para organizar as turmas, a logística e a dinâmica das aulas e do material a ser disponibilizado, coproduzido e compartilhado.

Após um período inicial de orientação, familiarização, adaptação e uso do *Google Classroom*, os discentes foram apresentados à proposta da sala de aula invertida. Tudo isso foi realizado através de atividades de pesquisa e discussão, síncrona e assíncrona, já na língua alvo. Tanto as atividades escritas como as discussões eram híbridas, ou seja, aconteciam ora em língua inglesa ora em língua portuguesa ora em uma mistura de ambas. Os discentes eram incentivados a manusear, brincar com a língua inglesa dentro do nível que se sentiam confortáveis desde que o fizessem de maneira honesta e sem a preocupação com notas/conceitos. Não havia objeção ao uso de dicionários ou outros aplicativos que dessem suporte ao uso da língua.

Nessa fase de conhecimento e conscientização, o alunado era incentivado ao pensamento crítico e criativo, pois os temas estavam tanto relacionados a sua prospectiva área de atuação como também os convidava a pensar a relação escola-sociedade-mercado de trabalho e seu papel qual cidadão e agente promotor de mudanças. Todas as atividades propostas tinham esse cunho reflexivo. Cabe destacar aqui atividades relacionadas a um período de paralisação docente, crise

⁷ Esse foi um dado curioso entre os participantes e que me chamou a atenção: a não existência/inclusão de discentes provenientes de outros países (imigrantes/refugiados). Para informação e pesquisas recentes sobre o tema, ver Sá, R. L., 2014; 2016; 2017.

⁸ Não foi o escopo desta pesquisa abordar com os participantes a questão da diversidade e da diferença. Por essa razão não foi possível quantificar informações relacionadas às minorias, gênero e orientação sexual, raça e etnia, etc.

política mundial, atualidades, apresentação de seminários com temas relacionadas ao mercado de trabalho, etc.

Os discentes também organizaram a apresentação de vários seminários temáticos segundo sua perspectiva área de atuação profissional. Tais seminários foram apresentados em grupos e em língua inglesa. Todos utilizaram as mais diversas ferramentas tecnológicas na preparação e apresentação dos mesmos: ferramentas de pesquisa, ferramentas para manuseio de áudio e vídeo, ferramentas para apresentações, etc.

O processo de avaliação também era caracterizado pela reflexão, criticidade e negociação. A composição do conceito não envolvia divisão de notas, apenas soma de conceitos. Ou seja, o conceito final tinha um valor total que era fragmentado ou subdividido em notas/valores menores para cada atividade proposta de modo que a soma total seria igual ao conceito total final. Como o sistema era processual, não havia um teste escrito e formal. Vinte por cento da soma/conceito total era auto-atribuída, ou seja, cada discente iria atribuir a si mesmo esse conceito e negociar com o docente segundo critérios que se relacionavam com engajamento, desenvolvimento, etc.

Após dois meses de atividades semanais intensas, realizei uma pesquisa voluntária entre os discentes para identificar suas impressões quanto 1) à proposta da sala de aula invertida; 2) ao uso do *Google Classroom*; 3) ao manejo híbrido da língua (inglês/português); 4) ao uso de ferramentas tecnológicas; 4) ao processo de avaliação; e, 5) à dinâmica das aulas (postura do professor/alunos, engajamento, etc.).

Participaram da pesquisa 215 de um total de 297 discentes o que corresponde a 72,39% da população envolvida. 79 respondentes eram das turmas de Administração, 78 das turmas de Tecnologia/Informática e 58 das turmas de Meio Ambiente. O percentual médio de respostas por turma acompanhou o total geral da pesquisa, em torno de 70%, o que a valida como representativa. A pesquisa foi realizada através do *Google Forms* e os resultados foram compilados e organizados com suporte computacional.

Dada a histórica relação entre os estudos de linguagem e o auxílio do computador e a enorme tarefa de organização de material de pesquisa, Udo Kelle (2013) apresenta inúmeras razões e “vantagens de softwares para pesquisas qualitativas” para que se evite o “tedioso e complicado” processo de organização manual de dados (pp. 408, 409). Portanto, optei por usar a ferramenta online *Sketch Engine*⁹ para auxílio na organização dos dados obtidos na pesquisa e melhor categorização do *corpus* para posterior análise do mesmo.

⁹ <https://www.sketchengine.co.uk>

Após inserir meu *corpus* na ferramenta, inicialmente optei pela categorização dos dados em uma lista de palavras que seriam separadas por frequência de uso na pesquisa. Isso tornou possível que eu verificasse se estas eram positivas ou negativas. Das 765 palavras-chave agrupadas pela ferramenta, um percentual de 86.03% eram semanticamente positivas e indicaram o índice de satisfação geral dos discentes em todas as perguntas.

A segunda categoria de palavras agrupadas com o uso da ferramenta foi pelo caráter sinonímico das mesmas. Nessa categoria encontrei o uso da palavra “bom”, referindo-se a toda a proposta e em todas as perguntas da pesquisa, sendo usada 284 vezes. Outra palavra que merece destaque é “pesquisa” que foi usada 121 vezes e sempre associada a verbos como “aprender”, “gostar” e “começar”; também a associaram aos adjetivos “legal” e “interessante”. A palavra “vantajosa” e correlatas apareceram 130 vezes na pesquisa, a palavra “comunicação” foi encontrada 74 vezes, “virtual” associada a “interessante” foi encontrada 139 vezes e as palavras “liberdade”, 37 vezes, “ótimo” 39 vezes, “dinâmica” 36 vezes e “gostar” 33 vezes. Apareceram também algumas palavras de cunho negativo, e.g. “ruim”, 9 vezes, negativas, 14 vezes, e desvantagem, 30 vezes.

Todas as recorrências acima apontam para o grau de satisfação dos alunos na pesquisa realizada. As concordâncias oriundas das categorias acima corroboram essa asserção. Entretanto, não é meu propósito neste texto apresentar uma análise linguística dos dados do *corpus* em tela. Minha proposta é apresentar sucintamente o grau de satisfação dos discentes no cenário em tela com a proposta que discuto neste texto.

Outra pesquisa/atividade voluntária realizada com os discentes foi um teste diagnóstico para identificar o nível de proficiência em língua inglesa da comunidade estudantil. Para tanto, optei por aplicar o *Cambridge English Assessment for Schools*¹⁰ por ser um teste de múltipla escolha que indica progressivamente o nível do candidato e o seu resultado por categoria segundo parâmetros e referências internacionais.

Dos 230 que realizaram o teste, os resultados apresentam dados que chamam a atenção para o nível de proficiência dos discentes. Os cursos envolvidos no teste foram os mesmos da pesquisa anterior, a saber, Administração, Meio Ambiente e Tecnologia/Informática. Embora os discentes afirmem não ter domínio da língua são capazes de compreendê-la plenamente quando a exposição, intervenção, proposta de discussão, etc. é conduzida pelo docente em língua inglesa. Conforme a tabela 2 a seguir indica, há nesses cursos 129 alunos com nível de proficiência

¹⁰ <http://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>

equivalente a 120 horas de exposição à língua. 60 alunos têm o nível KET que corresponde a 180 horas/aula. 17 alunos foram classificados no nível PET que equivale a umas 240 horas/aula, 22 alunos estão no nível FCE o que significa que têm cerca de 360 horas de exposição formal ao aprendizado da língua e 2 alunos foram classificados no nível CAE equivalente a umas 420 horas/aula.

Tabela 2 — Resultado Teste Diagnóstico

EXAMS	TOTALS	BUSINESS	ENVIRONMENT	TECHNOLOGY
● Young Learners 5-11	129	38	51	40
● Key (KET) 12 - 15	60	31	18	11
● Preliminary (PET) 16 - 18	17	5	7	5
● First (FCE) 19 - 22	22	9	7	6
● Advanced (CAE) 23 - 24	2	1	1	0
● Proficiency (CPE) 25	0	0	0	0

Fonte: elaborada pelo autor (2018)

Vale ressaltar que os resultados acima indicam o alto nível de proficiência na língua em tela por parte dos discentes. Essa informação é útil, pois tem por finalidade nortear a escolha de materiais, atividades, projetos, etc. a serem executados pelas turmas em questão. Esse resultado também ajuda a compreender a boa aceitação do alunado, conforme pesquisa anterior, e a fácil adaptação às atividades propostas no *Google Classroom* bem como o excelente nível de participação e produção na língua alvo.

4. VOU FICANDO POR AQUI

Procurei destacar neste texto que é possível promover inovação ao ensinar e aprender língua inglesa com esse público da educação básica. Para tanto, propus o uso da proposta metodológica ativa da sala de aula invertida aliada às tecnologias de comunicação e informação, mais especificamente ao *Google Classroom*. Essa é uma forma de romper (o *sapere aude!* kantiano) com o ciclo pedagógico tradicional que como um mito sisifiano são fastidiosos e como a



cama procustiana tem como único objetivo (en)/(con)formar, emoldurar e tolher (e matar!) a criticidade e a criatividade do alunado e dos docentes.

Convido o leitor-amigo/a a estabelecermos (futuros) diálogos profícuos sobre essa (e outras) experiências pedagógicas com o fito de seguirmos na jornada pró-rompimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; VALENTE, J. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, set./dez., pp. 57-82.

BAUMAN, Z. (2001) **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BECK, U. (1995). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U. et al (Orgs). **Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, pp. 11-68.

BERGMANN, J.; SAMS, A. (2012) **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

CAMUS, A. (1942) **Le mythe de Sisyphe**. Paris: Gallimard.

CASTELLS, M. (2000). **The rise of network society**. Cambridge, MA: Blackwell.

_____. (2005) A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: _____.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 17-31.

COLL, C.; MONEREO, C. (2010). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (2008). O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Assis-Peterson, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, pp. 19-54.

DEWEY, J. (1944) **Democracy and education**. New York: The Free Press.

DICICCO, K. M. (2016) **The effects of Google Classroom on teaching social studies for students with learning disabilities**. 64 f. Dissertação (Mestrado). New Jersey: Rowan University.

DOMINGUES, J. M. (2010). Modernidade avançada e reflexividade. In: Oliveira, D.A. et al. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FE.

DREIFUSS, R. A. (1996). **A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização - novos desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Educause Learning Initiative. (2012). **7 Things you should know about flipped classrooms**. February. Disponível em: <https://library.educause.edu/flipped-classrooms>. Acessado em 20/03/2018.

FANG, B. (2017). **Flipping the flipped classroom**. August. Washington: Educause Learning Initiative. Disponível em: <https://er.educause.edu/flipping-the-flipped>. Acessado em 21/03/2018.

GOMES, P. (2017) Brasil segue estagnado em ranking de proficiência na língua inglesa. **Jornal Folha de São Paulo**. Edição online 8 nov. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ranking.shtml>. Acessado em 20/03/2018.

FERRAREZI Jr. C. (2014). **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial.

FREIRE, P. (2001). **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 79-88.

_____. (2015). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Giddens, A. (1991). **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP.

Groshell, Z. (2017) **After 100 years of the same teaching model it's time to throw out the playbook**. Sudan: Educationrickshaw. 02 dez. Disponível em <https://educationrickshaw.com/throw-out-the-playbook/>. Acessado em 20/03/2018.

HOBBSAWM, E. J. (1995). **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita; Rev. Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras.

Kant, I. (1996). **Resposta à pergunta**: que é esclarecimento? 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

KELLE, U. (2013). Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 393-415.

KOSELLECK, R. (2006). **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio.

LEFFA, V. J. (2007). Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**. São Paulo, v. 13, n. 1, maio, pp. 47-65.

_____. (2011). Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. In: Lima, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 15-31.

LÉVY, P. (2015). **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34.

LIPOVETSKY, G. (1983). **L'ère du vide**. Gallimard: Paris,.

LYOTARD, J.-F.. (1986). **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barosa. Rio de Janeiro, José Olympio.

MÉNARD, R. (1997). **Mitologia greco-romana**. 5 ed. São Paulo: Opus Editora.

MORAN, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, pp. 02-25.

Rodrigues, A. C. (2017). Por que ainda não somos fluentes em inglês? **Revista Exame/Você S.A.** Edição online 18 abr. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/fluentes/>. Acessado em 20/03/2018.

ROUANET, S. P. (1986). Do pós-moderno ao neo-moderno. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, pp. 86-97.

SÁ, R. L. (2014) Imigração hispano-americana em São Paulo, (des)construção identitária e inclusão dos (in)visíveis: um olhar da Linguística Sistêmico-Funcional. In: **III Workshop Systemic Across Languages (SAL)**. Brasília: Universidade de Brasília, UnB.

_____. (2016). **Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados: inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas.

_____. (2017). Imigrantes hispano-americanos, (inter)culturalidade crítica e língua portuguesa. **Revista Estudos Acadêmicos de Letras**. UNEMAT, v. 10, nº 01, Julho.

Santaella, L. (2003). **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus.

VALENTE, J. A. (2014). *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, Ed. Especial n. 4, pp. 79-97.

_____. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Moran, J.; Bacich, L. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, pp. 26-44.

WITT, D. (2015). **Accelerate learning with google apps for education**. 16 Ago. Disponível em: <https://danwittwcdsbca.wordpress.com>. Acesso em 21 de mar. 2018.

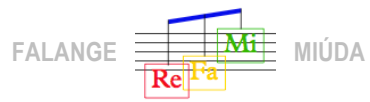
FLIPPING TO INNOVATE IN LANGUAGE TEACHING (E-CLASSROOMS): IN FAVOUR OF A BREAKTHROUGH PEDAGOGY

ABSTRACT: Bearing the myth of Sisyphus and the procrustean bed from the greek mythology in mind, I uphold a freirean breakthrough pedagogy (2015). Therefore, I see the flipped classroom as an active methodological approach, according to Valente (2012; 2014; 2018), Fang (2017), Moran (2018) and others, allied to the information and communication technologies, mainly the Google Classroom, as recently shown by Witt (2015) and DiCicco (2016), as a contribution to a creative, critical and innovative language teaching. Thus, I shall briefly present the analysis and the results of two surveys carried out amongst the students in the institution I teach and which can give support to my previous statements.

Keywords: Flipping. Innovation. English.

SOBRE O AUTOR

Professor Titular do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Doutorando em Linguística Aplicada (UNICAMP), Mestre em Linguística



(UnB), Especialista no Ensino de Línguas para Fins Específicos (UFMT) e Bacharel em Letras (UCCB). E-mail: rubens.ladesa@gmail.com

