

Desenvolvendo a autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE com o auxílio da técnica da sala de aula invertida: um estudo de caso

Mariana Santana Ofugi

Carla Janaina Figueredo

Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar se e como o trabalho com a sala de aula invertida (SAI), uma técnica de ensino que pressupõe que os alunos estudem previamente o material a ser discutido em sala, utilizando-se, por exemplo, de vídeos passados pelo professor, pode auxiliar os aprendizes de inglês como L2/LE a se tornarem mais autônomos. O estudo em questão é um estudo de caso qualitativo realizado no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, e que contou com a participação de quatorze aprendizes e a professora-pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário, gravação de três aulas completas em vídeo, uma entrevista realizada com os aprendizes ao final da pesquisa e notas de campo da professora-pesquisadora. Os resultados mostraram indícios significativos de autonomia por parte dos aprendizes após o trabalho com a SAI.

Palavras-chave: Sala de aula invertida; Inglês como língua estrangeira; Inglês como segunda língua; Autonomia do aprendiz.

Title: Developing English learner autonomy with the aid of the flipped classroom technique: a case study.

Abstract: This study aims at investigating if and how the work with the flipped classroom, a teaching technique through which students must study the course content before discussing about it in class, can help learners of English as a foreign language to become more autonomous. This qualitative case study research was developed in the Language Center at Universidade Federal de Goiás. Fourteen students and the teacher-researcher participated in the research. The data collection tools used were a questionnaire, three video recorded classes, an interview done with the learners at the end of the research period and field notes written by the teacher-researcher. The results point at diverse signs of learner autonomy development.

Keywords: Flipped classroom; EFL; ESL; CALL; Learner autonomy.

Introdução

A popularização de tecnologias digitais, tais como os computadores pessoais, os telefones celulares (cada vez mais cheios de recursos em seu formato de *smartphone*) e os *tabletstem* trazido consigo novas oportunidades para o aprendiz de língua estrangeira (doravante LE). Programas de computador, *websites* e aplicativos¹ oferecem possibilidades variadas que podem auxiliar indivíduos e grupos com os mais diversos objetivos de aprendizagem a atingirem seus alvos de maneira mais eficiente, complementando sua aprendizagem ou mesmo permitindo que aprendam por si mesmos.

Ao mesmo tempo em que tais perspectivas se abrem, no entanto, observamos, em nossa prática pedagógica, bem como a partir de autores (DICKINSON, 1995; HOLEC, 1981; PAIVA, 2006), uma certa dependência

¹ *Rosetta Stone*, *Memrise* (<www.memrise.com>) e *Duolingo* são exemplos conhecidos de um programa de computador, um *website* e um aplicativo que podem atualmente ser utilizados na aprendizagem de línguas.

dos aprendizes em relação ao que é abordado pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, verificamos, portanto, uma oportunidade de desenvolver um estudo que procurasse fomentar nos aprendizes de língua um maior senso de autonomia, de forma que pudessem, talvez, beneficiar-se melhor dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais.

Assim, ao procurar alternativas e ferramentas que pudessem nos auxiliar em tal objetivo, fomos apresentadas à Sala de Aula Invertida (doravante SAI), uma técnica de abordagem de conteúdos relativamente recente (de acordo com a literatura revisada, o primeiro estudo a tratar sobre essa técnica, de autoria de LAGE et al., data do ano 2000) e que vem sendo bastante utilizada em diversos contextos de ensino e aprendizagem² com muitos resultados satisfatórios para professores e alunos.

De maneira geral, a SAI, cuja definição será mais detalhadamente discutida adiante, pressupõe que a apresentação de conteúdos, tradicionalmente feita em sala pelo professor, seja realizada em casa por meio de material desenvolvido ou designado por ele, geralmente em formato de vídeos que são hospedados *online*, enquanto atividades de compreensão e aprofundamento que seriam passadas para casa são realizadas durante a aula, com o auxílio do professor e de colegas. Dessa forma, o tempo de aula pode ser utilizado de maneira mais eficiente pelo professor, que, não estando boa parte do tempo à frente da sala explicando conteúdos, pode focar-se mais nas necessidades individuais dos alunos, e também pelos alunos, que se beneficiam do apoio do professor e de seus colegas enquanto exercita o que foi previamente visto em casa.

Dessa forma, com o intuito de analisar se e como a SAI pode influenciar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de segunda língua/língua estrangeira (doravante L2/LE)³ e de contribuir para uma melhor compreensão acerca das possibilidades trazidas pela SAI, realizamos, no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás

² Bergmann e Sams (2012), Davies et al. (2013) e Strayer (2012).

³ Com base em Richards e Schmidt (2002), Crystal (2003) e Ellis (2003), optamos por utilizar o termo L2/LE para nos referir à língua sendo aprendida pelos participantes deste estudo, visto que eles, conforme veremos na seção metodológica deste artigo, utilizam a língua inglesa em contextos comunicativos variados (L2) que não apenas a sala de aula (LE).

(doravante UFG),o estudo de caso qualitativo descrito neste artigo, que contou com a participação de quatorze aprendizes de inglês de nível pré-intermediário, em sua maioria estudantes universitários de diversos cursos.

Nesta introdução, discutimos os motivos que nos levaram a realizar o estudo em questão, bem como nossos objetivos mais prementes. A seguir, exploramos algumas das possíveis definições para a SAI, situando-na na área da Linguística Aplicada. Tratamos também sobre a questão da autonomia do aprendiz, para então explicitar a metodologia do estudo e, em seguida, analisar os dados gerados ao longo de sua realização. Finalmente, abordamos nossas próprias percepções acerca do trabalho e suas possíveis contribuições para a Linguística Aplicada.

Referencial teórico

Conforme já mencionado no início deste artigo, o conceito de SAI ainda é relativamente recente, e, possivelmente por isso, ainda há muito o que se avançar em prol de uma definição abrangente e precisa(KIM et al., 2014). Como notado por Ofugi (2016), não parece haver ainda um consenso sobre a terminologia mais precisa para se referir à SAI. A literatura revisada trata da SAI como uma abordagem (DAVIES et al., 2013; KIM et al., 2014; STRAYER, 2012), como técnica e método de forma intercambiável (BERGMANN & SAMS, 2012) e até mesmo como “modalidade de ensino” (SCHNEIDER, 2013).

No intuito de facilitar uma melhor compreensão acerca do conceito da SAI, Ofugi (2016), baseando-se em Richards e Rodgers (1999)⁴, propôs situá-la dentro de um entre três termos comumente utilizados na Linguística Aplicada, a saber: abordagem, método e técnica.Para a autora, a SAI é uma técnica, visto que o uso da SAI “por si só não determina objetivos ou conteúdos específicos: pelo contrário, trata-se de uma forma, ou seja, uma *técnica* para se alcançar objetivos e ensinar conteúdos.”Não

⁴ Autores que, por sua vez, fundamentaram-se em Anthony (1963).

parece haver, no entanto, indícios na literatura de que a SAI esteja ligada a uma ou mais abordagens específicas. Ainda de acordo com Ofugi (2016, p.32), uma vez que a SAI se mostra

como uma maneira de permitir que os aprendizes passem mais tempo desenvolvendo atividades comunicativas em sala de aula, presta-se melhor à abordagem comunicativa, visto que o princípio geral que guia essa abordagem é o de que a língua é uma forma de expressão e significação [...]. Portanto, os aprendizes praticam a língua sob essa égide, por meio de mais atividades comunicativas desenvolvidas em sala graças ao tempo maximizado pelo uso da SAI.

Dessa forma, consideramos que a SAI é uma técnica que, dadas suas características, demonstra bastante afinidade com a abordagem comunicativa⁵. Notamos, contudo, no momento de escrita deste artigo, uma certa escassez no que diz respeito aos estudos sobre a SAI na área de ensino e aprendizagem de L2/LE. A seguir, exploraremos definições de autores de diferentes campos (que não deixam de ser relevantes para nosso estudo, visto que tratam da mesma técnica), para então discutir detalhadamente sobre a SAI no ensino e aprendizagem de L2/LE. Para Gannod et al. (2008, p.777), que estudaram a SAI sob a perspectiva da Engenharia de Software,

[n]a sala de aula invertida, atividades de aprendizagem que seriam tipicamente feitas fora da sala são feitas na sala com a presença do instrutor. Atividades passivas, como ouvir explicações, são feitas fora da sala. Como resultado, valioso tempo “presencial” não é gasto meramente com a transmissão de informações, mas com o engajamento direto entre instrutor e alunos quando eles estão envolvidos em atividades de aprofundamento de sua aprendizagem.⁶

⁵ Para Savignon (1972, 2002), a abordagem comunicativa compreende o conjunto de processos e de objetivos que tem por finalidade desenvolver a chamada “competência comunicativa”, ou seja, a capacidade do falante de expressão, interpretação e negociação de significado na língua estrangeira que está aprendendo.

⁶ As citações originalmente publicadas em inglês foram traduzidas para tornar a leitura do texto mais fluida.

Apesar de Gannod et al. (2008) não mencionarem especificamente a importância do ambiente virtual para o uso da SAI, as atividades feitas fora de sala são, muitas vezes, realizadas por meio dele, conforme veremos adiante. Dessa forma, a popularização das tecnologias digitais tem se mostrado muito relevante para a propagação da SAI, conforme apontam os professores de Economia, Lage et al. (2000), para quem tecnologias de aprendizagem, como multimídias e a internet, trazem novas possibilidades àqueles que querem aprender por meio delas. Em sua definição, Baepler et al. (2014, p. 229), autores da área de química, por sua vez, já explicitam o local onde muitos dos materiais para acesso dos aprendizes são disponibilizados:

[e]xplicações são movidas para o ambiente virtual para serem vistas antes da aula, e o tempo de sala de aula é dedicado a atividades de aprendizagem que requerem que os aprendizes se engajem no trabalho de conceitos em um nível mais elevado em um grupo e com um instrutor à disposição para esclarecer dúvidas, dar *feedback*, e levar ao re-exame de conceitos-chave.

É importante ressaltar, contudo, que as tecnologias utilizadas sejam acessíveis a todos os alunos, de forma que o uso dessa técnica não exclua alunos que não tenham acesso a certas tecnologias em suas casas. Cockrum (2014), que trabalha com o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de língua materna, traz diversas alternativas que podem ser utilizadas nos mais variados contextos. Aqueles que não possuem acesso à internet podem ter acesso aos vídeos (ou a outros materiais digitais) por meio de CDs ou *pen-drives* gravados pelo professor; já os que não possuem um computador em casa podem combinar com o professor de assistir aos vídeos antes ou depois da aula dentro da escola, por exemplo. Além disso, ainda que o autor não trate dessa possibilidade, é possível também que o aluno assista ao vídeo por meio de um *smartphone* ou de um *tablet* próprio ou mesmo emprestado de algum colega. O professor, então, deve analisar cada turma antes de implementar a SAI e se inteirar de cada contexto, afim de permitir que todos os alunos, sem exceção, tirem o melhor proveito possível da técnica.

Podemos verificar nas concepções dos autores um maior enfoque na dinâmica da SAI, em linhas gerais a respeito do que é esperado do professor e dos aprendizes que trabalham dentro dessa técnica: enquanto o professor pode dedicar mais tempo a auxiliar os alunos em suas atividades, estes podem interagir mais uns com os outros e trabalhar juntos para aprofundar conhecimentos, visto que uma explicação prévia já ocorreu.

Além disso, como o aprendiz é apresentado ao conteúdo fora da sala de aula, ele pode melhor decidir de que maneira prosseguir com sua aprendizagem, conforme apontam Davies et al. (2013, p.3), estudiosos da área de Tecnologia da Informação, ao chamar a atenção para a lógica de ensino e aprendizagem contida na SAI:

[i]nstrução direta é misturada com pedagogias construtivistas de aprendizagem de forma a facilitar o ensino individualizado e diferenciado. A aprendizagem não é limitada à sala de aula, e os alunos podem se mover em seu próprio ritmo e direcionar seus esforços baseados em suas próprias necessidades individuais, consequentemente personalizando a instrução. Espera-se que os estudantes tomem responsabilidade por sua própria aprendizagem. O papel do professor como um desenvolvedor do curso passa a ser de certa forma daquele que estrutura o tempo dentro da sala de aula para aquele que providencia recursos de aprendizagem que possam ser consumidos de maneira assíncrona conforme necessidade dos alunos.

Assim, é interessante notar como Davies et al. (2013) chamam a atenção para a possibilidade de desenvolvimento da autonomia do aprendiz, tópico sobre o qual discutimos adiante, por meio da SAI. Ao ser capaz de pausar, avançar ou retroceder as explicações do professor (se estas forem em vídeo, por exemplo), ele pode parar para fazer anotações, pular partes que já domina ou voltar às partes em que se sentir com mais dificuldade. Por conseguinte, alunos com mais facilidade no que diz respeito ao conteúdo e principalmente aqueles que precisam de mais tempo para compreender a explicação podem se beneficiar dessa maneira assíncrona de apresentação de conteúdos, sem, muitas vezes, precisarem

se expor ao pedirem, por exemplo, que o professor repita a explicação, o que pode ser um problema também para alunos mais tímidos. Ademais, o fato de terem o contato inicial com o conteúdo em casa possibilita que pesquisem mais, antes da aula, sobre tópicos ou detalhes que porventura não tenham ficado claros na explicação, o que também pode contribuir para uma discussão mais profunda no momento da aula.

Tais possibilidades podem, mais do que a tarefa de casa comumente passada aos alunos, ajudar a criar um maior senso de responsabilidade nestes, visto que eles podem tomar diversas ações para tornar sua aprendizagem mais completa. Nesse sentido, é importante também que o professor guie seus alunos no intuito de auxiliá-los a tirar o melhor proveito das oportunidades trazidas pela SAI.

Há, no entanto, certos questionamentos que podem ser feitos com relação a tais definições como sendo específicas à SAI, bem como em relação à novidade dessa técnica. Ora, se a SAI consiste basicamente de um estudo prévio realizado em casa pelo aluno, poderia-se afirmar que ela já existe há muitos anos, visto que a estratégia de pedir que alunos leiam material em casa e se inteirem do conteúdo antes da aula não é uma técnica muito nova. Com efeito, Strayer (2012, p.172) adereça essa questão e a discute de maneira consideravelmente elucidativa:

[t]alvez o modelo da sala de aula invertida já esteja por aí por décadas, uma vez que os professores já requisitavam que os alunos lessem materiais do curso antes de irem para a aula e se engajassem em conceitos em um nível mais profundo durante a aula. Além disso, alguns poderiam dizer que os professores usuários da televisão ou da instrução mediada por computador nos últimos 40 anos do uso educacional da tecnologia já estavam invertendo suas aulas. No entanto, o que faz o conceito da sala de aula invertida ser uma novidade [...] é o uso *regular e sistemático* de *tecnologias interativas* no processo de aprendizagem. De fato, a sala de aula invertida surgiu dentro de um período de cerca de 15 anos na educação superior, a qual tem visto uma mistura cada vez maior de experiências face a face e *online*.

Logo, o que define a SAI como atualmente a vemos é o uso regular das tecnologias disponíveis que podem auxiliar no processo face a face de ensino e aprendizagem. Partindo, então, das concepções trazidas pelos autores e de nossa própria visão acerca da SAI, criamos uma definição que acreditamos englobar seus principais aspectos. Como observamos em Ofugi (2016, p.36), a SAI

é uma técnica de apresentação e de trabalho de conteúdos em que o aluno realiza sistematicamente um trabalho prévio em casa por meio da utilização de tecnologias digitais acessíveis para o grupo de alunos em questão (como, por exemplo, vídeos, gravados ou não pelo próprio professor). Podem-se também utilizar formas de testar a compreensão do próprio aluno através de exercícios ou formulários que devem também ser realizados antes da aula, de forma que o tempo com o professor em sala de aula possa focar tanto nos aspectos em que o(s) alunos apresentam mais dificuldade quanto no aprofundamento do conteúdo.

Como a gama de autores citados até o momento mostra, há uma quantidade ainda pequena de pesquisas da SAI na área de ensino-aprendizagem de L2/LE. Assim, com base na literatura revisada, a SAI pode se prestar ao ensino e à aprendizagem de línguas, sobretudo dentro da abordagem comunicativa, na medida em que permite que mais tempo seja dedicado a atividades comunicativas e de interação, permitindo que os aprendizes pratiquem mais a língua e tenham mais oportunidades de desenvolvê-la com a ajuda de colegas e do monitoramento do professor. Acreditamos também que, no caso da aprendizagem de inglês como L2/LE no Brasil, como é o caso abordado pelo estudo descrito neste artigo, seja ainda mais importante que os alunos tenham cada vez mais oportunidades de interação, de maneira a aumentar também seu contato com a língua-alvo, muitas vezes limitado à sala de aula.

Além dos benefícios já apontados, pesquisas mostram que a SAI pode ainda favorecer aprendizes e professores de outras formas. Os alunos estudados por Kim et al. (2014) disseram-se mais satisfeitos com o uso da SAI, e alegaram ter compreendido melhor os conceitos trabalhados graças à maior interação durante a aula. Ainda de acordo com eles, o ambiente da

sala se tornou mais aberto e suas contribuições foram mais reconhecidas. Eles também se beneficiaram de poder pesquisar por materiais *online* em momentos anteriores à aula. A assincronicidade dos vídeos e a possibilidade de avançar, pausar ou retroceder também se mostraram como aliadas a sua aprendizagem. Gannod et al. (2008) observaram também este último aspecto em seus alunos.

Bates e Galloway (2012) observaram uma participação maior dos alunos ao trabalharem com a técnica da SAI, e 72% deles preferiu o modelo invertido de aulas ao tradicional; Strayer (2012) percebeu uma maior colaboração entre seus alunos; Lage et al. (2000) notaram seus alunos mais motivados e confortáveis para fazer perguntas durante as aulas; e 72% dos participantes estudados por Nwosisi et al. (2016) disseram ter aprendido melhor o conteúdo por meio da SAI.

Entretanto, a despeito dos benefícios que pode trazer, a SAI enfrenta, como ocorreu com diversas técnicas de ensino ao longo do tempo (em especial aquelas que envolvem o uso de tecnologias consideradas novas, como nos mostram KENSKI, 2003, e PAIVA, 2008), diversos obstáculos para ser implementada em uma maior quantidade de salas de aula e instituições de ensino. Lage et al. (2000), Gannod et al. (2008) e Bates e Galloway (2012) citam, por exemplo, a necessidade de se levar em conta um possível tempo maior de preparação das aulas por parte do professor. Isso pode ocorrer devido à necessidade, pelo menos inicial, de se criar os conteúdos (vídeos, textos, *quizzes* ou quaisquer outros materiais a serem utilizados) para os alunos visualizarem em suas casas. Bates e Galloway (2012), no entanto, ressaltam que é possível que professores se dividam e compartilhem tarefas a fim de diminuir o tempo gasto por cada um.

Ofugi (2016) também salienta que recursos para a criação de materiais, particularmente para a criação de vídeos, como microfones, *tablets*, *webcams* e programas específicos podem ser financeiramente onerosos para professores ou instituições, algo que também deve ser observado antes que se faça a opção de trabalho com a SAI.

Além disso, segundo mencionado anteriormente neste artigo, é fundamental que professores façam uma avaliação dos recursos tecnológicos com os quais seus alunos contam antes de exigir que eles acessem materiais disponíveis *online* como requisito para a melhor compreensão e participação nas aulas. Faz-se também importante que os professores se preocupem em guiar os alunos enquanto eles descobrem e se adaptam a essa nova forma de aprender e de participar das aulas.

Após situar e definir a SAI como técnica de ensino e aprendizagem, discutiremos agora sobre a questão da autonomia do aprendiz, um dos assuntos centrais do trabalho discutido neste artigo.

Possivelmente, um dos primeiros autores a discorrer sobre a autonomia na aprendizagem de línguas foi Holec (1981), para quem a autonomia diz respeito principalmente à independência e à individualidade do aprendiz. Pela data de sua publicação, podemos verificar que não se trata de um conceito muito antigo nesta área. Paiva (2006), inclusive, nos lembra de que a autonomia do aprendiz só passou a ser estudada com o surgimento da abordagem comunicativa, na década de 1970, e, mesmo hoje, ainda pode ser complexo abordar este assunto, visto que “há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos” (p.81).

Em abordagens anteriores à comunicativa, esperava-se que o professor controlasse tudo aquilo que o aprendiz deveria estudar. Para Paiva (2006, p.78), a visão de língua “como um sistema fechado cuja aprendizagem seria facilitada se os alunos fossem expostos a uma gama de estruturas ordenadas da mais fácil para a mais difícil” e o pouco espaço dado nos livros didáticos para que os aprendizes tivessem escolha a respeito do que se focar possivelmente também coíbiam tentativas de autonomia advindas dos aprendizes. A autora ressalta que diferentes estilos e estratégias de aprendizagem “eram totalmente ignorados e até mesmo combatidos” (p. 79).

Com o advento da abordagem comunicativa e seu maior foco no aprendiz, no entanto, a questão da autonomia foi gradualmente se tornando mais relevante. Para Little (2000, p.1), há dois aspectos que tornam a autonomia um conceito importante:

(i) se os aprendizes estão reflexivamente engajados em planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem, espera-se que ela seja mais bem-sucedida do que se eles não estivessem, porque sua aprendizagem é mais focada; e (ii) o mesmo engajamento reflexivo deve ajudar a fazer com que aquilo aprendido por eles se torne uma parte completamente integrada do que eles são, de forma que eles possam usar o conhecimento e as habilidades adquiridas além da sala de aula. Na sala de aula de língua estrangeira, isso significa que a língua-alvo deve ser usada como um canal por meio do qual o ensino e a aprendizagem ocorrem – incluindo os processos reflexivos de planejamento, monitoramento e avaliação.

Apesar de a definição de Little (2000) abarcar muito do que a literatura revisada traz a respeito do conceito de autonomia, Dickinson (1994) traz ainda uma questão muito importante a ser discutida, a saber: a da “autonomia informada”, uma vez que tomar responsabilidade por sua aprendizagem não significa necessariamente que as decisões tomadas serão as mais indicadas naquele momento. Conforme a autora (p.5) mostra, “aprendizes autônomos podem tomar decisões erradas, e podem desperdiçar muita energia tomando ações inúteis”. Nesse processo, os professores podem auxiliar seus alunos a tomarem decisões e, assim, dirigir melhor seu processo de aprendizagem. Assim, afirma a autora (p.5):

[a]prender autonomia para mim, portanto, é um objetivo educacional em vez de um procedimento ou método. Trabalhar no sentido deste objetivo pode ser inicialmente dirigido pelo professor, e procede como um empreendimento cooperativo entre professor e aprendizes envolvendo os aprendizes progressivamente em tomar mais responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Em outro momento, a autora (1993, citada por DICKINSON, 1995, p.167) elabora mais a respeito de sua concepção de autonomia, destacando-a também como uma atitude do aprendiz:

[a] autonomia pode ser vista como uma atitude em relação à aprendizagem em que o aprendiz é preparado para tomar, ou efetivamente toma, responsabilidade por sua própria aprendizagem. Tomar responsabilidade por sua própria

aprendizagem essencialmente se refere à tomada de decisões sobre a própria aprendizagem do indivíduo.

Moreira (1994, p.25), por sua vez, concorda com Dickinson (1994) ao citar o professor como agente importante nesse processo. Para ela, o papel do professor consiste também em ensinar os aprendizes a focar em seu processo de aprendizagem, auxiliando-os a encontrar seu “caminho para a autonomia” (p.25). Assim, o *como* aprender é tão importante quanto o *que* aprender. Novamente, está presente a noção de autonomia como um processo, o qual pode ser aprimorado pelo trabalho realizado pelo professor em conjunto com seus alunos em sala de aula. Vemos, portanto, que a autonomia não é algo que simplesmente se “adquire” ou que se “tem”, como pode ser entendido a partir da ideia de que um indivíduo pode “ter” ou “não ter” autonomia; ao contrário, trata-se de um processo pelo qual o indivíduo vai aprendendo com o auxílio de outros.

Assim, novamente propomos uma definição própria fundamentada na discussão da literatura revisada e em nossa própria maneira de observar esse fenômeno. Conforme já discutido em Ofugi (2016, p.53-54), a autonomia

é um processo desejável aos aprendizes enquanto sujeitos que vivem em sociedade, uma vez que pode afetar positivamente não apenas seu processo de aprendizagem acadêmica em si, mas também a forma como se posicionam perante aquilo que os cercam. A autonomia também diz respeito à gradual tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem que envolve processos de reflexão, escolha e monitoramento de suas próprias atividades. O professor tem um papel bastante significativo neste processo, uma vez que pode auxiliar o aluno a se tornar mais consciente de sua própria aprendizagem e a utilizar meios eficientes para atingir seus objetivos pessoais.

Havendo, então, discutido as principais teorias que permeiam o escopo deste artigo, procedemos ao detalhamento metodológico do estudo em questão.

Metodologia

A pesquisa aqui discutida caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo (DENZIN e LINCOLN, 2005a; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; YIN, 2005), visto que procuramos analisar um fenômeno, no caso, a implementação da SAI em uma sala de aula de inglês como L2/LE, dentro de seu contexto natural, por meio de instrumentos que refletissem as percepções daqueles envolvidos no fenômeno.

A geração dos dados se deu no Centro de Línguas (CL) da UFG, um projeto de extensão da Faculdade de Letras. O objetivo principal do projeto é oferecer cursos de línguas a preços acessíveis a alunos e funcionários da universidade e à comunidade em geral. Funciona também como campo de estudo e pesquisa para os professores que lá lecionam, que, em sua maioria, são estudantes de graduação ou de pós-graduação do curso de Letras. Este local foi escolhido por ser o lugar de trabalho da professora-pesquisadora e também por ser um ambiente propício à pesquisa.

O curso de inglês oferecido pelo CL/UFG é formado por oito níveis com duração de um semestre cada. O nível escolhido para a pesquisa foi o “Inglês V”, um nível pré-intermediário. Tal opção se deu pelo fato de que, nesse grau, espera-se que os alunos já tenham conhecimentos básicos do idioma, o que foi considerado importante para que pudessem utilizar todas as ferramentas que seriam eventualmente propostas ao longo do curso (como *websites* para exercícios rápidos de compreensão do conteúdo visto nos vídeos). Outro motivo foi o de que, estando ainda na metade do curso, os alunos possivelmente poderiam aproveitar melhor dos benefícios obtidos por meio da SAI.

O curso do “Inglês V” estudado foi composto por trinta encontros de uma hora e quarenta minutos cada, sempre às segundas e quartas-feiras na parte da tarde, no segundo semestre de 2014. O semestre letivo, com duração de quatro meses, foi dividido em dois bimestres: no primeiro, utilizamos o modelo tradicional de apresentação de conteúdos (baseado na abordagem comunicativa, a mais comumente utilizada no CL/UFG), e no segundo, utilizamos a técnica da SAI. Isso foi feito para que todos os

alunos, inclusive aqueles que porventura nunca tivessem estudado no CL/UFG antes⁷, pudessem, ao final da pesquisa, comparar suas experiências com as duas formas de trabalho e apresentação dos conteúdos.

Durante o segundo bimestre, foram passados seis vídeos que abordavam principalmente tópicos gramaticais referentes à ementa do curso. Três desses vídeos foram retirados da internet, do site *YouTube*, segundo critérios de seleção adotados por nós: clareza das explicações (pronúncia do narrador, qualidade do áudio e do vídeo); adequação do conteúdo do vídeo ao escopo do curso (nem muito superficial nem muito avançado, dada a ementa do “nível V”); nível linguístico exigido para sua compreensão; e duração do vídeo. Quando eles atendiam a esses critérios, eram selecionados e postados para os alunos em um grupo da rede social *Facebook* criado especificamente para propósitos da pesquisa.

Quando não encontrávamos os vídeos apropriados, nós os criávamos. Isso ocorreu com três vídeos, que foram gravados por meio da utilização de um *tablet* e um aplicativo gratuito chamado *Doceri*, e também a partir de nosso próprio computador pessoal com o auxílio de um microfone, de um programa também gratuito chamado *Screencast-o-matic* para gravar as telas e a voz e também do editor de *slidesMicrosoft Power Point*, pago. Todos os vídeos tinham menos de dez minutos, conforme sugerido por Bergmann e Sams (2012), para evitar que os alunos se sentissem desmotivados a assistir. O Quadro 1 mostra detalhes a respeito dos vídeos passados.

⁷ Há a possibilidade, no CL/UFG de se entrar por meio de um teste de nível em um curso que não seja o inicial.

Quadro 1: Vídeos assistidos pelos alunos

Título do vídeo	Conteúdo abordado	Atividade complementar ao vídeo	Duração	Link de acesso
<i>Going to</i> (gravado pela professora-pesquisadora)	O uso do "going to" para planos futuros.	Não houve atividades complementares sugeridas.	7'02"	< https://www.youtube.com/watch?v=qgD0xQxJYR >
<i>Present Continuous for Future Use: English Grammar</i> (retirado do YouTube)	O presente contínuo para planos no futuro.	Exercícios da página < https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/present-progressive/use/exercises?use02 >	2'36"	< https://www.youtube.com/watch?v=SNH5xcw5FaY >
<i>Defining relative clauses</i> (gravado pela professora-pesquisadora)	Os pronomes relativos "que", "quem" e "onde".	Exercício "a" da parte 3C no livro-texto (p. 131).	4'39"	< https://www.youtube.com/watch?v=ZLxbly9BWtQ >
<i>Present perfect + just/already/yet</i> (gravado pela professora-pesquisadora)	O uso do presente perfeito para falar sobre o que já foi feito, o que acabou de ser feito e o que ainda não foi feito.	Exercícios "a" e "b" da parte 4A no livro-texto (p. 133).	9'34"	< https://www.youtube.com/watch?v=I_2fitZjrqo >
<i>Past Simple and Present Perfect - English grammar tutorial video lesson</i> (retirado do YouTube)	As diferenças estruturais e de sentido entre o passado simples e o presente perfeito.	Exercícios da página < https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/simpas-preper/tests?test1 >	2'17"	< https://www.youtube.com/watch?v=Lwei4RQGapc&list=WL >
<i>Grammar Snapshot: Some, Any, No</i> (retirado do YouTube)	O uso de prefixos e sufixos como de palavras equivalentes a "alguém", "ninguém", etc.	Não foram sugeridas atividades extras devido ao curto tempo entre a postagem de vídeo e a aula em que seria trabalhado.	3'44"	< https://www.youtube.com/watch?v=hJFXE_a5jcA >

Participaram da pesquisa todos os quatorze alunos da turma e a professora-pesquisadora. Em sua maioria, os aprendizes eram estudantes universitários da própria UFG e tinham entre 15 e 25 anos. Os nomes dos aprendizes apresentados aqui são pseudônimos escolhidos por eles mesmos.

O questionário aplicado também indicou que a maioria dos alunos já realizava diversas atividades relativas a novas tecnologias e ao uso da língua inglesa fora da sala de aula, como assistir a séries de TV, visitar *sites* na internet e jogar jogos *online* ou *offline*. Sua frequência de acesso à internet também foi considerada alta, visto que, dos quatorze aprendizes, dez acessavam a internet todos os dias; três acessavam de seis a quatro vezes por semana e apenas um acessava de três a duas vezes por semana.

A geração dos dados foi realizada com o auxílio dos seguintes instrumentos: um questionário misto para traçar o perfil dos participantes e verificar sua relação com a internet e outras tecnologias digitais; gravações em vídeo de três aulas completas no segundo bimestre, a fim de observar como se dava o comportamento dos aprendizes e da professora-pesquisadora ao longo das aulas em que a SAI foi aplicada; notas de campo da professora-pesquisadora, com o objetivo de analisar suas percepções acerca do trabalho com a SAI; e entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, realizadas com os aprendizes ao final do semestre, com o intuito de verificar suas percepções sobre o semestre. Para este artigo, enfatizaremos os dados gerados a partir da entrevista feita com os aprendizes, pois foi por meio desse instrumento que eles discutiram as questões que envolvem a relação entre a SAI e o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Elucidados os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, passamos à análise e à discussão dos dados obtidos.

Análise e discussão dos dados

Os dados provenientes da entrevista mostram significativos indícios de que o uso da SAI influenciou positivamente no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Como exemplo inicial, podemos citar Tinoco, que, ao ser perguntada sobre sua compreensão acerca dos vídeos passados, afirmou ter tomado ações para melhor assimilá-los, conforme podemos verificar no Excerto 1, a seguir:

Excerto 1:

Tinoco: Consegui [entender todos os vídeos]. Quando eu não entendia, eu voltava, assistia de novo, tentava escutar, porque eu sou um pouquinho ruim pra escutar, assim, né, e tal... mas eu dei conta. (Fonte: entrevista, 24/11/2014)

Ao declarar ter tomado a decisão de voltar os vídeos e assistir novamente a eles a fim de melhor compreender seu conteúdo, dada sua habilidade de compreensão oral ser considerada por ela própria como sendo insatisfatória, a aprendiz tomou uma decisão sobre sua aprendizagem. Sua fala parece corroborar, portanto, a teoria apresentada por Dickinson (1993, citado por DICKINSON, 1995) no que diz respeito à tomada de decisões relativas à própria aprendizagem do indivíduo. Além disso, conforme nos mostra Little (2000), a aluna refletiu sobre uma habilidade linguística que julgava precisar melhorar e efetivamente agiu para procurar aprimorá-la.

A participante Isadora, por sua vez, também fez um comentário auto-avaliativo em que refletiu sobre sua atitude como aprendiz diante da possibilidade da SAI ter influenciado sua aprendizagem:

Excerto 2:

Isadora: [...] eu sou muito relapsa, sabe ((risos)) mas acaba, né “ah, eu tenho tal coisa já” eu vou lá e lembro, assisto o vídeo, e assisto de novo, e acabo prestando mais atenção né, e é uma forma de te prender. (Fonte: entrevista, 24/11/2014)

Seu exemplo, analogamente ao de Tinoco, também ilustra uma maior agência da aprendiz a partir da visualização dos vídeos e a capacidade deles de “prendê-la”, dada sua atitude “relapsa”. Assim, ao assistir novamente aos vídeos, tomou uma ação com relação à sua própria atitude, o que pode ser considerado, da forma como apontado por Dickinson (1993, citado por DICKINSON, 1995), também um indicio de desenvolvimento de autonomia.

Em outro momento da entrevista, a participante Tinoco ainda ressaltou que o ato de assistir aos vídeos *online* também influenciou para que ela procurasse outros materiais disponíveis na internet:

Excerto 3:

Tinoco: [...] quando eu assistia os vídeos que você [a professora-pesquisadora] mandava e às vezes é: você via outro e falava: “nossa, olha, tô com isso aqui também”, às vezes eu tinha dúvida e tal.

Entrevistadora: Via outro...?

Tinoco: Outro vídeo que tava naquela barrinha que fica do lado do YouTube, sabe? E também eu acho que não sei se foi... acho que foi você mesmo que passou um ((incompreensível)) de exercício online. Aí eu fiz... aí eu vi no site outras coisinhas também e achei legal. (Fonte: entrevista, 24/11/2014)

A partir de sua fala, podemos observar que a aprendiz buscou material por iniciativa própria, ainda que de forma aparentemente não muito sistematizada. Como teorizado por Dickinson (1994), aprender autonomia inclui, além da tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem, as decisões, tomadas pelo próprio aprendiz, sobre como fazer uso de materiais e atividades para alcançar seus objetivos. Ademais, para Nunan (2000), a possibilidade de os aprendizes se tornarem ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem e de escolherem os recursos e as atividades com os quais consideram mais proveitoso trabalhar também podem ser ilustrados por meio do excerto em questão.

Cabe ressaltar também que, ainda que se possa alegar que também é possível que os alunos sintam a necessidade ou até mesmo a vontade de pesquisar conteúdos e atividades por conta própria sem a influência da SAI, consideramos relevante o fato de que o fato de o aprendiz já estar *online* em um contexto de fácil acesso a outros materiais pode, sim, impulsionar para que o aluno dê os primeiros passos para que ele comece a entrar em contato com a ampla gama de materiais disponíveis na internet. Afinal, como nos lembram Dickinson (1994) e Nunan (2000), aprender autonomia é um processo gradual, um caminho a ser percorrido.

Além de Tinoco e Isadora, a aprendiz Sofia também mostrou-se consciente dos benefícios propiciados pela assincronicidade dos vídeos e a maior agência que esse aspecto pode possibilitar ao aluno, conforme o excerto a seguir:

Excerto 4:

Sofia: [...] você pode ver o vídeo várias vezes, e: se não entender alguma coisa ainda pode buscar na internet. (Fonte: entrevista, 26/11/14)

Além desse aspecto, merece destaque o fato de a aprendiz ter mencionado a possibilidade da busca por conteúdo na internet, caso necessário, em detrimento de perguntar ao professor. Podemos, assim, relacionar sua fala a Dickinson (1994), para quem a autonomia pode ser inicialmente dirigida pelo professor (que indicou os recursos) e então envolver os alunos, que gradativamente vão se utilizando dos recursos à sua disposição para complementar e dirigir sua própria aprendizagem. Outro aspecto relativo à autonomia levantado pelos participantes diz respeito ao contato com a língua-alvo fora da sala de aula. Para Tônico, a dinâmica da SAI, ao permitir que ela tivesse um contato inicial com o conteúdo em casa, foi um incentivo, uma forma de “cativá-la”, como nos mostra o excerto 5, apresentado a seguir:

Excerto 5:

Tônico: Sim [acho que há pontos positivos nessa forma de apresentação dos conteúdos]. Principalmente você cativar, é... o

estudante pra fazer essas... pra estudar fora da sala. Aprender. Porque estudar a gente estuda, realmente, mas ter o primeiro contato com aquela coisa fora da sala. Aí chegar aqui e aí realmente ter... praticar aquilo tudo. (Fonte: entrevista, 24/11/2014)

Dessa maneira, podemos inferir que Tônico considera a SAI uma forma de levar os alunos a estudar mais fora da sala de aula, possivelmente também fora daquilo que é ensinado pelo professor, o que acreditamos ser um ponto importante para o desenvolvimento da autonomia. Podemos também entender que, para ela, o uso dos vídeos e da internet mostrou-se como um ponto positivo para o desenvolvimento de sua autonomia, o que se mostrou como tema recorrente nas falas das participantes discutidas anteriormente.

Outro aspecto considerado relevante para o desenvolvimento da autonomia foi levantado por Hércules, o qual fez uma reflexão a partir do fato de não ter assistido a todos os vídeos, resultado, segundo ele, por uma certa falta de disciplina, o que é mostrado no excerto 6 adiante:

Excerto 6:

Hércules: Eu acho que a maior dificuldade minha pra aprender inglês é ter uma disciplina diária, assim, de estudar e de manter contato com a língua. Por isso eu acho que essa é uma excelente iniciativa, porque te... aumenta seu contato com a língua, e acho que fortalece o aprendizado. Porque eu acho que esse é o natural de aprendizagem de qualquer língua, né, você ter o contato diário. Por isso eu acho que foi importante, mas eu acho que teria sido mais proveitoso pra mim se eu tivesse assistido nos outros dias, e não no dia da aula, pra: aumentar ainda mais esse contato que eu tenho. Poderia ter sido melhor, assim, mas é falta de (+) pra mim foi mero compromisso. (Fonte: entrevista, 24/11/2014)

O excerto retratado nos mostra a consciência de Hércules acerca de seu próprio processo de aprendizagem. Aqui, podemos observar um foco maior em *como* aprender em detrimento de apenas *o que* aprender, de acordo com o que foi teorizado por Moreira (1994). Sendo a autonomia um processo, tomar consciência de que um contato prolongado com o

idioma é importante para a aprendizagem pode significar o passo inicial nesse desenvolvimento.

Chamou-nos a atenção também a declaração de Roberta, que explicitou seu desejo de continuar, mesmo após o fim do trabalho com a SAI naquele semestre, a estudar conteúdos pela internet:

Excerto 7:

Roberta: Não [há mais nada que eu gostaria de dizer], eu gostei assim. Eu acho que, assim, a partir de agora eu quero até começar a procurar mais sobre conteúdos mesmo, pra escutar assim, eu acho que é legal, você escutar, ter uma explicação... não sei, eu gostei. (Fonte: entrevista, 24/11/2014)

A SAI parece ter ajudado a despertar, portanto, um senso de autonomia nesta aprendiz na medida que a incentivou a querer estudar por conta própria outros assuntos relativos à língua inglesa por meio de recursos que descobriu com a SAI. Tal aspecto possivelmente a ajudará a tomar mais responsabilidade por sua aprendizagem e a se focar de maneira mais informada naquilo que deseja aprender, beneficiando-se de uma maior independência como aprendiz, como apontam Dickinson (1994), Little (1995), Moreira (1994) e Nunan (2000).

Finalmente, pudemos verificar, a partir dos excertos apresentados, uma relação relevante entre o uso da SAI e tecnologias inerentes a ela, como a internet, no caso deste estudo, e o desenvolvimento da autonomia dos participantes. De modo geral, esta técnica apresentou-se como uma forma de incentivar os alunos a se engajarem mais em suas atividades de aprendizagem da língua e a procurarem, de maneira mais independente, direcionar sua aprendizagem ao lidarem com os vídeos e as atividades a eles relacionadas. Considerando que nosso principal objetivo consistiu em verificar como a SAI poderia influenciar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, acreditamos que o papel dessa técnica tenha se cumprido para o nosso propósito, mostrando-se como uma maneira eficiente de ajudar os alunos a se tornarem mais autônomos.

Palavras finais

Os dados discutidos ao longo deste trabalho apontam para formas em que a SAI pode ter influenciado positivamente o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes participantes desta pesquisa. Verificamos que alguns alunos tomaram decisões que possivelmente favoreceram sua aprendizagem, como pausar e voltar os vídeos e assistir novamente a eles quando acreditaram necessário. As entrevistas realizadas também mostraram que eles foram capazes de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas habilidades e suas atitudes com relação ao estudo da língua-alvo. Houve também aqueles participantes que declararam ter procurado por conta própria materiais que iam além do abordado em sala de aula, e aqueles que expressaram interesse em continuar pesquisando outros conteúdos mesmo após o fim da vigência da pesquisa.

Em um primeiro momento, ao analisarmos as ações tomadas pelos alunos em prol de sua aprendizagem, podemos até pensar que elas são muito simples, como voltar um vídeo e assistir a ele novamente, por exemplo. No entanto, como nos lembram Dickinson (1994), Moreira (1994) e Nunan (2013), devemos ter em mente que a autonomia é um processo, e, como tal, é gradualmente desenvolvido. Não estava entre nossas expectativas que em um período tão curto, se comparado ao tempo em que os aprendizes já vêm estudando a língua inglesa talvez sem tanta ênfase no desenvolvimento de sua autonomia, a autonomia dos aprendizes em questão fosse plenamente desenvolvida. Nossa intenção, portanto, foi mostrar caminhos pelos quais eles poderiam ter mais contato com a língua-alvo, com diferentes conteúdos, materiais de estudo e, principalmente, formas de aprender.

Além disso, sendo a SAI uma técnica que ainda oferece muitas possibilidades de pesquisa, dada sua relativa novidade no campo da Linguística Aplicada, acreditamos que a relação que procuramos traçar entre ela e a questão da autonomia do aprendiz, outro assunto bastante pertinente nesta área, possa ser uma contribuição útil para estudos futuros e também para professores e profissionais da educação que vejam na SAI uma oportunidade de ensino. Os resultados que obtivemos indicam que é

possível unir novas tecnologias, como a internet, já tão presentes na vida de muitos aprendizes, ao desenvolvimento de um maior senso de independência nos alunos de L2/LE.

Referências

- ANTHONY, Edward Mason. Approach, method and technique. *English Language Teaching Journal*. Oxford, v. 17, n. 2, p.63-67, 1963.
- BAEPLER, Paul; WALKER, J. D.; DRIESSEN, Michelle. It's not about seat time: blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, [S. l.], v. 78, setembro, p.227-236, 2014.
- BATES, Simon; GALLOWAY, Ross. The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. The Higher Education Academy, [S. l.], 2012. Disponível em: <http://heaprod.literatumonline.com/doi/abs/10.11120/stem.hea.2012.071> Acesso em: 3 set. 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Washington, Alexandria: ISTE e ASCD, 2012.
- COCKRUM, Troy. *Flipping your English class to reach all learners: strategies and lesson plans*. New York: Routledge, 2014.
- CRABBE, David. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, Great Britain, v. 21, n. 4, p.443-453, 1993.
- CRYSTAL, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 5.ed., London: Blackwell, 2003.
- DAVIES, Randall S.; DEAN, Douglas L.; BALL, Nick. Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, [s. l.], v. 61, n. 4, p. 563-580.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. The discipline and practice of qualitative research. In: _____. *The Sage handbook of qualitative research*. 3.ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc. p.1-19, 2011.
- DICKINSON, Leslie. Autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p.2-12.
- DICKINSON, L. Autonomy and motivation: a literature review. *System*, Great Britain, v. 23, n. 2, p.165-174, 1995.

- ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- GANNOD, Gerald C.; BURGE, Janet E.; HELMICK, Michael T. Using the inverted classroom to teach software engineering. In: ACM/IEEE 30th International Conference on Software Engineering, 2008. Leipzig: Proceedings of the 30th international conference on Software engineering, 2008. p. 777–786.
- HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- KIM, Min Kyu; KIM, Somi; KHERA, Otto; GETMAN, Joan. The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, [s. l.], v. 22, n. 1, p.37-50, 2014.
- LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J.; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, Bloomington, v. 1, p.30-43, inverno de 2000.
- LITTLE, David. We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In: _____. *All together now: papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 2000. p.45-56.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, M. M. In the search of the foreign language learner's autonomy: concept maps and learning how to learn. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 25-35.
- NUNAN, David. *Autonomy in language learning*. Plenário apresentado em ASOCOPI, 2000, Cartagena. [s.n.t]. Disponível em: <http://ec.hku.hk/dcnunan/presentations/autonomy_lang_lear.pfg>. Acesso em: 5 set. 2015.
- NWOSISI, Christopher; FERREIRA, Alexa; ROSENBERG, Warren; WALSH, Kelly. A Study of the Flipped Classroom and Its Effectiveness in Flipping Thirty Percent of the Course Content. *Information and Education Technology*, [s. l.], v. 6, n. 5, 2016.
- OFUGI, Mariana Santana. *A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de*

inglês como L2/LE. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, 2006.

RICHARDS, Jack Clifton; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language teaching*. 15ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, Jack Clifton; SCHMIDT, Richard, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3. ed., London: Longman, 2002.

STRAYER, Jeremy F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, Hudson, 2010 vol. 15, n. 2, p.171-193.