

Referência: LEFFA, Vilson J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) A linguística aplicada no brasil: rumos e passagens. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.

A SALA DE AULA INVERTIDA: O QUE É E COMO SE FAZ

Vilson J. Leffa
(UCPel/CNPq)

Gabriela B. Duarte
(UCPel, CAPES)

Lucía S. Alda
(UCPel, CAPES)

INTRODUÇÃO

A Sala de Aula Invertida (SAI), *The Flipped Classroom*, tem despertado grande interesse entre professores e pesquisadores na área da educação e da Linguística Aplicada, tanto do ponto de vista prático (BERGMANN; SAMS, 2012; TUCKER, 2012; PEREIRA, 2013), em que se tenta descrever o que acontece, como do ponto de vista teórico (BISHOP; VERLEGER, 2013; CHANDLER; REDMAN, 2013), em que se tenta explicar o que é a SAI. Este interesse chegou também à área da Linguística Aplicada, como demonstra o tema do *VI Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*¹. Abordase aqui o problema do lado prático, mostrando o que é a SAI e dando ao professor sugestões de como implementá-la.

Para descrever a proposta que caracteriza a SAI, usa-se como contraponto a sala de aula tradicional. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem pode ocorrer em dois lugares: dentro e fora do espaço físico da sala de aula. Como não são espaços isolados, há uma reciprocidade entre os dois, direcionando a

1 Disponível em: <http://www.simposiohipertexto.com.br/>

aprendizagem ora para um lado, ora para outro. A construção do conhecimento na sala de aula tradicional, em sua forma mais típica, está direcionada de dentro para fora: a aprendizagem inicia na sala de aula, onde o aluno escuta o professor, fazendo anotações, e termina em casa, onde faz o tema sugerido pelo professor. Já, por outro lado, quando se considera a SAI, acontece o contrário: o aluno inicia a aprendizagem em casa, tipicamente assistindo a um vídeo produzido pelo professor e termina na sala de aula, onde, trabalhando em grupo, elabora uma determinada tarefa e apresenta os resultados ao grande grupo.

A SAI é um movimento que construiu sua teoria a partir da prática; não só inverte a direção da aprendizagem, mas inverte também o sentido da investigação na pesquisa, provocando uma situação que nos obriga ir do objeto para a teoria e não da teoria para o objeto, como normalmente é feito na esfera acadêmica. A SAI não foi proposta como um recurso para testar uma hipótese científica, mas surgiu por acaso, para resolver um problema *ad hoc*, na prática da sala de aula, sem qualquer preocupação inicial com qualquer teoria. Essa segunda inversão, da prática para a teoria, é também interessante pelo espaço que deixa em aberto para possíveis apropriações pelos paradigmas teóricos contemporâneos. Tem-se um *corpus* novo, com muitas experiências bem sucedidas, mas ainda em estado teoricamente virginal, esperando por uma explicação: para os pessimistas, a SAI pode ser uma proposta a ser desconstruída e desmistificada pela linha teórica que defendem (PACHECO, 2014); para os otimistas, um território inexplorado, oferecendo, pela ênfase na transformação, a esperança de que a história não pare e de que um outro mundo é possível (GUARESCHI, 1992).

Embora a questão teórica não seja aprofundada neste texto, mantém-se o pressuposto de que a SAI, pelas suas características essenciais, encaixa-se em diferentes linhas teóricas da educação contemporânea, incluindo a ênfase na construção coletiva do conhecimento (TAPSCOTT; WILLIAMS,

2006), na educação com base nas metodologias ativas (JOHNSON, 2011; PRINCE, 2004), na construção da teoria a partir da prática (PETRINI; POZZEBON, 2009), no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (TRINTA, 2009), na ideia de agência distribuída, em que a colaboração distribui-se entre pessoas e recursos (LEFFA, 2013) e principalmente no modelo da aprendizagem experiencial, em que se aprende fazendo (DEWEY, 1938; GREENAWAY, 1995; KOLB, 1984). Em termos práticos, faz-se um aprofundamento maior, chegando-se à conclusão de que a exequibilidade da SAI sustenta-se pelo estágio atual das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que viabiliza a implementação do que é proposto. O resultado final aponta para uma mudança no papel do professor, que passa de protagonista para coadjuvante: *“Not a sage on the stage, but a guide on the side”* (Não um sábio no palco, mas um guia ao lado).

1. UM MOVIMENTO INICIADO NA PRÁTICA

Embora menções sobre a SAI possam ser encontradas já no ano 2000 (LAGE; PLATT, 2000; LAGE et. al., 2000), a inversão da sala de aula, como a conhecemos atualmente, surgiu em 2007, com o trabalho de dois professores, Bergmann e Sams (2012), em uma escola rural de ensino médio no interior do estado do Colorado, nos Estados Unidos.

Há na epistemologia da ciência muitas descobertas que são feitas por acaso, muitas vezes explicadas pelo fenômeno da serendipidade, em que uma ação executada para atingir um determinado resultado produz um resultado diferente e, às vezes, muito além do esperado. Foi o que aconteceu com a SAI. Os professores Bergmann e Sams enfrentavam o sério problema de alunos que muitas vezes não conseguiam comparecer às aulas. A solução encontrada foi gravar suas aulas e disponibilizá-las na rede. O resultado inesperado foi que, mesmo os alunos que tinham comparecido às aulas, assistiram aos vídeos e o tempo da sala de aula aos poucos foi sendo usado para discussão dos conceitos apresentados nos vídeos, produzindo uma compreen-

são mais aprofundada do conteúdo e com maior envolvimento do aluno. A constatação dessa experiência, de acordo com Tucker (2012), foi de que os alunos precisam da presença do professor para sanar suas dúvidas ou para ajudá-los quando não conseguem ir adiante numa tarefa; não para apresentar numa aula expositiva conteúdos que podem ser normalmente obtidos por meio de um vídeo ou por outros recursos. A ideia é de que a prática constante da SAI acaba dando ao aluno o controle de sua aprendizagem, com o desenvolvimento de sua autonomia e fazendo um trabalho de acordo com seu ritmo. Pode também resolver muitos problemas relacionados à carência de professores especializados, com a possibilidade de acesso aos cursos livres das grandes universidades, já preparando o aluno para a cidadania global, com a experiência de outras culturas.

A SAI, no entanto, não é apenas a transformação de aulas expositivas em vídeos para os alunos assistirem em casa, mantendo o mesmo pressuposto do “senta e aprende”. Pelo contrário, pressupõe que o aluno aprenda, não apenas por meio de uma participação receptiva, mas principalmente pela participação ativa, usando o conceito de que se aprende fazendo, normalmente experimentando para ver o que acontece. O modelo tem sua base na aprendizagem experiencial (DEWEY, 1938; GREENAWAY, 1995; KOLB, 1984), e propõe quatro fases para a aprendizagem, assim definidos: (1) engajamento experiencial; (2) exploração conceitual; (3) produção de sentido e (4) apresentação dos resultados. Usando, para sua implementação, os recursos atuais das TIC, propõe também que algumas fases sejam feitas em casa, ou em outro ambiente que não seja o da sala de aula, e outras dentro da sala de aula, em interação com os colegas e o professor (BERGMANN; SAMS, 2012; TUCKER, 2012). A SAI é, portanto, um exemplo de aprendizagem híbrida. Vejamos algumas possibilidades do que pode acontecer em cada uma dessas fases, lembrando que a aprendizagem é dinâmica, diversificada e contextualizada, de modo que algo sugerido, por exemplo, para engajamento experiencial numa determinada situação, pode ser usado para

exploração conceitual, produção de sentido ou apresentação de resultados em outra situação.

2. ENGAJAMENTO EXPERIENCIAL

Há várias maneiras de iniciar a aprendizagem de um determinado conteúdo: lendo sobre ele, ouvindo, assistindo a uma demonstração, ou praticando. É neste último caso, na prática, que reside o engajamento experiencial do aluno: não é algo que ele lê ou assiste; é algo que ele experimenta e testa para ver o que acontece. Essa aproximação prática do conteúdo é um aspecto que precisa ser enfatizado. Para que o engajamento experiencial ocorra, o conteúdo não pode ser visto pelo aluno como algo que habita um porvir distante; tem que ser para ele uma experiência que habita o aqui e o agora. O aluno, pela sua juventude, tem uma percepção diferenciada do tempo, desconhece o passado e, por isso, tem uma noção incerta do futuro. Pode não ter interesse por algo que os professores acham que seja importante, mas por aquilo que ele próprio ache importante. O desafio para o professor, portanto, nesta primeira fase, é propor uma atividade que deixe o aluno interessado e com desejo de aprender mais, para isso relacionando o conteúdo a ser aprendido com a experiência de vida, interesses e necessidades que o aluno traz para a escola. Em suma, o engajamento experiencial pressupõe que o aluno se envolva numa atividade com as seguintes características: que seja uma experiência concreta, imersiva, relacionada ao seu conhecimento de mundo e que represente um desafio.

A experiência é concreta quando envolve mais de um dos nossos sentidos; ler um texto para depois discuti-lo em aula não é SAI porque envolve apenas a leitura, basicamente uma atividade mental, restrita ao mundo das ideias, de inegável valor, mas não necessariamente recomendável como ponto de partida para a aprendizagem na perspectiva experiencial. Para que a experiência seja concreta é preciso envolver os outros sentidos, além da visão, incluindo a audição, o olfato,

o tato, o paladar e, principalmente, o trabalho com as mãos. Confeccionar uma fantasia para uma festa de Halloween, elaborar um cartaz para uma campanha contra o fumo ou mesmo preparar um *guacamole* de acordo com uma receita mexicana são experiências mais concretas porque estão além do mundo das ideias e levam o aluno para a prática, fazendo-o “pôr a mão na massa”.

A experiência concreta já é também normalmente imersiva, fazendo o aluno mergulhar na atividade. A melhor maneira de aprender uma outra língua, por exemplo, seria morar no país onde a língua é falada, sem contato com a língua materna, mas isso nem sempre é possível; e talvez nem sempre desejável. O mergulho direto na realidade às vezes pode representar uma ameaça para o aprendiz e um prejuízo para a comunidade, como já demonstraram Lave e Wenger (1991) com aprendizes de alfaiate: um corte mal feito com a tesoura pode inutilizar o tecido de onde deveria sair um paletó. Na imersão da vida real, o erro pode custar muito caro. Uma maneira mais segura de aprender com os erros seria pela imersão simulada, como atividade prévia a ser completada antes de mergulhar na realidade. Há inúmeras possibilidades de simulação na *internet*, desde aplicativos para empréstimos bancários, aquisição da casa própria e investimentos até jogos sobre os mais diferentes temas para todas as idades. *Games* de curta duração, *quizes* e *vídeos* também podem ser usados para essa imersão inicial.

Para que o engajamento experiencial ocorra é também necessário que o aluno consiga relacionar o tema a ser desenvolvido com sua experiência prévia de mundo para fazer a conexão entre o que precisa aprender e o que já sabe, de modo que o conteúdo faça sentido para ele. Quanto mais conexões conseguir estabelecer, maior será o engajamento e, conseqüentemente, mais relevante a aprendizagem. Por outro lado, quanto menor a contribuição do conhecimento já adquirido pelo aluno, menor será o número de conexões, resultando em uma aprendizagem também menor. Ocorre aqui o fenômeno conhecido como Efeito

Mateus (MERTON, 1968), com base na parábola dos talentos: a quem muito tem mais lhe será dado, mas aquele que pouco tem, o pouco que tem lhe será tirado.

O engajamento experiencial pressupõe, finalmente, que a experiência represente um desafio para o aluno, não sendo nem muito fácil nem muito difícil. Se for muito fácil, a atividade torna-se enfadonha e o aluno perde o interesse em realizá-la; se muito difícil, desanima e desiste de prosseguir.

3. EXPLORAÇÃO CONCEITUAL

Depois que o envolvimento do aluno estiver garantido pelo engajamento experiencial, tem início a exploração conceitual do tópico selecionado: o que foi inicialmente introduzido ao aluno pela experiência será agora refletido e aprofundado teórica e/ou conceitualmente pelo contato direto com os especialistas e de acordo com as atividades sugeridas pelo professor. Essa exploração dá-se por meio dos recursos disponíveis na *internet*, incluindo, entre outros, redes sociais, portais de conteúdo e vídeo palestras.

O uso de redes sociais oferece inicialmente a vantagem de sintonizar com as expectativas dos alunos de que a escola esteja articulada com a realidade e experiências de suas vidas (JORGE, 2009), indo além do professor e do livro didático (SIEMENS; WELLER, 2011). Traz para o aluno a vantagem de poder esclarecer suas dúvidas, reorganizar sua aprendizagem e compartilhar comentários com seus colegas, permitindo que atue dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (LLORENS; CAPDEFERRO, 2011) e com um controle maior de sua aprendizagem. Conforme Siemens e Weller (2011, p. 64), as redes sociais “podem trazer um benefício real para o aluno na medida em que encorajam o diálogo entre pares, promovem o compartilhamento de recursos, facilitam a colaboração e desenvolvem habilidades de comunicação”.

Por outro lado, as redes sociais também podem apresentar alguns problemas potenciais, incluindo, por exemplo, o fato de que não são ambientes voltados especificamente para a aprendizagem, mas espaços de socialização e conversa (SIEMENS; WELLER, 2011; TOWNER; MUNÓZ, 2011). Uma análise dos fóruns de discussão no *Duolingo*² (LEFFA, 2016) mostra, por exemplo, que os alunos usam as postagens muito mais para falar *sobre* a língua do que falar *a* língua, duplicando o que é feito e criticado na sala de aula tradicional. Outro problema é que “muitos estudantes podem perceber a utilização dessas tecnologias como uma invasão de seu espaço social e recusarem seu uso como se fosse um AVA” (RABELLO; TAVARES, 2014, p. 3). Em que pese essas restrições, as pesquisas têm mostrado que tanto alunos como professores vêm utilizando cada vez mais as redes sociais em suas aulas, criando grupos para a discussão de trabalhos, avaliação e até usando as redes como AVAs (KENT, 2013; MEISHAR-TAL *et al*, 2012; TOWNER; MUNÓZ, 2011; WANG *et al*, 2012).

As redes sociais incluem não só as redes genéricas como *Facebook*³ e *Google+*⁴, sem um público específico, mas também as redes dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras como o *Duolingo*⁵, o *LiveMocha*⁶ ou o *Busuu*⁷. Um problema com essas redes dedicadas é sua dificuldade de integração com a sala de aula, já que normalmente não possuem a flexibilidade necessária para serem adaptadas a diferentes contextos de ensino. Supondo, por exemplo, que o aluno deseje adquirir o conhecimento linguístico necessário para fazer o *check-in* de um hóspede estrangeiro em um hotel de São Paulo, ele não tem como selecionar nessas redes especificamente esse conteúdo; ou o aluno aceita o curso inteiro na sequência em que é apresentando, ou desiste dele. A possibilidade de iniciar sua aprendizagem a partir de um determinado ponto até existe, mas como é feita por meio de

2 Disponível em: <http://www.duolingo.com/>

3 Disponível em: <http://www.facebook.com/>

4 Disponível em: <http://plus.google.com/>

5 Disponível em: <http://www.duolingo.com/>

6 Disponível em: <http://livemocha.com/>

7 Disponível em: <http://www.busuu.com/pt/>

testes de nivelamento, não deixa muitas opções para o aluno. Fundamentalmente são cursos monolíticos, hierarquicamente estruturados, sem a abertura de uma rede que permita o acesso a qualquer nóculo.

Em relação aos portais de conteúdo, há inúmeras possibilidades para os mais diferentes temas e níveis de adiantamento, facilmente acessíveis pelos motores de busca. Há centenas de *sites* especificamente planejados para alunos, que incluem materiais voltados para seus interesses como preparação para o vestibular e o ENEM, sugestões de como estudar, exames simulados, provas dos anos anteriores para ingresso na universidade, artigos expositivos, livros e apostilas, entre outros. Os *blogs* de muitos professores são também interessantes, incluindo um possível *blog* do professor da turma, na medida em que pode trazer a experiência acumulada não só do próprio professor, mas também de outros professores com seus alunos, dando dicas de conteúdo e atividades.

Além desses portais específicos, há também os de interesse geral, que podem ser usados pelos alunos em determinadas disciplinas. Os *sites* das embaixadas, com os serviços de divulgação e promoção de sua língua e cultura, incluindo a Aliança Francesa⁸, o Conselho Britânico⁹ e o Instituto Cervantes¹⁰ são exemplos que podem ser citados. Todos eles normalmente trazem informações interessantes sobre a história, geografia, cultura e principalmente sobre a língua do país, incluindo cursos completos para sua aquisição. Esses *sites* podem também oferecer, com a ajuda do professor, uma oportunidade para o aluno desenvolver sua consciência crítica, aprendendo não só a língua e a cultura de cada país, mas também desenvolvendo a sensibilidade a tentativas sutis de expansão de políticas neocolonialistas.

Em relação aos motores de busca, eles podem ser às vezes excessivamente acessíveis, oferecendo ao aluno muito mais in-

8 Disponível em: <http://www.aliancafrancesa.com.br/>

9 Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/>

10 Disponível em: <http://www.cervantes.es/default.htm>

formação do que ele precisa, levando-o assim à perda de tempo e à desorientação; em casos extremos, passando de navegador para náufrago da *internet*. A razão para o uso dos portais na SAI deve ser usar a informação mais do que buscá-la. Por isso, para ganhar tempo, sugere-se que o professor selecione e avalie previamente quais são os *sites* que devem ser usados pelos alunos.

Ainda nesta fase de exploração conceitual, outro recurso que está se tornando bastante comum são os vídeos. Na SAI podem ser vídeos já disponíveis na *internet*, principalmente aqueles que apresentam palestras de professores conceituados, ou vídeos elaborados e disponibilizados pelo professor da turma.

Uma palestra em vídeo apresenta vantagens e desvantagens em relação a uma palestra presencial. Entre as desvantagens, por exemplo, está a ausência do público na frente do palestrante quando ele fala para uma câmera. É claro que, para compensar essa ausência, muitas palestras são gravadas com público, mas esse normalmente é um outro público, que não inclui o aluno que está assistindo ao vídeo. Por outro lado, acredita-se que há também vantagens. O vídeo pode ser pausado e repetido a qualquer momento para retomar algum ponto que não tenha ficado claro. Muitos vídeos são produzidos por especialistas e professores reconhecidos em sua área de competência, que, além de carismáticos, possuem um conhecimento profundo e intuitivo do tema que abordam (KHAN, 2010), conseguindo assim facilitar a compreensão do aluno. De acordo com Khan (2012), com o uso desse recurso não há mais necessidade de aulas expositivas ministradas pelo professor na sala de aula, já que o tempo da exposição acaba sendo desperdiçado e poderia ser usado para outras atividades.

O uso das redes sociais, dos portais de conteúdo e dos vídeos ainda está atrelado ao que é descrito como educação gerada pelo professor, incluindo aí os especialistas que falam de suas áreas de conhecimento. O aluno chega até eles por meio dos recursos que usa para explorar os conceitos que ainda não domina.

4. PRODUÇÃO DE SENTIDO

A fase da produção de sentido é caracterizada principalmente pelos seguintes elementos: (1) mudança do papel do aluno, que passa efetivamente de receptor a produtor de informação, envolvendo-se com a criação de diferentes gêneros discursivos; (2) preocupação com e definição do público a quem dirige seu trabalho; (3) capacidade de criar conexões não só entre os diferentes elementos que compõem um determinado gênero, mas também com elementos de outros gêneros, gerando redes de conexões para que possa compreender e produzir sentido sobre o tópico que está sendo estudado.

É nessa etapa que o aluno começa a gerar sua própria aprendizagem: o que foi sugerido pelo professor nas fases de engajamento experiencial e exploração conceitual começa agora a ser feito pelo aluno, incorporando o que experienciou e investigou; passa, portanto, de receptor a produtor de informação. Entre os gêneros discursivos que usa para produzir essas informações, destacam-se apresentações de *slides*, relatórios, documentários, infográficos, esquetes, anúncios, cartazes, pôsteres, *banners*, *folders*, *podcasts*, etc., que podem ser produzidos em diferentes suportes como vídeo, papel, aplicativos de celular ou *internet*, entre outros. A preparação, montagem ou mesmo ensaio sobre o material produzido são feitos em sala de aula em pequenos grupos, idealmente com divisão de tarefas, troca de ideias e muita negociação até chegar ao produto final. O gênero discursivo a ser escolhido depende do conteúdo estudado, das sugestões do professor e das condições de produção.

A apresentação de *slides* é provavelmente o gênero mais usado para a exposição oral e pode ser recomendada como uma boa ferramenta para que o aluno, em seu grupo, aprofunde o conhecimento de um determinado tema, basicamente seguindo a estrutura estipulada para o que deve ser uma apresentação oral bem feita, com introdução, desenvolvimento e conclusão. A proposta de elaborar em grupo uma apresentação de *slides*, transpondo, resumindo e integrando os conceitos a que foram

expostos nas fases anteriores, pondo tudo isso em um documento único, envolve muita negociação, reflexão e produção de sentido.

Essas mesmas considerações podem ser também aplicadas para a elaboração de relatórios, infográficos, esquetes, documentários, anúncios ou qualquer outro gênero capaz de reelaborar, sintetizar e/ou remixar os conceitos estudados. O que foi experienciado por partes, possivelmente em segmentos soltos, forma agora um sistema integrado em que as partes se unem em um todo, conforme as regras de produção do gênero adotado. Os elementos que antes talvez não tenham ficado claros, agora com as conexões que são estabelecidas por meio da reflexão, têm a possibilidade de se costurarem numa peça única. Para escrever um relatório, preparar uma apresentação, montar um documentário ou produzir um anúncio, o aluno precisa reunir as partes que compõem o todo e, ao fazer isso, espera-se que aumente a compreensão do tópico, na medida em que estabelece a relação entre as partes.

A produção de qualquer objeto de comunicação é sempre feita para um determinado público, seja próximo, como os colegas da sala de aula, ou mais distante e amplo, como os usuários de uma rede social e os leitores de um *blog*. A definição do público a quem é dirigido o trabalho feito em sala de aula deve ser, portanto, uma preocupação legítima do aluno; em princípio, quanto mais amplo o público, maior será a preocupação do aluno em produzir um trabalho mais qualificado. Um trabalho feito apenas para o professor, tipicamente mais avaliador do que leitor, em oposição a um trabalho feito para o grande público, tipicamente mais leitor do que avaliador, pode produzir resultados muito diferentes em termos de satisfação, empenho e motivação para o aluno, com possibilidade maior de desenvolvimento de um trabalho bem feito. A consciência da faixa de público a quem se dirige o trabalho pode também contribuir para sensibilizar o aluno em relação às adaptações necessárias: o pôster de uma campanha contra o desperdício de água na comunidade é diferente de um convite para a festa do dia da criança na escola.

O objetivo principal desta fase é levar o aluno a compreender o conceito que está sendo estudado. Parte-se do pressuposto de que compreender é relacionar (LEFFA, 2012), e para isso as relações precisam ser estabelecidas em várias direções, locais e globais, dentro do gênero que está sendo produzido e fora dele, dentro do aluno e fora dele. O esquete, o relatório, o cartaz e qualquer outro gênero usado para a apresentação do projeto pode ser visto como um quebra-cabeça que precisa ser montado em suas partes para que o aluno chegue à compreensão do conceito estudado em sua totalidade, gerando as conexões adequadas.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A última fase é a da celebração: os resultados obtidos na execução do projeto são mostrados ao público para o qual foi desenvolvido. Envolve dois aspectos importantes: apresentação e avaliação. Cabe observar aqui que a apresentação e a avaliação não representam necessariamente o término do projeto. Muitas vezes o que é apresentado em sala de aula aos colegas e professor representa uma etapa de transição para outras etapas, de modo que o projeto continua atuando fora da sala de aula: o cartaz contra o *bullying* na escola poderá depois ser distribuído para as outras salas; o pôster elaborado pelo grupo poderá ser apresentado em um congresso de iniciação científica; o documentário em vídeo sobre os problemas do bairro poderá ser levado para um *blog*. Seguem três exemplos de gêneros que podem ser explorados pelo professor, todos voltados para o ensino de línguas, mas com possibilidade de serem adaptados para outras disciplinas: esquete, vídeo documentário e anúncio publicitário.

Esquete. O esquete é uma obra encenada de curta duração, geralmente cômica. Inclui situações típicas do dia a dia: fazer check-in em um hotel, consultar um médico, abrir uma conta no banco. Embora nem sempre precise ser cômico, o acréscimo do humor pode contribuir para tornar a apresentação mais interessante. A comédia do tipo *stand up*, ainda que um modelo clássico

de esquete, tem nesse contexto algumas limitações, principalmente pela tendência a favorecer apresentações individuais, em detrimento de um trabalho mais coletivo. A produção de um vídeo, a partir da apresentação, é também uma possibilidade, incluindo a divulgação pelas redes sociais, levando o vídeo para um público maior, o que abre a possibilidade, como vimos, de um empenho maior do aluno.

Vídeo documentário. O vídeo documentário visa descrever a realidade da perspectiva de quem desenvolve o projeto; não se trata, portanto, de ver a realidade como ela é, mas de como ela é vista por alguém. A definição clássica de John Grierson, feita originalmente em 1932 para o cinema, de que os documentários representam “o tratamento criativo da realidade” (GRIERSON, 1966, p. 147), ainda permanece válida na contemporaneidade e pode ser usada para explicar os vídeos possivelmente produzidos pelos alunos, com seus *smartphones*, sobre a realidade de seu entorno: mostrarão a realidade da sua perspectiva. Para o aluno que mora em uma cidade com potencial turístico, as opções talvez sejam mais interessantes, fáceis de organizar e positivas: “Os 5 pontos turísticos top do Rio de Janeiro”, “A melhor lagosta de Fortaleza”, “O que fazer em Gramado”. Para os mais realistas, pessimistas ou sofridos, as opções poderiam ser algo, também relevante, e certamente necessário, como “Os problemas do meu bairro”, “Os 5 pontos mais perigosos de Porto Alegre”, “O trabalho escravo no Brasil”.

Anúncio publicitário. O interesse pelo uso do anúncio publicitário como recurso de aprendizagem está no seu poder de persuasão, o que o torna adequado não apenas para vender um produto, mas também para promover uma ideia, incluindo movimentos solidários, ações em defesa de interesses coletivos e/ou campanhas em prol da cidadania. Em termos de sua estrutura composicional, podemos destacar, como elementos obrigatórios e opcionais de um anúncio publicitário, título, imagem, texto e *slogan*, sendo que normalmente, por questões de concisão, apenas alguns desses elementos são mostrados em um único

anúncio. O que caracteriza o anúncio é a criatividade no uso de seus elementos, quer isolados ou em combinação, incluindo, por exemplo, o uso de texto com duplo sentido, como em: “Deixe de lado aquele sorrisinho amarelo” (propaganda de creme dental); “Bom pra burro” (propaganda de um dicionário); “Cause uma boa impressão” (de uma impressora); “A gente só não vende a mãe, porque a coroa ainda tá inteira” (de uma agência de publicidade); “Banho e Tosa: aqui seu cão sai um gato” (de uma *pet shop*). No uso de imagens, há também inúmeros exemplos que mostram as possibilidades de produção criativa de sentido, de modo mais e menos explícito: em uma campanha contra o fumo, por exemplo, foi utilizada a imagem de uma fumante com os belos lábios marcados por um buraco negro, como se tivessem sido perfurados por um cigarro aceso. O *slogan* pode ser também um elemento importante para a identidade do produto: “Rede Globo, a gente se liga em você”; “Tomou Doril, a dor sumiu”; “Nescau, energia que dá gosto”; “Bombril, 1001 utilidades”. Os principais suportes para o anúncio publicitário incluem páginas impressas, áudio e vídeo, todos eles com possibilidade de serem usados pelos alunos, em todos e em cada um de seus elementos: título, imagem, texto e slogan. Pela possibilidade de convencer o espectador na defesa de uma boa causa, pela capacidade de condensar em um texto breve uma ideia importante e principalmente por favorecer a criatividade, o anúncio publicitário pode ser uma opção interessante para apresentar um projeto.

Feita a apresentação pelo grupo, incluindo os resultados do trabalho desenvolvido desde a etapa do engajamento experiencial, é necessário fazer a avaliação do que foi realizado. Essa avaliação, além de outras possibilidades, pode ser feita pelo professor, pelo aluno, como autoavaliação, por um júri simulado ou por uma combinação dessas três modalidades, com pesos iguais ou diferenciados para cada uma e partindo de critérios estabelecidos antecipadamente.

Considerando que a SAI privilegia o trabalho coletivo, o uso do júri simulado pode ser uma opção interessante. Dois aspectos

a considerar aqui são (1) a estrutura do júri e (2) a escolha dos itens a serem avaliados. Quanto à estrutura, propõe-se um júri simplificado, fazendo uma transposição do modelo usado nos programas de televisão para avaliar o desempenho de artistas em shows de talento. Na sala de aula, este júri pode ser formado por um pequeno grupo de três a cinco alunos, escolhidos preferencialmente pelos próprios colegas.

Os itens a serem avaliados dependem do conteúdo e gênero do trabalho realizado. Em conteúdo de língua estrangeira, por exemplo, a correção da pronúncia e a fluência podem ser mais importantes do que num trabalho de geografia, em que esses itens podem até ser ignorados. Em relação ao gênero, cada um vai determinar os itens a serem escolhidos; o que é relevante para um anúncio publicitário pode não ter sentido em um relatório. Uma lista possível para os diferentes gêneros, considerando a apresentação final, pode incluir critérios de avaliação como: criatividade, clareza, objetivos, roteiro, interpretação, figurino, coreografia, comicidade, expressão corporal, capacidade de síntese, domínio do conteúdo, gestão do tempo, organização dos tópicos, correção gramatical, apresentação estética, habilidade de comunicação, capacidade de argumentação, uso dos recursos audiovisuais, definição do problema, aprofundamento do tema, metodologia usada, resultados obtidos, etc. Desses e de outros itens, seleciona-se um número, idealmente de quatro e seis, que serão usados pelo júri.

Os itens podem também ser avaliados de modo transversal, incluindo todas as apresentações feitas dentro de um determinado gênero. O esquete, por exemplo, quando considerado em conjunto, pode levar a escolhas feitas pelo júri para decidir, entre todos os esquetes apresentados, aquele que apresentou o melhor roteiro, interpretação, figurino, coreografia, enredo, protagonista, coadjuvante, etc. Cada membro do júri não só dá a nota como também a justifica, o que pode contribuir para desenvolver a reflexão e intensificar a aprendizagem do conteúdo.

A celebração dos resultados alcança seu ponto mais alto nessa avaliação, que é feita pelos colegas, mas que exige do professor um cuidado muito especial para que a atividade flua de modo sereno, produtivo, e principalmente sem atritos. Alguns alunos podem levar o júri demasiadamente a sério e melindrar-se por qualquer comentário, muitas vezes feito sem intenção de ofender. Outros podem ser muito sensíveis quando avaliados criticamente pelos colegas e desenvolver atitudes negativas, a ponto às vezes de desqualificar o próprio trabalho e desistir da apresentação. A solução para isso é estabelecer regras claras de funcionamento, aceitas por todos os alunos, já de início.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SAI assenta-se num tripé que tem por base três questões fundamentais: (1) o uso da pedagogia de projetos, como elemento que oferece ao professor a possibilidade de uma garantia mínima de sucesso na implementação da SAI; (2) a aprendizagem ativa, para explicar e justificar seu uso; e (3) a importância do papel das TIC, sem as quais a implementação da SAI não é possível.

A principal sugestão que se pode oferecer ao professor para promover o bom êxito de uma SAI é elaborar projetos de aprendizagem que integrem de modo harmonioso as quatro fases que caracterizam esta proposta: ação, reflexão, produção e apresentação. A ação é o engajamento inicial do aluno com o conteúdo a ser aprendido, executando algo que faça sentido para ele. A reflexão é o momento em que explora o conteúdo e aprofunda o domínio dos conceitos. Essas duas fases, ação e reflexão, são sugeridas para o aluno e indicam agenciamento do professor. O agenciamento do aluno inicia na terceira fase, a da produção, em que ele reúne e sintetiza o conteúdo que aprendeu em um determinado artefato cultural. Na quarta fase, finalmente, apresenta à sala de aula ou a um público maior, o trabalho realizado. Essa sequência deve ficar bem clara para o professor e para o aluno. Precisa ser seguida à risca, quase como um ato de fé. Em resumo: o aluno faz alguma coisa, reflete sobre

o que fez, produz um resultado e apresenta esse resultado a um determinado público. O projeto pode variar quanto ao conteúdo e instrumentos usados, mas as quatro fases formam o esqueleto que o sustenta e devem estar sempre presentes.

A SAI propõe um tipo de aprendizagem em que o aluno age e reflete. Tem sua base teórica na aprendizagem experiencial de Dewey, em que o aluno aprende fazendo, mas evolui para incluir também a ideia da reflexão, em que se tenta levá-lo a pensar sobre o que aconteceu, quais foram os resultados de sua ação e que implicações esses resultados trazem para o futuro. Não basta, porém, só agir ou só refletir; a ideia que subjaz a SAI é de que o aluno não só aprende fazendo, mas também de que aprende quando está fazendo com o outro, negociando, cooperando e resolvendo os conflitos; como indivíduo e coletivamente. Reflexão sem ação é apenas verbalismo, do mesmo modo que ação sem reflexão é apenas ativismo, como já dizia Paulo Freire (2003). É agindo e refletindo, em combinação, e trabalhando com o outro, em cooperação, que o aluno tem uma chance de criar e transformar sua realidade, base essencial da educação.

As TIC proporcionaram as condições históricas necessárias para o surgimento da SAI, por três razões principais: (1) ampliaram a ação do professor de dentro para fora da sala de aula; (2) produziram um dilúvio de informação em rede, de acesso relativamente fácil; e (3) viabilizaram a autonomia do aluno, de modo a não ser apenas receptor, mas também produtor de informação. A partir da segunda década do século XXI, o professor tem, pela primeira vez na História, a oportunidade de produzir e distribuir seus próprios vídeos. O material produzido pode não ter o acabamento de um vídeo profissional, mas é material autêntico e relevante para o aluno em seu contexto de aprendizagem fora da sala de aula. O acesso à informação facilita para o aluno a construção do saber. Sabe-se que informação não é necessariamente sinônimo de conhecimento, mas pode ser um elemento muito importante e essencial para sua

aquisição. A possibilidade de transformar o aluno em produtor de informação, fazendo-o elaborar textos, relatórios, esquetes, documentários pode ser uma condição importante para levá-lo a refletir sobre os dados que acessa, reorganizando-os e, desse modo, produzindo conhecimento. Sem esse suporte das TIC, a SAI, como a conhecemos, não teria condições de existir.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip your classroom: talk to every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education, 2012.
- BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: a survey of the research. In *120th ASEE Annual Conference & Exposition*, 2013. Disponível em: <<http://www.studiesucsesho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>> Acesso em: 23 out. 2015.
- CHANDLER, P. D.; REDMAN, C. Teaching teachers for the future: modelling and exploring immersive personal learning networks. *Australian Educational Computing*, v. 27, n. 3, 2013.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Kappa Delta [Collier], 1938.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GREENAWAY, R. *Powerful learning experiences in management learning and development*. PhD Thesis. Lancaster University, UK, 1995.
- GRIERSON, J. First principles of documentary. In: HARDY F. (Org.). *Grierson on documentary*. Oakland, CA: University of California Press, 1966. p.145-156.
- GUARESCHI, P. *Sociologia da prática social*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- JOHNSON, P. A. Actively pursuing knowledge in the college classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, v. 8, n. 6, p. 17-30, 2011.
- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.
- KENT, M. Changing the conversation: Facebook as a venue for online class discussion in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. v. 9, n. 4, p. 546-565, 2013. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol9no4/kent_1213.pdf> Acesso em: 23 out. 2015.

- KHAN, S. YouTube U. Beats YouSnooze U. *The Chronicle of Higher Education*. October 31, 2010. Disponível em: <<http://chronicle.com/article/YouTube-U-Beats-YouSnooze/125105/>>. Acesso em: 23 out. 2015.
- KHAN, S. Why long lectures are ineffective. *Time: Education*. October 2, 2012. Disponível em < <http://ideas.time.com/2012/10/02/why-lectures-are-ineffective/>>. Acesso em 23 out. 2015.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- LAGE, M. J.; PLATT, G. The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education*, v. 31, n. 1, p. 11, 2000.
- LAGE, M. J.; PLATT, G.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press, 1991.
- LEFFA, V. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, E. K.. (Ed.). *New Literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality: past, present, and future trends*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013. p. 69-87.
- _____. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.
- _____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In : ARAÚJO, J.; LEFFA, V. J. *Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-153.
- LLORENS, F.; CAPDEFERRO, N. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. v. 8, n. 2, p. 31-45, 2011.
- MEISHAR-TAL, H.; KURTZ, G.; PIETERSE, E. Facebook Groups as LMS: A Case Study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. v. 13, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294>> Acesso em: 23 out. 2015.
- MERTON, R. K. The Matthew Effect in Science. *Science*, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968.
- PACHECO, J. A sala de aula invertida: por que não reagem os pedagogos brasileiros? *Revista Educação*, v. 205, maio, online, 2014. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/205/sala-de-aula-invertidapor-que-nao-reagem-os-pedagogos-brasileiros-311344-1.asp>> Acesso em: 23 out. 2015.
- PEREIRA, F. R. R. Flip the classroom: tornar o aluno no centro da aprendizagem, um desafio ou uma realidade? *Sapo Campus na UA*.

2013. Disponível em: <<http://filiparodriguespereira.blogs.ua.sapo.pt/325.html>> Acesso em: 23 out. 2015.
- PETRINI, M.; POZZEBON, M. Usando Grounded Theory na construção de modelos teóricos. *Revista Gestão e Planejamento*, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2009.
- PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.
- RABELLO, C. R. L.; TAVARES, K. C. do A. Redes sociais e aprendizagem no ensino superior: a perspectiva dos alunos sobre o uso do *facebook* em uma disciplina de língua inglesa. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 29, Florianópolis, 2014. p. 1-15. ENANPOLL, 2014, Florianópolis. *Caderno de Resumos*. Florianópolis: UFSC, 2014. v. 1. p. 1-1.
- SIEMENS, G.; WELLER, M. Higher education and the promises and perils of social networks. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Barcelona, v. 8, n. 1, p. 164-170, 2011. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/v8n1-siemens-weller-eng>> Acesso em: 23 out. 2015.
- TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio, 2006.
- TOWNER, T. L.; MUÑOZ, C. L. Facebook and education: a classroom connection? In: WANKEL, C. (Ed.). *Educating educators with social media*. Bingley: Emerald, 2011.
- TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. *Revista Intercâmbio*, v. 20, p. 150-173, 2009.
- TUCKER, B. The Flipped Classroom: online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, Winter, p. 82-83, 2012.
- WANG, Qiyun; WOO, Huay Lit; QUEK, Choon Lang; YANG, Yuqin; LIU, Mei. Using the Facebook group as a learning management system: an exploratory study. *British Journal of Educational Technology*. v. 43, n. 3, p. 428-438, 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.2012.43.issue-3/issuetoc>> Acesso em: 23 out. 2015.