

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Endrigo Gustavo de Oliveira Knetsch

O ENSINO HÍBRIDO E A PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO

Florianópolis

2016

Endrigo Gustavo de Oliveira Knetsch

O ENSINO HÍBRIDO E A PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO

Monografia apresentada a Pós-Graduação em Educação na Cultura Digital, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em educação na cultura digital.

Orientadora: Prof^a Ms. Fabíola Teixeira Ferreira

FLORIANÓPOLIS

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor

Maiores informações em:

<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

Endrigo Gustavo de Oliveira Knetsch

O ENSINO HÍBRIDO E A PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado para obtenção do título de “Especialista em Educação na Cultura digital”, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Educação na Cultura digital da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Henrique César da Silva
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Ms. Fabíola Teixeira Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Colégio de Aplicação

Ms. Leilane Hardoim Simões (Examinadora)

Ms. Paula Balbis Garcia (Examinadora)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

RESUMO

Combinar interações presenciais e virtuais é uma das premissas básicas do ensino híbrido. Tecnologias educacionais híbridas servem à integração das atividades de sala de aula com as digitais. Estendendo o conceito, entende-se por híbrido um ambiente de ensino e aprendizagem mais flexível, por apresentar os conteúdos de interesse comum para todos e permitir, ao mesmo tempo, que o estudante trace caminhos personalizados que atendam às suas necessidades e interesses. Tal processo vem propor o uso das mídias para além de sua função mais tradicional como ferramenta didática. Objetiva-se aqui o estudo da personalização do ensino de alemão, ou seja, o aprender a aprender sobre e com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, nos anos finais do ensino fundamental. A investigação desta possibilidade parte da aproximação de duas metodologias: a personalização da aprendizagem e do portfólio de idiomas. Pretende-se investigar se há congruência entre estes tipos e se eles, combinados, podem potencializar desenvolvimento de competências linguísticas em alemão dos alunos do 9º. ano da Escola Básica Municipal Olavo Bilac – Pomerode/SC;

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Habilidades linguísticas	31
Tabela 2 - Descritores de habilidades linguísticas (nível A1+).....	33
Tabela 3 - Proposições sobre a compreensão oral.....	42
Tabela 4 - Proposições sobre a comunicação oral.....	42
Tabela 5 - Proposições sobre a compreensão da leitura.....	43
Tabela 6 - Proposições sobre a comunicação escrita	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado percentual total de respostas referentes à compreensão oral	34
Gráfico 2 - Resultado percentual total de respostas referentes à comunicação oral.....	35
Gráfico 3 - Resultado percentual total de respostas referentes à leitura	35
Gráfico 4 - Resultado percentual total de respostas referentes à comunicação oral.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS

E.B.M. - Escola Básica Municipal

ONG - Organização Não Governamental

Q.C.E.R.L. - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

MOOC - Massive Open Online Course

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Enquadramento da pesquisa.....	9
1.2 Motivação	9
1.3 Apresentação do tema.....	10
2. OBJETIVOS.....	13
2.1 Objetivo geral.....	13
2.2 Objetivos específicos.....	13
3. METODOLOGIA	14
3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	14
3.2 Caracterização do instrumento de dados	15
3.2.1 Portfólio de idiomas (<i>Sprachenportfolio</i>).....	15
4. O ENSINO HÍBRIDO E A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	18
5. O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ EM POMERODE	25
5.1 O ensino bilíngue (português/alemão) em Pomerode	25
5.2 A língua alemã na Escola Básica Municipal Olavo Bilac	27
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE	42

1. INTRODUÇÃO

1.1 Enquadramento da pesquisa

Nos dias atuais, onde as mudanças ocorrem constantemente, os jovens crescem tanto com a urgência de adquirir habilidades que os tornem competentes para a vida adulta, como necessitam descobrir recursos metodológicos próprios para que alcancem certo equilíbrio entre o aprender coletivo institucionalizado e o aprender autônomo.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) mudam constantemente a maneira com a qual as pessoas se comunicam, trabalham e aprendem. Da presente escola demanda-se que ela fomente os saberes dos jovens para a atuação consciente na vida em sociedade. Isto posto observa-se que a influência das tecnologias na esfera privada pede a implementação de políticas educacionais que considerem as dinâmicas produzidas em uma cultura digital.

Assim, todo estudante deve ter a oportunidade de desenvolver competências para o uso soberano das TDICs. É na escola que o potencial pedagógico destas deve ser explorado para o ensinar e para o aprender em um mundo dinâmico e multifacetado.

Nesse sentido, tratar-se-á neste trabalho do estudo do ensino híbrido e da personalização das ações de ensino e aprendizagem da língua alemã por meio da integração das TDICs no cotidiano dos estudantes e nas rotinas escolares.

1.2 Motivação

Aprender e ensinar com TDICs requer uma mudança na cultura da escola que reflita na organização dos seus espaços alterando também seus tempos e suas formas de ordenação do trabalho. A abordagem do ensino híbrido e da personalização do ensino não prioriza objetivos comuns, mas, sim, objetivos; ela não tem conteúdos mínimos, apenas, conteúdos e trabalha, além disso, considerando diferentes ritmos de aprendizagem e avaliando os resultados dos educandos na medida das suas escolhas e necessidades.

A personalização da aprendizagem, por sua vez, demanda dos alunos esforços quanto à disciplina para a organização da aprendizagem autônoma e faz o papel dos professores mudar consideravelmente. O professor é diferente de um detentor/transmissor do conhecimento e assume a função de provocador do desejo do saber. Ele precisa problematizar e incentivar constantemente a pesquisa e a experimentação lidando com situações concorrentes como a rapidez da informação e os tempos destinados à reflexão.

A educação híbrida reflete uma sociedade dinâmica e informatizada. Sustenta o pressuposto de que não há apenas uma maneira de ensinar e, por conseguinte, uma única forma de aprender. Combinações apontam para a diversidade de formas para o relacionar, o ensinar, o trabalhar e o aprender. A personalização da aprendizagem, entretanto, nada tem a ver com falta de cooperação e de sentido de coletividade. Pelo contrário, o trabalho em rede pode, associado ao uso das TDICs, propiciar ambientes de aprendizagem que ultrapassam as limites da escola formal desmistificando a noção de total alienação frequentemente associada ao uso de meios computacionais. Segundo Bacich e Moran (2015):

Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo. Colaboração e uso de tecnologia não são ações antagônicas. As críticas sobre o isolamento que as tecnologias digitais ocasionam não podem ser consideradas em uma ação escolar realmente integrada, na qual as tecnologias como um fim em si mesmas não se sobreponham à discussão nem à articulação de ideias que podem ser proporcionadas em um trabalho colaborativo. Nesse sentido, um simples jogo ou atividade realizada no formato digital pode servir como inspiração para uma ação integradora, e não individual. (BACICH, MORAN, 2015, p. 45)

1.3 Apresentação do tema

O ensino híbrido geralmente configura-se como uma forma mista de organização do ensino que considera o uso de meios digitais como parte intrínseca de estudos ao integrá-los em fases presenciais. Assim, tal modalidade de ensino somente tem sentido na medida em que as mídias digitais a compõem formando um contexto de aprendizagem coordenado. A independência de tempo e de espaço libera o estudante a arriscar-se em fases autônomas da aprendizagem e para estes momentos é necessário que cada qual tome consciência de que deve aprender a aprender. A autorregulação do

processo individual de aprender pressupõe que ele consiga compreender suas necessidades e planejar por si mesmo etapas do seu estudo.

Certo é que nenhuma metodologia com fim em si mesma virá a resolver problemas mais complexos e, antes que se volte ao tema da aprendizagem integrada por meios digitais, deve-se estar consciente do fato que nem tudo pode ser transferido para o ambiente virtual e que alguns componentes sociais do aprender somente fazem sentido em encontros presenciais.

No que tange ao aprendizado de idiomas encontram-se nos portfólios de idiomas características muito comuns às abordagens metodológicas assumidas também dentro do espectro do ensino híbrido. Com o uso destes instrumentos o aprendiz deve refletir sobre os objetivos que pretende atingir, tomar consciência do que consegue realizar no idioma e para tanto precisa entender quais competências linguísticas têm e quais progressos necessita fazer. Tal conscientização autoavaliativa, marcada pelos imperativos da personalização da aprendizagem reforça a possibilidade de combinação e de extensão destes dois modelos e se põe como recurso para o desenvolvimento do aprendizado de uma segunda língua.

Por este viés, o ensino híbrido pode ser entendido como uma alternativa pragmática ao ensino à distância ou à tradicional aula presencial. O ensino híbrido e a personalização da aprendizagem mostram que há vantagens nos ambientes virtuais estritos e que estas podem ser conjugadas com aquilo que somente os tradicionais estudos presenciais oferecem, pois dos primeiros pode-se aproveitar, por exemplo, a independência de tempo e espaço, o melhor acesso a recursos tecnológicos e de informação e comunicação, ao mesmo tempo que não substitui completamente o benefício principal do segundo: o contato presencial com outros estudantes e com professores.

A educação na cultura digital consiste de uma infinidade de informações, oportunidades abertas e caminhos metodológicos e tal fato requerer de professores, alunos e dos ambientes de estudo a capacidade de integrar o trabalho personalizado e o convívio em grupo. Deste contexto coloca-se a questão a ser desenvolvida no presente trabalho: o ensino híbrido pode contribuir efetivamente para uma aprendizagem significativa da língua alemã?

Assim, a ideia é discorrer sobre a proposta de mesclar o melhor das propostas presenciais e *online* e discutir o ensino híbrido como uma opção coerente para a otimização metodológica do ensino de alemão nas séries finais do ensino bilíngue em Pomerode/SC. Para tanto, pretende-se investigar a implantação desta modalidade de ensino, relacionando as estratégias para a personalização da aprendizagem, como fonte de contínua motivação para o estudo da língua alemã para aprendizes do 9º. ano do ensino fundamental.

Tendo em conta o exposto até o momento nesta introdução apresentar-se-á no segundo capítulo, os objetivos geral e específicos que nortearão a pesquisa delimitando assim a abrangência da investigação. Em seguida, no capítulo 3, tratar-se-á da metodologia adotada, da caracterização da população de pesquisa e do instrumento para a obtenção, organização e análise dos dados coletados. O capítulo 4 apresentará o enquadramento teórico que baliza o estudo do ensino híbrido, da personalização da aprendizagem e das TDICs no contexto do ensino de alemão. Na sequência (capítulo 5) ver-se-á o percurso do projeto de ensino bilíngue (português/alemão) na rede municipal de Pomerode/SC, bem como o contexto histórico-social no qual a E.B.M “Olavo Bilac” está inserida. No sexto capítulo haverá a análise e a discussão de dados obtidos de acordo com as perguntas efetuadas segundo o portfólio de idiomas e sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades linguísticas fundamentais na língua alemã. As proposições, as quais os estudantes foram submetidos serão encontradas no apêndice. Por fim, na seção 6, serão feitas as considerações conclusivas a respeito do tema desenvolvido.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição do ensino híbrido para o desenvolvimento de competências linguísticas em alemão dos alunos do 9º ano da Escola Básica Municipal Olavo Bilac – Pomerode/SC;

2.2 Objetivos específicos

- Compreender as possibilidades metodológicas do ensino híbrido e da personalização da aprendizagem;
- Apresentar o instrumento portfólio de idiomas destacando seus princípios de personalização da aprendizagem de idiomas;
- Verificar as contribuições da personalização da aprendizagem como estratégia motivacional para o aperfeiçoamento mais autônomo da língua alemã;
- Explicitar o caminho da implementação do ensino bilíngue (português/alemão) na rede municipal de Pomerode/SC.

3. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa aplicada vem a ser do tipo descritiva. Os sujeitos são 28 alunos concluintes, em 2016, do 9º. ano do ensino fundamental da E.B.M. “Olavo Bilac” de Pomerode. Os dados referem-se primordialmente às respostas obtidas através de questionários de autoavaliação no formato de um portfólio de idiomas. Os estudantes refletiram sobre perguntas que, em bloco, traziam afirmativas sobre competências linguísticas e culturais em língua alemã e suas preferências de aprendizagem. Para cada questão, escolheram em uma escala de *Likert* a opção que mais se enquadrava de acordo com sua percepção sobre as habilidades adquiridas até o presente momento de estudo.

3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A população desta pesquisa é composta por 28 sujeitos de duas classes de 9º. ano. A turma “B”, que frequenta o ensino bilíngue no período matutino, é composta por 11 estudantes (7 meninas e 4 meninos). Destes 8 sujeitos frequentam as aulas bilíngues desde o 1º. ano, 1 desde o 3º., 1 desde o 7º. e um desde o 8º. ano. Na turma A, que tem as aulas de alemão no contraturno em duas tardes por semana, estão matriculados 17 estudantes. São 9 meninas e 8 rapazes. Destes apenas uma aluna não frequenta o curso desde o início, tendo ingressado no 6º. Ano.

Do total de sujeitos investigados, há 8 alunos para os quais a língua dos colonos europeus é cultivada como língua materna, ou seja, estes alunos destacam-se por já terem alguma habilidade/ fluência desenvolvida no idioma e por o utilizarem no dia-a-dia, no mínimo, como intercâmbio familiar.

O total de 4 estudantes reconhecem o idioma alemão, têm origem alemã, mas não utilizam o idioma alemão no trato diário em família ou fora do ambiente escolar. Para estes jovens a língua dos antepassados, mesmo no contexto familiar, é usada apenas em algumas situações específicas, o que lhe confere um caráter mais de reconhecimento afetivo do que propriamente de exercício pleno da competência linguística.

Ademais, há aqueles estudantes que vieram a ter, somente na escola, o seu primeiro contato mais efetivo com a língua alemã. Estes alunos, cujas famílias geralmente provêm de outras cidades do Estado de Santa Catarina ou de outros Estados do Brasil, aprendem e

utilizam o segundo idioma na escola. Neste contexto a cultura dos diferentes atores que formam a comunidade é valorizada. Com um modelo de bilinguismo, que será explicitado posteriormente, que visa o enriquecimento linguístico, todos os participantes ganham com o processo. Assim, os alunos aprendem muito mais que duas línguas: aprendem a história, os valores e as tradições dos diferentes grupos envolvidos.

3.2 Caracterização do instrumento de dados

3.2.1 Portfólio de idiomas (*Sprachenportfolio*)

Um portfólio no campo educacional é um arquivo, no qual os aprendizes reúnem os seus progressos no estudo. A este tipo pertencem os portfólios de idiomas e neles geralmente são guardados trabalhos bem sucedidos, boletins, provas e certificados com o intuito informativo e de documentação. Eles oferecem também a possibilidade de se descrever a própria trajetória de aprendizagem, refletir sobre ela, planejá-la conscientemente e melhorar a suas estratégias de estudo. São, portanto, instrumentos didáticos que servem para a personalização da aprendizagem pois estimulam o acompanhamento individual e coletivo ao documentarem vivências culturais e linguísticas. O portfólio europeu de idiomas orienta-se pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Q.C.E.R.L), e começou a ser desenvolvido pelo conselho europeu em 1991. Os portfólios de idiomas estão presentes em muitos países do velho continente, são feitos em vários idiomas e pensados para diversas idades e níveis de proficiência, desde o jardim de infância até adulto. Todos os portfólios europeus de idiomas têm como objetivo cobrir os níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 do (Q.C.E.R.L), segundo os descritores de competências linguísticas e de nivelamento. Portfólios de línguas são geralmente compostos por três partes: *Sprachenpass* (passaporte das línguas), *Sprachbiografie* (biografia linguística) e o *Sprachdossier* (dossiê).

- O **passaporte** oferece uma visão geral sobre conhecimentos e vivências sobre a língua e a cultura alvo, além de guardar as declarações de participação em cursos e certificados;
- A **biografia** documenta o contato com a língua estrangeira, e põe em jogo a percepção pessoal sobre a aprendizagem do idioma e o conhecimento da cultura.

Ela contém *checklists* para a autoavaliação, ajuda a determinar objetivos e motiva a reflexão sobre métodos de estudo.

O **dossiê** guarda uma coleção trabalhos pessoais e mostra por meio de trabalhos concretos como se aprende e utiliza a língua aprendida. (BENENDORF-HELLBIG, 2015)

Para uso na presente pesquisa, aplicou-se um portfólio de línguas adaptado, oferecido na obra didática *Rundum: Einblicke in die deutschsprachige Kultur* da editora *Klett*. Trata-se de um livro para adolescentes com conhecimento fundamental da língua alemã trazendo textos, áudios e atividades dos níveis A1 – A2. As lições têm como pano de fundo a *Landeskunde* (disciplina escolar que estuda a história e a cultura de um país). Nele há dossiês sobre a vida cotidiana, sociedade, meio ambiente, festas populares etc. Este documento contempla, de maneira compacta, as partes acima citadas e se dirige diretamente ao usuário orientando-o sobre o seu uso e sua importância (FAIGLE, 2005):

O seu portfólio ajuda você a:

- ✓ pensar sobre os objetivos que você quer alcançar.
- ✓ se conscientizar do que você já sabe dizer e fazer em alemão.
- ✓ se dar conta do que você aprendeu durante o(s) ano(s) escolar(es).
- ✓ entender quais competências linguísticas você tem e quais progressos você faz.
- ✓ selecionar, com a ajuda do seu professor, seus principais trabalhos para que possa juntá-los ao seu dossiê. O dossiê é um documento oficial, reconhecido internacionalmente e que vai acompanhá-lo por toda a vida. (FAIGLE, 2005, 31)

Interessa aqui a parte biográfica do portfólio de línguas. Ela traz afirmativas em primeira pessoa conforme as competências linguísticas e culturais em língua alemã e as preferências de aprendizagem esperadas no nível fundamental (A). Lá estão dispostos sete blocos de afirmações (um sobre as motivações para o estudo de alemão, uma série para cada uma das habilidades básicas, um outro bloco para o tópico interação oral e por fim, um sobre o aprender a aprender). Com isso, a autora continua instruindo o estudante sobre o preenchimento e as atitudes desejáveis perante o portfólio (FAIGLE, 2005):

O que você já consegue fazer em alemão?

Depois que você trabalhou em um ou mais dossiês de a seu professor uma cópia destas folhas. Leia-as com atenção. Faça um sinal de positivo (+), junto às coisas que você sabe bem; um ponto de interrogação (?) naquilo que você ainda não tem certeza; e um menos (-) ao lado das coisas que você por enquanto não consegue. Guarde suas cópias e observe seus avanços durante o ano e no final dele. Reflita o que você poderia fazer para melhorar nas habilidades nas quais você tem dificuldade. Converse sobre isso com seu professor. Juntos vocês conseguem achar as melhores estratégias para reforçar seus pontos fracos. (FAIGLE, 2005, 31)

Além de aplicar o portfólio em formato físico, o instrumento de pesquisa foi também respondido através da plataforma avaliativa *Socrative*¹. Entretanto, na versão *online*, o questionário veio a ser transformado em uma escala de *Likert* com o intuito de captar mais sutilmente o nível de concordância ou discordância em relação a cada afirmação. Utilizou-se, assim, de uma escala com cinco itens de *Likert* com valores decrescentes:

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. concordo plenamente | (ich stimme voll zu) |
| 2. concordo parcialmente | (ich stimme eher zu) |
| 3. não sei | (ich weiß nicht) |
| 4. discordo parcialmente | (ich stimme eher nicht zu) |
| 5. discordo totalmente | (ich stimme überhaupt nicht zu) |

¹ Disponível em <http://www.socrative.com/> é um aplicativo baseado na *web* que simula salas virtuais onde os professores criam, selecionam, compartilham e controlam o fluxo de perguntas e respostas, favorecendo a interação com os estudantes e o *feedback* imediato sobre os resultados obtidos.

4. O ENSINO HÍBRIDO E A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Há várias maneiras de definir ensino híbrido. De maneira geral ele é definido como um arranjo de ensino e aprendizagem que utiliza um método de organização para aulas presenciais e espaços virtuais. Mais acertivamente o ensino híbrido entremeia nas lacunas de dois sistemas educacionais e o hibridismo marcado no nome da prática demonstra a união entre o aspecto físico e temporal da escola tradicional e as novas ferramentas e métodos advindas das TDICs.

Para o ensino híbrido, no entanto, não basta conciliar essas duas esferas da educação – a física e a virtual – e aguardar que os resultados ocorram espontaneamente. É imprescindível que se repense a organização escolar, da postura dos professores à organização da sala, incluindo uma seleção criteriosa da maneira como a tecnologia pode ser inserida nesse cotidiano, respeitando condições materiais, locais, perfil dos alunos e dos docentes entre outras questões. É preciso que as práticas escolares sejam também adequadas a esse novo modelo, tendo como guia a construção de uma escola voltada para a aprendizagem individual. (FREITAS, 2015, 113)

Desta forma a definição de ensino híbrido pode incluir a aprendizagem pelos mais diversos métodos de ensino (palestras, debates, prática orientada, leitura, estudo de caso, simulação), por diferentes métodos de interação (sala de aula “ao vivo” ou mediada por computador), por abordagens temporais distintas (síncrona ou assíncrona) e por uma série de níveis de orientação (personalizada, por grupos, por classes etc).

Fato é que a educação se mostra território fértil para o hibridismo, onde a mistura e a combinação de saberes e valores construídos historicamente são desejáveis. O ensino híbrido busca a integração de várias áreas de conhecimento e mescla de metodologias para a resolução de problemas e desafios típicos dos tempos atuais.

O hibridismo propõe também a combinação de atividades, projetos, *games*, que consigam ser ao mesmo tempo colaborativos e personalizados. Em sua faceta tecnológica, o termo ensino híbrido significa a combinação de as atividades das salas de aulas tradicionais com as digitais, as presenciais com as virtuais. Advindo do inglês, conceito de *blended learning* pode também nomear uma proposta curricular mais flexível. Nela o estudante aprende com o grupo o que é fundamental para todos e tem, ao mesmo tempo, liberdade para seguir caminhos personalizados para atender às suas necessidades individuais. Em outros casos ensino híbrido descreve a articulação de

arranjos mais formais de ensino/aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede.

Com isso nota-se que a terminologia destes arranjos de estudo é bastante ampla e que as realizações do formato híbrido podem ser tomadas por diversos pontos de vista didáticos. Neste estudo assumi-se, contudo, a definição geral dos pesquisadores Christensen, Horn e Staker (2013) segundo a qual:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7).

O ensino híbrido como base para o ensino de línguas deixa vir à tona o papel do aprendiz como protagonista do seu aprendizado. Constata-se, a partir desta premissa, que está em curso uma mudança de orientação, posto que os cursos de idiomas, no mais das vezes, partiram da perspectiva do estudo da língua pela língua. Currículos sempre foram pensados a partir de estruturas linguísticas e conteúdos mínimos e professores reproduziam suas realizações linguísticas como o padrão de correção e estilo.

Porém, do ponto de vista da personalização da aprendizagem, considera-se, não apenas a língua a ser aprendida em si, mas também o grupo de pessoas envolvidas e, sobretudo, os sujeitos que desejam aprendê-la. Assim os temas abordados em momentos coletivos de sala de aula (presencial ou virtual) devem estar de acordo com as expectativas do grupo. O professor precisa considerar as exigências do público alvo ao selecionar os tópicos de estudo. Deve haver também espaço personalizado para cada estudante do grupo. Tal ambiente propicia o envolvimento em atividades, nas quais o aprendiz possa se manifestar-se como indivíduo, tomando posição diante de temas e acessando o idioma de maneira personalizada. Segundo José Moran (2015):

As tecnologias *web 2.0*, gratuitas, facilitam a aprendizagem colaborativa entre colegas próximos e distantes. Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, dos alunos entre si, que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente. Fora da escola, acontece o mesmo: a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, pesquisas, vivências e aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas (MORAN, 2015, 37)

O hibridismo nesta organização do estudo trata a pesquisa como propósito focado em situações de resolução de problemas. Este componente de investigação requer que haja uma estreita articulação entre as informações pesquisadas e as novas demandas de conhecimento. Trata-se de reunir saberes consolidados, evocar conhecimentos prévios, confrontar textos e analisar meios e contextos de circulação das informações.

Ter boa competência quanto ao uso das mídias, neste caso, possibilita aos educandos a capacidade de escolherem melhor suas fontes de pesquisa e de analisarem criticamente conteúdos e informações recebidas. Além disso, conseguir expressar-se através de diversos meios permite aos jovens a elaboração de reflexões e ações, muito mais embasadas e criativas do que com a mera reprodução de dados.

A personalização da aprendizagem não é representada, contanto, pelo uso de recursos informatizados na educação. Ela trata fundamentalmente da articulação de saberes na era digital e da multidisciplinaridade. Assim a integração curricular deve abranger as TDICs e toda sua multiplicidade de linguagens. Os conceitos por trás da *internet*, por exemplo, são muito valiosos para as novas formas do aprender e abrem caminho para grandes oportunidades didático-pedagógicas. Eles propiciam um estudo multidirecional² e multimodal³ que articula mídias diversas como hipertexto, páginas, imagens, animações, infográficos, sons, jogos, simuladores e vídeos (ALMEIDA, VALENTE, 2012).

Na *web* pode-se, também, visitar museus, realizar experimentos, e comunicar-se com pessoas do mundo todo, nos mais diversos idiomas a qualquer tempo. Jovens estudantes têm também fácil acesso, a fóruns e redes sociais, ou seja, ambientes nos quais se consegue buscar referências, informações e até mesmo opiniões e conselhos de *experts* sobre determinado tema de interesse. Cursos massivos⁴ e tutoriais em vídeos apontam para formas de estudo capazes de complementar a formação de futuros cidadãos.

Na cultura digital espera-se que a escola desempenhe junto aos estudantes e à comunidade escolar a sua missão de utilizar os saberes e as informações que circulam

² Interação que propicia um contínuo fazer e refazer, motiva o diálogo, o trabalho colaborativo e a autoria.

³ Combinação do uso das mais diversas mídias para o letramento digital.

⁴ *Massive Open Online Course (MOOC)*, é um tipo de curso aberto online e ofertado por meios virtuais, que trazem para um grande número de pessoas a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos em determinada área do conhecimento.

na sociedade para o fomento da produção de conhecimento. Atualmente, ao assumir seu papel, as instituições de ensino não podem desconsiderar as TDICs, assim como também não devem atribuir a elas a mera função de recurso para o ensino. Muito mais que isso, comunicação e informação vêm modificando as maneiras de pensar, aprender e agir ao passo em que modifica, a cada dia, a cultura escolar, os espaços de aprendizagem os tempos de estudo e as formas de interação coletiva e necessitam ser utilizadas como instrumento de consolidação de saberes e de transformação.

Assim como as fontes de estudo e pesquisa são atualmente diferentes das de anos atrás, as formas de aprender e ensinar também estão sofrendo gradativas alterações. O aprendizado baseado na reprodução e recepção de conteúdos não condiz com os variados cenários oferecidos numa cultura digital.

Há, contudo, ainda muitas práticas, de professores e alunos, que não se apropriaram das novas formas de lidar com a informação e a produção de conhecimento.

As novas tecnologias têm um grande potencial para trazer grandes mudanças à educação. Entretanto, vemos que o paradigma da educação tradicional tem preponderado em um grande número de experiências, com o simples encapsulamento de conteúdo instrucional em mídias eletrônicas, apesar do discurso capturado de educadores progressistas. Possíveis causas e consequências desse processo são discutidas, como a integração da educação ao universo do consumo de massa, as demandas do novo mundo do trabalho à universidade e as promessas da educação on-line. Ao final, propomos princípios para a construção de ambientes de aprendizagem alternativos, utilizando as tecnologias como matéria-prima de construção e não só como mídia de transmissão de informações. (BLICKSTEIN, ZUFFO, 2003, p. 28)

Alguns professores ignoram o novo contexto ou simplesmente reproduzem antigas práticas com o uso da tecnologia. Alunos, por sua vez, acabam se perdendo com a quantidade de informação e não conseguem abordar de forma crítica os fatos importantes para sua formação linguística, cognitiva e ética.

Certo é que se tem na cultura digital a oportunidade de refletir coletivamente sobre os saberes relevantes para a sociedade. Os estudantes devem ser sujeitos ativos que, ao mesmo tempo em que interagem para a resolução de problemas postos, problematizam e apoiam os colegas. Aos professores fica o nobre papel de provocar o desejo de saber, de incentivar as experimentações e discutir o *design* de aprendizagem, mediando as interações sociais.

Com a personalização da aprendizagem nas aulas de idioma, os alunos são trazidos ao foco. A eles é dada a possibilidade de participar dos encontros de maneira não passiva, ou seja, os jovens têm a oportunidade de usar suas capacidades de planejar, pesquisar e buscar o melhor caminho exploratório e comunicativo. Para tanto cada aluno deve ser encorajado e estimulado para engajar-se pessoalmente na sua aprendizagem. Cada estudante deve vivenciar conscientemente seu próprio processo de aprendizagem da língua alvo, comparando-os com conhecimentos prévios linguísticos e culturais e colocar em prática, sempre que possível, os novos conhecimentos construídos.

Dessa constatação, aos olhos do passado, aparentemente paradoxal, pois demonstra independência do aprendiz em relação ao professor, consiste a riqueza da personalização no ensino híbrido. Isso reflete uma mudança de papéis, segundo a qual alunos não são mais vistos como receptores passivos e profissionais da educação meros transmissores do saber. Aos primeiros dá-se a autonomia para a construção do próprio conhecimento, aos últimos atribui-se o papel de curador.

Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (MORAN, 2015, p.39)

O texto acima revela, no contexto de aprendizagem de segunda língua, o fortalecimento dos estudantes como atores principais da escola e sublinham, em especial, a suas participações no processo de traçar metas, na escolha de métodos e materiais didáticos e na proposição de atividades. Cada protagonista assume a responsabilidade por suas concepções e processos de aprendizagem e pelo desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas. Neste caso, o professor passa a atuar também como consultor, organizador e mediador, que em decorrência da sua experiência didática e seus conhecimentos linguísticos sempre será o responsável pela articulação das aulas, sejam presenciais ou à distância.

Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo

como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino. (BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M.; 2015, p.46)

A personalização da aprendizagem objetiva incluir cada estudante na proposta de aula considerando desde aspectos cognitivos, passando pelos pragmáticos e chegando até mesmo no campo afetivo. Para tanto é necessário que eles atinjam uma série de objetivos de aprendizagem. Estes estão organizados abaixo conforme as reflexões de BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (2015).

- assumir a responsabilidade pelo aprendizado próprio;
- desenvolver habilidades e competências para o autocontrole;
- exercitar a habilidade de autoavaliação;
- combinar diversas formas de aprendizagem;
- treinar o uso dos meios digitais;
- fortalecer as competências sociais e comunicativas;
- capacitar-se para funções em equipe;
- desenvolver a capacidade de dar e receber *feedbacks*;
- considerar a forma de pensar interdisciplinarmente;
- criar o hábito de transferir conhecimento;
- solucionar problemas;
- tomar ciência dos mais diversos materiais didáticos
- desenvolver materiais de estudo próprios;

A personalização da aprendizagem pode ser compreendida como um processo pessoal e interpessoal desenhado em conjunto pelo *coach* de aprendizagem e pelo estudante que, nas aulas de línguas, tratam, sobretudo do fomento da motivação e o interesse pelo aprender. O diálogo deve ser uma postura tomada para toda vida, pois é a base para a aquisição da autonomia. Esta relação dialógica pode ser fundamentada Bakhtin (1999), já que o universo do autor considera que nenhuma voz fala sozinha, posto que todo e qualquer discurso (voz) está contido, desde o primeiro momento, na relação dialógica de consciências, ou ainda, na consciência de uma consciência.

No início do aprendizado de uma segunda língua a aula presencial se apresenta com muito potencial motivacional, pois iniciantes necessitam de um maior

acompanhamento. Ratifica-se neste momento, porém, para a realização dialógica já deve ser iniciada aí acompanhada do suporte digital que a personalização requer. O dialogismo consigo mesmo resulta em uma compreensão pessoal dos objetivos, metas e indicadores a serem alcançados. Já a interação social com outros e com o professor favorece o aprender dos e com os pares. Aprendizagem em fases iniciais geralmente preferem aprender através da apresentação pessoal de seus resultados, precisam passar por testes e simulados presenciais e necessitam também discutir com “iguais” os seus erros e aprender com eles.

5. O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ EM POMERODE

5.1 O ensino bilíngue (português/alemão) em Pomerode

A língua é uma importante ferramenta de comunicação e de trabalho, assim como de formação do cidadão no atual contexto multicultural e plurilíngue, pois permite que o indivíduo tome consciência de que participa da construção coletiva e da divulgação social de saberes, possibilitando a ampliação da sua visão de mundo e a reflexão sobre a pluralidade de seu próprio universo.

Pomerode se inscreve neste universo de diversidade cultural, pois está situada numa região catarinense de colonização europeia, predominantemente alemã (pomerana), cujos costumes e crenças permanecem fortemente enraizados na sua população e determinam suas características fundamentais.

Além disso, para contribuir ao perfil diversificado da cidade, vale considerar que a qualidade de vida e a oferta de trabalho no município vêm atraindo famílias de diversos estados do Brasil sendo que cada qual destes grupos de pessoas traz consigo também sua bagagem cultural.

Neste contexto, foi implantada em 2008, no município de Pomerode-SC a modalidade de ensino bilíngue (português/alemão) com as funções de elevar as competências linguísticas das crianças, preservar e enriquecer valores culturais que circulam através do idioma e preparar os estudantes para futuras demandas do mercado profissional. O uso de uma segunda língua constitui um instrumento real e natural de interação; por meio dela é que se desenvolve todo o processo perceptivo, comunicativo e cognitivo do aprendiz (WEININGER, 2001).

À época da implantação do projeto bilíngue na Escola Básica Municipal “Olavo Bilac” houve, por parte dos pais e responsáveis, uma adesão unânime aos propósitos da iniciativa, fato que se repetiu no ano posterior com a oferta de ensino também na E.B.M. “Amadeu da Luz”. A partir de então o modelo de ensino vem sendo aperfeiçoado e terá, neste ano de 2016, o fechamento de um ciclo, pois a primeira turma será formada no ensino fundamental.

As motivações e expectativas em relação ao ensino bilíngue foram muito bem exploradas pela professora/pesquisadora Viviane Beckert Spiess em dissertação de

mestrado onde explora os sentidos do discurso das famílias em relação ao bilinguismo. Segundo Spiess (2010, Blumenau) os dados corroboram que os objetivos do ensino bilíngue vão ao encontro das expectativas dos adultos contribuindo assim para uma formação que propõe o domínio da língua alemã como chave para a participação em comunidade e como um diferencial nas futuras relações de trabalho. Flory (2012) exemplifica a relevância do bilinguismo em diversos níveis. Segundo a autora o poder se comunicar bem em uma outra língua:

[...] num nível profissional, abre oportunidades para o estudo e o trabalho em outros países, bem como para oportunidades de estudo e trabalho em seu próprio país que requeiram competência em outra língua. Num nível pessoal, possibilita a interação com pessoas de outros países e culturas, o que pode significar desde o diálogo possível com parentes e família estendida, como novas amizades e relacionamentos pessoais, por exemplo. O contato com outras culturas pode ampliar nossa forma de ver o mundo, proporcionando experiência de vida, cultura geral e possivelmente erudição entre outros fatores. (FLORY, 2009, p.12)

Da implantação aos dias atuais foram realizados ajustes nos conceitos estruturais e organizacionais do ensino bilíngue em Pomerode. Hoje ele é pautado em proposta curricular e grade específicas. Além de alemão (Deutsch), o idioma é ofertado também no ensino das disciplinas de matemática (Mathematik), estudos do meio (Sachunterricht) e artes (Kunst). A turma da do 1º. ano é dividida em dois grupos (enquanto um delas está nas aulas em língua portuguesa o outro tem as aulas de língua alemã), sendo o ensino bilíngue dentro do horário regular das aulas. A partir do 2º. ano escolar o matrícula no ensino bilíngue é optativa. Do 2º. ano em diante, os alunos têm aulas conforme a grade curricular do município, sendo que o ensino bilíngue ocorre, para cada turma, duas vezes por semana, no contraturno perfazendo uma carga de dez horas/aula semanais.

A preocupação atual é explorar as possibilidades do alemão como segundo idioma e garantir a autoavaliação dos aprendizes em relação a seus níveis de competência linguística, à trajetória escolar e, sobretudo, conscientizar no que se refere às possibilidades futuras, na vida universitária e mercado de trabalho, decorrentes de uma formação inicial bilíngue atrelada às áreas de interesse.

Dentre os propósitos do ensino bilíngue consta a urgência de se lidar educacionalmente com um componente atual da cultura digital que são as TDICs.

Assim há também aqui a intenção de aprender e ensinar usando as tecnologias para o enriquecimento cultural da comunidade escolar, buscando o aperfeiçoamento dos espaços, a otimização dos tempos e a diversificação das formas de organização e de trabalho escolar.

5.2 A língua alemã na Escola Básica Municipal Olavo Bilac

A Escola Básica Municipal Olavo Bilac pertence à rede municipal de Pomerode e atualmente atende a 735 alunos da Educação Básica – pré-escolar ao 9º. ano do ensino fundamental.

O colégio foi fundado em 02 de outubro de 1870 por imigrantes que colonizaram a localidade. Foi chamada “*Deutsche Schule*” de Testo Central e desde lá passou por diversas denominações. A partir de 1980 a escola veio a ser nomeada Escola Básica Municipal Olavo Bilac.

Atualmente possui 29 turmas distribuídas em dois turnos. Trezentos e sessenta e nove alunos frequentam o ensino bilíngue (português/alemão).

Em seu Projeto Político Pedagógico (2014) lê-se que a instituição tem como missão oferecer um ensino de qualidade e tornar a escola um espaço de interação social e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e capacitando-o para o convívio em sociedade. Prega-se que todos devem lutar para a construção de uma educação cada vez melhor, obtendo reconhecimento pela qualidade dos serviços prestados e contribuindo para uma formação mais sólida do ser humano, em sua totalidade, onde as competências e habilidades individuais se somem a princípios e valores que objetivem a conscientização do aluno, enquanto estudante, para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e comprometida com as causas sociais.

Na área de língua e cultura Alemã há uma série de trabalhos em parceria sendo realizados. A escola recebe apoio da Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) que é o departamento alemão para escolas no exterior. Tal apoio se concretiza em cursos de formação continuada para professores e permissão para aplicação de provas para certificação em nível A1+. Outro projeto duradouro que acontece no município desde 2009, e particularmente no colégio desde 2014, é o ASA-Programm. Através desta ONG alemã ocorre anualmente um intercâmbio entre profissionais e alunos brasileiros e alemães sobre temas bilateralmente relevantes.

Além disso, está em andamento o início de uma parceria do município com a Universidade de Greifswald (cidade co-irmã de Pomerode) para o fomento da língua alemã no município que incluirá a produção de um material didático e formação continuada para professores de alemão.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Cabe destacar que tenho contato com as turmas descritas a mais de cinco anos. Sei que, através da interação com o educando, tenho, como professor, as melhores oportunidades de perceber as necessidades, potencialidades e deficiências dos meus alunos. Através do meu trabalho pedagógico, consigo direcionar minhas ações a fim de selecionar, combinar, aperfeiçoar técnicas de abordagem para que, os motive para o aprendizado autônomo e contínuo da língua alemã.

Nesse sentido, conforme Alarcão (2005), o professor deve ser um prático e um teórico da sua prática, pois “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (ALARCÃO, p. 82-83).

Toda ação visa instrumentalizar os jovens para que estejam preparados para exercer suas competências linguísticas e a cidadania sendo capazes de acompanhar e participar, de maneira ativa e consciente, do mundo globalizado e em constante mudança. Esta participação deve ter como base o conhecimento adquirido na escola, o repertório único de cada indivíduo e a análise pertinente das informações recebidas. O desejável é que este conjunto de saberes se transformem em atitudes, que promovam o despertar para a interação social, consciente e ética, e que isto contribua para o movimento de transformação social.

É importante dizer que não há uma fórmula pronta que permita a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Além do que, a relação aluno/professor também está sujeita à carga de valores, estilo, personalidade, maneira de cada um encarar o mundo, que influenciam na formação de cidadãos. É imprescindível, porém, que o educador incentive os alunos a se expressarem para que eles aprendam a vivenciar a língua, não só aprender sobre ela.

Vale ressaltar também que estes alunos vivenciaram três grandes mudanças curriculares no ensino bilíngue. Nos primeiros anos, a partir de 2008, a estruturação curricular tratava o ensino de alemão como uma espécie de espelho do ensino regular. Trabalhava-se com conteúdos mínimos, em alemão, diretamente relacionados a tópicos aprendidos em português. Nestes anos havia também um acompanhamento sistemático das fases de alfabetização das crianças que se fazia necessário, dadas as implicações que tal

processo poderia implicar ao tratar da aprendizagem concomitante de dois idiomas. As análises do processo de alfabetização, feitas por especialistas da Secretaria de Educação de Pomerode, comprovaram, à época, que as crianças adotavam o raciocínio para a construção de hipóteses de escrita e leitura que eram válidos para ambas as línguas.

Com a chegada destas turmas no ensino fundamental II, observou-se que o currículo proposto anteriormente não conseguia mais dar conta das necessidades dos alunos e buscou-se uma primeira grande reformulação. Adotou-se nesse período a abordagem da língua por gêneros literários, proposta que, apesar da riqueza de possibilidades esbarrou na escassez de materiais didáticos autênticos e na falta de opções para o programa de formação continuada que contemplasse o estudo da proposta.

No ano de 2016 entrou em vigor a terceira forma de organização curricular. Desta vez, mais próxima às concepções internacionais para o ensino de alemão como língua estrangeira e segundo idioma, estão em evidência as habilidades e competências na língua. As unidades temáticas são configuradas por um tema e seus possíveis módulos; conteúdos principais; campo lexical, meios sintáticos e propostas de atividades para os alunos. A proposta contempla o aprender individual, o aprender coletivo, o aprender fora da classe, o usar de competências linguísticas e culturais e o aprender a aprender.

No contexto de ensino de idiomas estrangeiros, o conceito de habilidades linguísticas descreve duas coisas: de um lado podem ser entendidas como as quatro habilidades fundamentais da linguagem, o ouvir, o falar, o ler e o escrever. Por outro lado, o conceito trata de outros eventos, como, por exemplo, o caráter ativo ou passivo das manifestações da linguagem. Faistauer (2001) conjuga estes dois sentidos do conceito e considera as quatro habilidades fundamentais como resultado de um complexo jogo de eventos linguísticos e não linguísticos. Com eventos não linguísticos sugere-se a evidência de todos os processos cognitivos, que são postos em ação para a produção e recepção do significado (por exemplo: o planejamento de formulações, a decodificação de falas ou a atribuição de um léxico a um determinado campo semântico).

Neste estudo Faistauer (2001) também nomeia como bastante significativas para o desenvolvimento da linguagem, outros campos, aparentemente independentes da língua, a saber: o conhecimento de mundo, as experiências pessoais e comportamentos atitudinais. Encontra-se então uma definição mais completa sobre as quatro habilidades. Elas descrevem a correlação de saberes, sentidos, manifestações linguísticas e intenções.

As quatro habilidades linguísticas basilares podem ser, desta forma, classificadas de diversas maneiras. Se, por um lado, pode-se diferenciá-las segundo seu uso: produtivo e receptivo. De outra maneira, há de se fazer uma diferenciação de acordo com o meio em que tais manifestações linguísticas ocorrem: meio acústico ou gráfico. Nesta questão, que compara a oralidade e a escrita, coloca-se o fato da interação e da temporalidade dos eventos que podem ser, *grosso modo*, diretas e indiretas.

Na tabela a seguir pode-se visualizar melhor como se apresenta a visão clássica sobre a divisão das quatro habilidades fundamentais segundo suas manifestações:

Tabela 1 - Habilidades linguísticas

Tipo de manifestação	Uso receptivo da língua	Uso produtivo da língua
oral acústica simultânea direta	<i>Compreensão auditiva</i>	<i>Comunicação oral</i>
escrita gráfica não simultânea indireta	<i>Compreensão da leitura</i>	<i>Comunicação escrita</i>

Fonte: FAISTAUER (2001)

Conforme a organização acima o ouvir e a leitura são habilidades receptivas. Isso considera principalmente o processo de compreensão e o tratamento de sinais acústicos e óticos respectivamente. Toda processo de compreender é determinado por uma série de implicações e tem caráter muito pessoal, pois sofrem grande influência das expectativas, comportamentos e conhecimentos prévios do indivíduo receptor (FAISTAUER, 2001). Em contraponto às habilidades receptivas, às quais o falar e o escrever estão categorizados, o componente ativo do material linguístico toma relevância, por exemplo, a articulação de sons e a produção textual. Manifestações orais e escritas ativas têm sempre um destinatário e precisam obviamente ser entendidas por estes ouvintes e leitores. Isso significa que atos de fala e de escrita devem ter conteúdo claro, assim como respeitar regras gramaticais e coerência lexical. Aparentemente, há maior demanda linguística na produção do que na recepção da linguagem. Tomando tal perspectiva é que a compreensão auditiva e a leitura são consideradas passivas ao passo que a comunicação oral e a produção textual, destrezas ativas. Esta divisão funciona didaticamente muito bem, mas é tendenciosa na disposição em

que desconsidera que o aprendizado de uma língua é como um todo um processo ativo e que habilidades linguísticas receptivas exigem alto processamento cognitivo.

As habilidades de ouvir e de falar fazem parte da comunicação oral, ocorrem acusticamente e têm fundamento na fonologia que trata da representação sonora das línguas. Uma interação de falantes implica na necessidade de um rápido acesso às habilidades linguísticas para o compreender e o reagir. Por isso as capacidades de ouvir e falar são consideradas primárias: adquiridas pelos falantes, no contexto de língua materna, de maneira inconsciente. Ler e escrever, ao contrário, compõem o tipo de comunicação indireta. Aqui a língua é tomada em seu aspecto visual, ou seja, uma manifestação gráfica de suas intenções sonoras. É por isso que as manifestações escritas e lidas não tem ligação estrita com a sincronia. O enunciado escrito dá ao usuário da língua a vantagem de que ele tem maior tempo para (de)codificar as informações disponíveis podendo inclusive voltar à partes anteriores do texto. Portanto nestas modalidades da linguagem pode-se analisar por um tempo maior e mais detalhadamente as estruturas dos enunciados do que na comunicação oral.

As habilidades para a língua escrita são fortemente ligadas a fatos culturais (tipos diversos de alfabetos, direção da leitura) e precisam ser aprendidas conscientemente. E assim como o falar depende do ouvir, a capacidade de escrever serve-se da leitura. O ato de ler acompanha e controla a todo tempo o processo de escrita e influencia na qualidade de seu produto final. (FAISTAUER, 2001).

Com isso, pretende-se oportunizar aos educandos a possibilidade de exercitarem as habilidades linguísticas de forma plena, seja de maneira receptiva, seja de maneira produtiva, para que desenvolvam assim fluência nas quatro habilidades fundamentais: compreensão auditiva, compreensão da leitura, comunicação escrita e comunicação oral.

Os objetivos para o nível A1+ estão plenamente alcançados quando:

Tabela 2 - Descritores de habilidades linguísticas (nível A1+)

Uso receptivo da língua	<i>Compreensão auditiva</i>	O aluno consegue entender informações relativas a temas de seu cotidiano, identificando as declarações principais desde que tudo seja dito clara e pausadamente.
	<i>Compreensão da leitura</i>	O aluno consegue ler textos curtos e simples sobre a sua área de interesse, fazendo a contextualização.
Uso produtivo da língua	<i>Comunicação escrita</i>	O aluno consegue redigir textos curtos de caráter pessoal sobre temas de seu interesse.
	<i>Comunicação oral</i>	O aluno consegue se manifestar de forma simples e com relativa fluência sobre temas do seu interesse.

Fonte: Quadro comum europeu de referência para o ensino de línguas.

Estas atividades supõem o uso por parte dos alunos de suas habilidades funcionais e comunicativas que, segundo Bakhtin (1999), vem a constituir um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal e social dos locutores, além de motivá-los a pôr em prática habilidades linguísticas intrínsecas e o conhecimento de gêneros textuais.

Cabe retomar aqui que os resultados de pesquisa foram coletados no formato descrito acima através do *Socrative*. A aplicação *web* gera planilhas de cálculo do Microsoft *Excel*, programa no qual os itens foram tabulados, processados e transformados em gráficos para a melhor compreensão através da visualização de dados. Ver-se-á, porém, na pesquisa de autoavaliação nas habilidades linguísticas, apenas gráficos totalizadores, ou seja, com o somatório das respostas dadas para cada item em todas as proposições de um bloco.

O conjunto de frases afirmativas de um bloco revela os indicadores de proficiência na habilidade em questão. O mesmo ocorrerá no caso do tópico interação que mescla componentes das habilidades simultâneas e orais (ouvir e falar). Por fim, analisar-se-á o bloco de afirmações que trata dos estilos e preferências de aprendizagem. Foge ao escopo do presente estudo a análise das questões sobre as motivações para o estudo de alemão e do aprender a aprender e, por isso, os dados não serão, no momento, tratados.

A autoavaliação dos estudantes na habilidade de ouvir (compreensão oral) mostra que no montante das respostas houve 62% de concordância plena com as preposições, a porcentagem de 22% de concordância parcial, 8% de dúvida, 3% de discordância parcial e para finalizar 5% de total discordância.

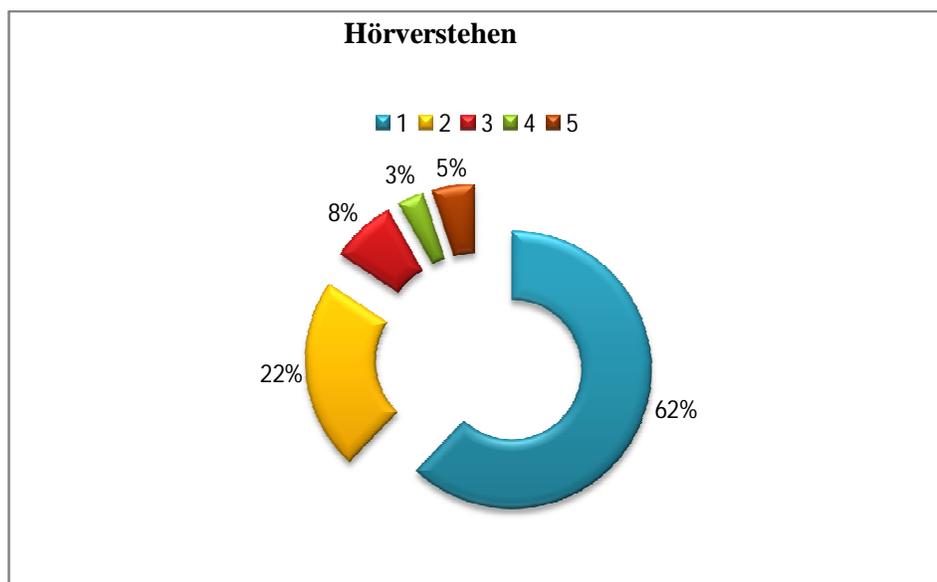


Gráfico 1 - Resultado porcentual total de respostas referentes à compreensão oral

Na reflexão sobre a comunicação oral 58% das respostas concordaram plenamente com o itens, houve 20% de concordância parcial, 13% de dúvida, 3% de discordaram em parte e 6% das respostas para “discordo totalmente”.

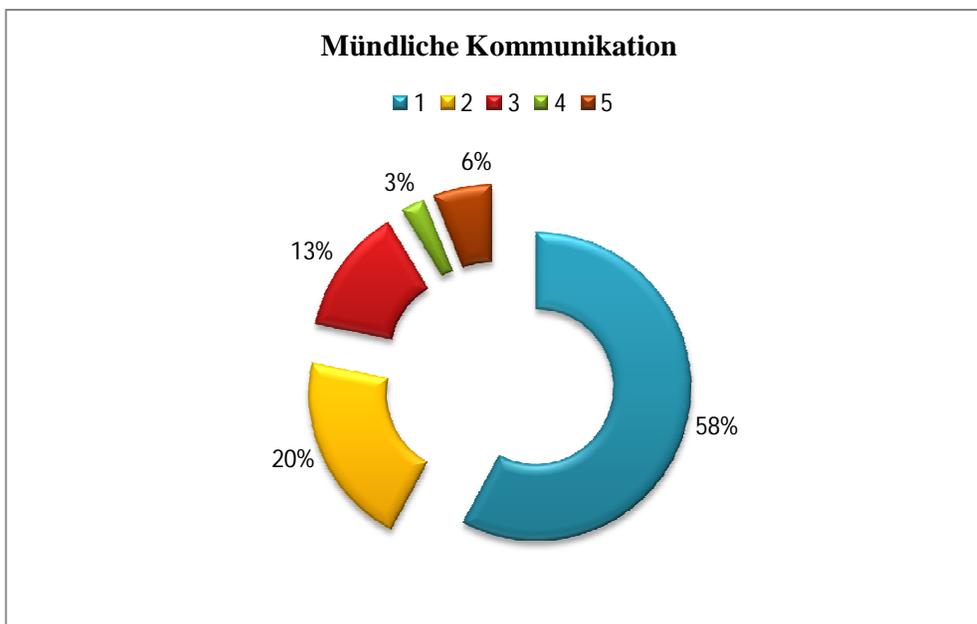


Gráfico 2 - Resultado percentual total de respostas referentes à comunicação oral

Quanto à habilidade de leitura, 65% das respostas concordaram plenamente com os descritores, o percentual de concordância parcial foi de 20%, o de indecisão 10%. Discordaram parcialmente 3% do total e 4% das resultam de uma discordância do texto.

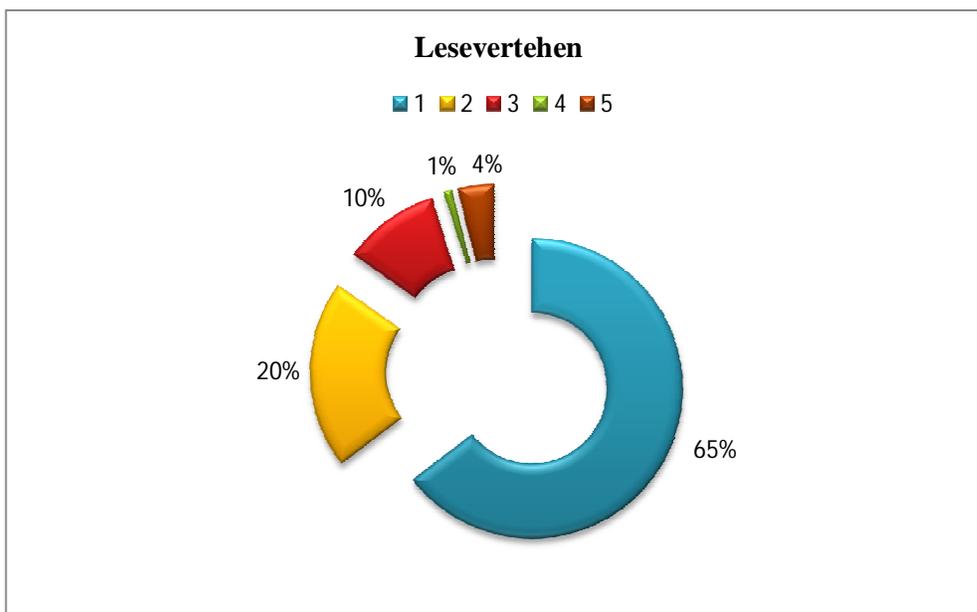


Gráfico 3 - Resultado percentual total de respostas referentes à leitura

O resultado da autoavaliação da comunicação escrita foi a seguinte: 64% “concordo plenamente”, 24% concordo parcialmente, 11% “eu não sei”, 3%, discordo parcialmente e, por fim, nenhuma discordância.

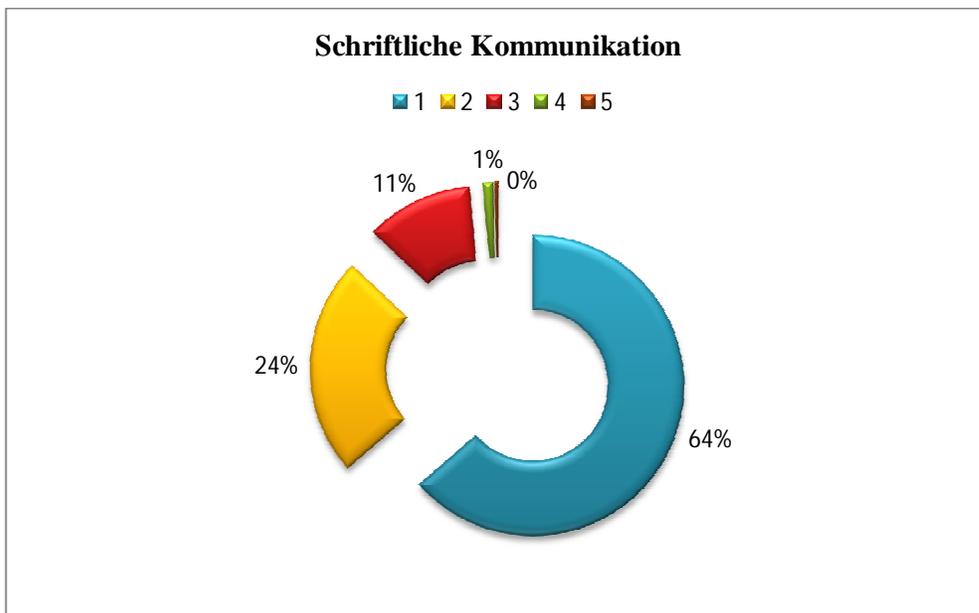


Gráfico 4 - Resultado percentual total de respostas referentes à comunicação oral

Os resultados expressos nos gráficos mostram de maneira inequívoca que, no todo das respostas, o grupo obtém, segundo sua autoavaliação, um rendimento muito bom quanto ao conjunto de habilidades linguísticas elementares. Vê-se que, para todas as quatro grupos de competências descritas, os itens 1 e 2 da escala de *Likert* foram em maior parte eleitos significando uma concordância total ou parcial geral com aproximadamente 80% de todas as afirmativas. Resultado este, que não surpreende, dada a grande quantidade de carga horária que, ao longo do ensino fundamental, a estes educandos foi investida.

De relevante nesta sondagem fica a conscientização sobre as possibilidades de personalização do ensino/aprendizagem para ambos os atores. No papel de professor interessa na medida em que favorece seu processo de necessidade contínua de diagnóstico, monitoramento e (re)avaliação dos propósitos do curso. Tomando a perspectiva dos jovens aprendizes tal forma de trabalho, fornece a eles indicativos concretos sobre suas habilidades e competências, suas forças e suas deficiências em sua o seu perfil de gostos, estudos e aprendizagem.

No ensino híbrido avaliar significa

[...] verificar o processo de aprendizagem de cada aluno, e por este ser o seu foco, retornar a ele pelo resultado. Este processo de *feedback* tem de ser o motor da reorientação da prática de aula: conteúdos, formas de abordagem, instrumentos e ferramentas de avaliação, enfim, todos os componentes da verificação da aprendizagem precisam reagir aos resultados, buscando suprir as demandas dos alunos no alcance no melhor de seu potencial. (FREITAS, 2015, 114)

Ao considerar o protagonismo do estudante no processo, o ensino híbrido propõe uma ruptura com as visões da escola secular industrializada e lança o foco em cada um dos interessados em aprender.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que cada pessoa do grupo que vivenciou, ainda no ensino fundamental, um pouco das mudanças de orientação propostas pelo ensino híbrido consiga adotar a personalização da aprendizagem como um imperativo de estudos e como princípio motivacional para o aperfeiçoamento autônomo, contínuo e duradouro da língua alemã.

O ato de poder se comunicar em outra língua traz à tona uma série de vantagens que, na cultura digital, são mais que desejáveis. Saber idiomas constitui-se numa real possibilidade de atuação cidadã em sociedade já que trata de um componente essencial à condição humana, promovendo a intensificação das relações interpessoais e servindo de chave de acesso a outras culturas.

Esta pesquisa cumpriu seu papel ao permitir um espaço para reflexão sobre a abordagem metodológica do ensino híbrido e as possibilidades da personalização do ensino no contexto de aprendizagem de alemão no ensino bilíngue de Pomerode. Constatou-se que, práticas não tão novas, como o uso do portfólio de idiomas, estão em total consonância com o proposto pela abordagem discutida no presente trabalho. Fato é que, em um mundo mediado pela tecnologia, não há limites para as oportunidades de aprender.

Tal evidência lê-se nas obras de autores como o veterano José Moran e Lilian Bacich, que nos últimos anos muito contribuem teórica e pragmaticamente para a difusão do ensino híbrido no Brasil. Central em suas obras são a guinada nos papéis em cena na educação formal e informal e o fator das TDICs. É deste *blend*, desta combinação que resulta o entusiasmo com potencialidades da personalização do ensino para a educação na cultura digital.

O protagonismo do aluno requer, porém, que primeiramente, cada qual assuma a responsabilidade por próprio aprendizado e a partir daí construa saberes que promovam a sua autonomia de aprender. Posto isto, o mundo se abre verdadeiramente, agora de maneira diferente, pois, nesta condição, o estudante vai estar altamente motivado e ter dimensão clara dos objetivos de seu processo de aprendizagem e das suas possibilidades de intervenção em sociedade. Irá trabalhar com disciplina e afinco nas suas tarefas,

conseguirá ser resiliente perante os problemas. Virá há conhece seus pontos fracos e há planejar, com auxílio do seu tutor, etapas e estratégias para compensá-las.

Depreende-se que, durante o processo de aquisição do conhecimento o sujeito pode e deve refletir, confirmar e refutar premissas a partir das suas dificuldades e dos resultados obtidos. E, quando necessário for, precisa sentir-se apto a procurar e a oferecer suporte dentro dos grupos, turma e juntamente aos professores.

Partindo do resultado desta pesquisa, tem-se que a tomada de consciência em relação às habilidades e competências em língua alemã podem levar os estudantes concluintes do 9º. ano da E.B.M. Olavo Bilac a conquistarem a autonomia necessária para o prosseguimento do estudo do idioma dado que a partir do ensino médio a oferta para o seguimento é mais restrita no município e nas adjacências e prosseguimento da aprendizagem de alemão dependerá, em muito, do autoconhecimento, do interesse e da motivação fomentados nos ensino básico.

No lastro do Curso de Especialização na Cultura Digital deu-se impulso aos primeiros passos didáticos orientados à metodologia do ensino híbrido e da personalização do ensino na escola. Implementou-se, há um ano, um ambiente virtual de aprendizagem (MOODLE)⁵ com a função de apoio ao ensino presencial. No atual momento, surgem alguns resultados de práticas híbridas, como o uso de fóruns, a personalização da avaliação e de tarefas. Resultados destas práticas combinadas, todas as análises de percepções sobre a trajetória no ensino bilíngue municipal e os efetivos impactos das políticas nos resultados de aprendizagem servirão, sem dúvida, de fonte instigante para futuras pesquisas.

⁵ Disponível em <http://www.infolavo.xyz/moodle/>

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais**. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n. 3, Set/Dez, 2012, p. 57-82. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> Acesso em: julho 2015.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, M (V. N. VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BENENDORF-HELLBIG, Beate et al. **Der Weg zum Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene**. Disponível em : https://www.hueber.de/media/36/Sprachenportfolio_Hinweise.pdf Acesso em novembro de 2015.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. **As sereias do ensino eletrônico**. In: SILVA, M. (Org.) Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 23-38.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso em: junho de 2016.

FAIGLE, Iris. Rundum: einblicke in die deutschsprachige Kultur. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2006

FAISTAUER, Renate. **Zur Rolle der Fertigkeiten**. In: (ORG) HELBIG, Gerhard et al. (2001): „Deutsch als Fremdsprache“ - ein internationales Handbuch. Band 2: S.864-871.

FLORY, Elizabete Villibor. **Influências do bilingüismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilíbrio de Jean Piaget**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-31052009-105610/>>. Acesso em: abril de 2016.

FREITAS, Eric R. **A questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARTINS, Lilian C. Bacich - BACICH, Lilian ; MORAN, J. M. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico , v. VII, p. 45-47, 2015.

MORAN, J. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

SPIESS, Viviane Beckert. **Discursos sobre Ensino Bilíngue em Contexto Intercultural: as vozes das famílias.** 2014. FURB. Dissertação (Mestrado em Educação).

SELWIN, N. **Em defesa da diferença digital: uma abordagem crítica sobre os desafios curriculares da web 2.0.** In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. (Org.). *Aprendizagem (in) formal na web social.* Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011. p. 35-62.

WEININGER, M.J. **Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno.** In: *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* (Org.) LEFFA, V.J., Pelotas:Educat, 2001.

APÊNDICE A – Instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados

Tabela 3 - Proposições sobre a compreensão oral

Habilidade: compreensão oral	1	2	3	4	5
Eu compreendo as instruções do professor.	20	2	5	1	0
Eu compreendo o professor, quando ele descreve um local ou uma imagem.	21	4	1	0	2
Eu compreendo perguntas simples sobre temas pessoais como, por exemplo, férias, locais, hábitos alimentares.	21	5	0	0	1
Eu entendo muitas palavras de uma canção.	15	8	1	3	1
Quando ouço um áudio do livro didático, consigo completar em um texto as palavras faltantes.	12	8	5	2	1
Quando ouço um áudio consigo colocar as frases do texto ou da canção na ordem correta.	13	7	4	0	4
Quando eu ouço um áudio e há também ilustrações no exercício, eu entendo sobre quem ou o que se está falando.	19	8	0	0	1
Quando ouço algo, entendo melhor o contexto se há fotos e imagens ajudando na compreensão.	18	8	1	1	0

Fonte: Adaptado de FAIGLE (2006)

Tabela 4 - Proposições sobre a comunicação oral

Habilidade: comunicação oral	1	2	3	4	5
Eu consigo em palavras simples contar algo sobre mim, meus amigos e minha família.	20	3	1	3	1
Eu consigo descrever uma imagem ou um objeto.	19	6	1	1	1
Eu consigo falar sobre os meus gostos pessoais.	21	4	3	0	0
Eu consigo cantar uma canção.	15	9	3	0	1
Eu consigo falar sobre meus hábitos, por exemplo, alimentares.	14	8	1	1	4
Eu consigo descrever um lugar.	14	8	5	0	1
Eu consigo contar o que faço no meu tempo livre.	21	3	3	0	1
Eu consigo expressar minhas preferências, por exemplo, no campo da música.	12	6	5	0	5
Eu consigo fazer algumas comparações entre minhas tradições e tradições alemãs.	10	5	9	1	3
Eu consigo falar sobre esportes.	16	5	6	1	0

Fonte: Adaptado de FAIGLE (2006)

Tabela 5 - Proposições sobre a compreensão da leitura

Habilidade: leitura	1	2	3	4	5
Consigo entender as instruções para uma atividade de aula ou um jogo.	19	7	1	0	1
Consigo entender os enunciados de exercícios.	20	4	3	0	1
Consigo encontrar as informações em um texto.	21	4	2	0	1
Entendo palavras e frases curtas.	22	3	0	1	2
Entendo placas e cartazes com regras ou proibições.	18	7	3	0	0
Entendo o conteúdo de uma carta ou de um cartão de felicitações.	19	6	3	0	0
Compreendo a informação principal de uma artigo curto.	20	6	2	0	0
Consigo ler e entender uma revista em quadrinhos.	11	7	7	2	1
Entendo a biografia de pessoas famosas.	12	6	7	0	3
Consigo encontrar informações em um texto ou em uma página da internet	18	7	2	0	1
Em um texto curto ou em uma história eu compreendo a ação e os fatos principais.	15	6	4	0	3
Eu compreendo o conteúdo de um poema simples ou uma canção.	22	5	1	0	0

Fonte: Adaptado de FAIGLE (2006)

Tabela 6 - Proposições sobre a comunicação escrita

Habilidade: comunicação escrita	1	2	3	4	5
Consigo escrever palavras isoladas e frases curtas.	21	5	2	0	0
Consigo completar um texto seguindo instruções.	19	6	3	0	0
Consigo escrever, com auxílio de um modelo, um cartão postal ou um cartão de felicitações.	18	10	0	0	0
Consigo resumir um artigo curto.	15	5	6	2	0
Consigo escrever um texto curto sobre moda ou natureza, por exemplo.	19	9	0	0	0
Consigo escrever a um amigo e contar sobre mim e meus interesses.	19	5	4	0	0
Consigo escrever a um amigo contar a ele sobre meu cantor ou banda favoritos.	14	8	5	0	1
Consigo formular um slogan, por exemplo, contra o racismo ou a poluição do meio ambiente.	15	10	3	0	0
Consigo escrever uma receita.	14	8	5	1	0
Consigo escrever um e-mail.	24	0	4	0	0

Fonte: Adaptado de FAIGLE (2006)