

**Tecnologia no Ensino de Língua Adicional:
Personalização e Autonomia do aluno por meio de um modelo de Ensino Híbrido**

ADOLFO TANZI NETO (UNILAB, PUC-SP)¹

FERNANDA SCHNEIDER (PUC-RS)²

LILIAN BACICH (USP)³

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir uma proposta de ensino híbrido para o ensino de língua adicional no Brasil. O ensino híbrido, também conhecido como uma das variações de blended learning, consiste em uma metodologia híbrida, misturada, com foco na personalização, colaboração e uso das tecnologias digitais (MORAN, 2015). Nesse sentido, por meio de uma pesquisa-ação, foi possível discutir os resultados alcançados com essa proposta metodológica, e, em particular, os resultados alcançados em uma atividade envolvendo a língua inglesa em que os alunos apresentaram um melhor desempenho nas tarefas e desenvolvimento de sua autonomia, o que, conseqüentemente, ocasionou busca pelo conhecimento e a ativa participação, tanto do aluno quanto do professor, em sala de aula.*

Palavras-chave: ensino híbrido; ensino de língua adicional; tecnologias digitais; personalização do ensino.

ABSTRACT: *This article aims to present and discuss a proposal of blended education to the additional language teaching in Brazil. Blended teaching, also known as one of the variations of "blended learning", consists of a blended methodology, mixed, focused on personalization, collaboration and use of digital technologies (Moran, 2015). In this sense, through a research-action, it was possible to discuss the reached results with this methodological proposal, and, particularly, the reached results involving an English language activity in which the students presented a better performance on tasks and development of their autonomy, which consequently led to the search for knowledge and an active participation of both the student and the teacher in the classroom.*

Keywords: blended learning; additional language teaching; digital technologies; personalized learning

Introdução

A discussão em diferentes países sobre a questão dos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDICs) na educação tem se apoiado não somente na integração das ferramentas digitais, mas também nas potencialidades que essas ferramentas podem oferecer para os seus usuários. Essa discussão ganhou força no Reino Unido, em 2004, com a proposta de Milliband (2004) sobre construir escolas para o futuro e transformar os

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Pesquisador visitante na Universidade de Oxford – Inglaterra. Coordenador do projeto de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Península. Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) campus dos Malês – Bahia e professor colaborador na PUC-SP no departamento de estudos pós-graduados em LAEL. professor.tanzi@gmail.com

² Doutoranda em Letras - Linguística, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e participante do projeto de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br

³ Doutora em Psicologia na Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do projeto de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Península. lilian.bacich@yahoo.com.br

ambientes de ensino e trabalho por meio do ensino personalizado como suporte para as diferentes necessidades dos alunos. Nessa discussão, Milliband (op. cit.) pondera que o ensino personalizado não é o retorno das teorias do ensino centrado no aluno; não é separar os alunos para aprender por eles mesmos; não é abandonar o currículo nacional; e não é deixar que os alunos aprendam como querem e o que querem. O ensino personalizado, nessa reflexão, procura, por meio de avaliações de métodos de aprendizagem, pelo uso de dados e pelo diálogo, diagnosticar as necessidades de cada aluno, características que discutidas pelos autores deste artigo em publicações anteriores.

[...] 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, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 51)

Em 2004, Leadbeater (2004) também colabora com as discussões de Milliband trazendo a questão da personalização, por meio da participação. Naquela época, Leadbeater propõe um novo olhar para os serviços públicos, buscando como esses serviços poderiam ser mais adaptados às necessidades dos seus usuários, abrindo espaço para uma maior liberdade de escolha.

Nesse momento de discussão e com o envolvimento governamental de diferentes países, Hargreaves (2006) propõe que a personalização do ensino deve estar pautada em nove pontos norteadores: avaliação para a aprendizagem; aprender a aprender; a voz do estudante; currículo; novas tecnologias; projeto da escola e organização; aconselhamento e orientação; e desenvolvimento da força de trabalho. Desde então, a temática de personalização do ensino tem ganhado força em diferentes países e se tornado a agenda política e educacional de discussões entre pesquisadores, professores, governantes etc. Entretanto, observamos, até o momento, uma divergência entre as conceituações em todo o mundo, devido às diferentes prioridades tomadas em relação a cada um dos vários aspectos apresentados por Hargreaves (2006), a exemplo, o Canadá, com o plano de negócios do Ministério da Educação para 2010-13, priorizou "apoiar uma abordagem flexível para permitir aprender em qualquer hora, em qualquer lugar e em qualquer ritmo, facilitada por um maior acesso às tecnologias de aprendizagem" (ALBERTA EDUCAÇÃO, 2010, p. 70). Já os Estados Unidos têm apoiado o ensino personalizado com o foco no uso das tecnologias digitais para combinar algoritmos apropriados para entender e auxiliar o desempenho dos alunos. Essa abordagem faz uso de

plataformas adaptativas e busca a criação de comunidades de aprendizagem como o *Khan Academy*⁴, *EdModo*⁵, *Mooc's*⁶ etc. No Reino Unido, a discussão se iniciou no programa de Construir Escolas para o Futuro⁷ no início de 2000, tendo como um dos objetivos repensar os espaços educacionais para um ensino mais personalizado.

Na esteira da discussão sobre as TDICs e a personalização do ensino, Lankshear (2007) postula que as nossas práticas sociais na contemporaneidade têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Sendo assim, os processos de aprendizagem devem ser repensados e entendidos como um novo *ethos* ou uma nova mentalidade. Para tanto, pesquisadores do Instituto de Estudos de Prospectiva Tecnológica da União Europeia, em 2008, levantaram, nas Universidades do Reino Unido, como as práticas de estudo e aprendizagem eram influenciadas pelas novas tecnologias de redes digitais, sendo que oito fatores foram identificados, como nos mostra Tabela 1 abaixo:

Amplitude	Estudantes usam tecnologias para apoiar os diversos aspectos do estudo, busca, gestão e produção de conteúdo. Todos são partes de uma vasta comunidade de parceiros, com os quais compartilham recursos, buscam por auxílio e mesmo avaliação;
Personalização	Os estudantes se apropriam de tecnologias de acordo com suas próprias necessidades, empregando diferentes tecnologias simultaneamente;
Adaptabilidade	Ferramentas são usadas para propósitos particulares, não apenas para aqueles para os quais foram desenvolvidos;
Organização	Os estudantes buscam gerenciar e sintetizam informações por meio de diferentes fontes, usando variadas ferramentas de comunicação, de modo a facilitar o acesso a essas informações;
Transferibilidade	Habilidades desenvolvidas pelo uso de tecnologias em outros âmbitos são transferidas para os contextos de aprendizagem;

⁴*Khan Academy* é uma plataforma adaptativa de aprendizagem personalizada para o ensino de matemática que oferece exercícios práticos, vídeos instrutivos, com o objetivo de capacitar alunos para estudar em seu próprio ritmo, dentro e fora da sala de aula. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/about>. Acesso em: 11 out. 2015.

⁵O *EdModo* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem e de comunidades de aprendizagem de *software* de multiplataforma fechado administrado pela *EdModo Inc.*, em San Mateo, Califórnia.

⁶*Mooc (Massive Open Online Course)* é uma plataforma aberta de aprendizagem em massa que visa a participação em grande escala e de acessibilidade aberta (gratuita) na Internet. Os cursos oferecidos são semelhantes aos cursos universitários, mas não tendem a oferecer créditos acadêmicos. Disponível em: <https://www.mooc-list.com/>. Acesso em: 08 out. 2015.

⁷*Bsf (Building Schools for the Future)* nome dado ao alto investimento feito pelo governo britânico para a criação de novas escolas por todo o país.

Fronteiras de tempo e espaço	Estudantes agora podem se comunicar com tutores e pares de várias formas e esperam respostas imediatas, já que as tecnologias permitem a aprendizagem a qualquer tempo. Esses estudantes se mostram mais aptos a trabalhar com várias tarefas e utilizando múltiplos recursos simultaneamente;
Mudanças nos padrões de produção	Métodos de validação e referências cruzadas indicam que os estudantes misturam diferentes fontes de informações, combinando novos e velhos métodos, demandando habilidades de síntese em alto nível;
Integração de mídias e recursos	Os estudantes utilizam as ferramentas combinando vários recursos para o desenvolvimento de suas produções, como vídeo, textos e outros <i>softwares</i> .

Tabela 1. Práticas de Estudo e Aprendizagem com as TDICs.

Fonte: TERRAFORUM, s/d. Disponível em:

<http://formatandoconhecimento.wikispaces.com/file/view/Educa%C3%A7%C3%A3o+2.0.pdf> . Acesso: em 21 set. 2016.

Para pensarmos com mais abrangência nos pontos que apresentamos até o momento e, principalmente, no cenário brasileiro com a inserção das TDICs, buscamos por meio de um projeto de pesquisa-ação em parceria com a Fundação Lemann⁸ e Instituto Península⁹, em 2014, experienciar uma proposta de personalização para o ensino fundamental e médio para a realidade brasileira. Para tanto, envolvemos 16 professores em 4 diferentes estados (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) entre 6 escolas públicas e 7 escolas privadas. Devido ao recorte deste artigo, apresentaremos os resultados alcançados para o ensino de língua inglesa por meio do ensino híbrido que ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá, com alunos do 3º ano do Ensino Técnico Integrado.

1 Uso de tecnologias digitais: em busca da personalização do ensino no contexto brasileiro

Muito se tem discutido acerca da qualidade do ensino no Brasil. Esse tema e muitas iniciativas têm sido realizadas na tentativa de preencher as lacunas no que se refere ao baixo desempenho dos estudantes em temas que correspondem ao conhecimento mínimo a ser

⁸A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos com iniciativas e ações voltadas para a educação pública brasileira.

⁹O Instituto Península também é uma organização sem fins lucrativos que tem como escopo inicial a qualidade de educação com foco na formação do professor.

aprendido. O que significa conhecimento mínimo? Significa que muitos alunos, baseado nos indicadores de educação no Brasil da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), não estão aprendendo o que seria adequado e equivalente para cada ano que frequentam. Apesar da inexistência de uma Base Nacional, ainda em produção, as avaliações nacionais cumprem, até o momento, esse papel ao determinar certos padrões como os mínimos necessários a serem alcançados. Assim, é inevitável que os profissionais da educação em nosso país questionem-se sobre: o que fazer diante dessa situação.

As respostas são muitas e os questionamentos também: é importante a valorização dos profissionais, a infraestrutura, o comprometimento do aluno e da família. Desse modo, as respostas parecem ser bem mais simples, entretanto, a execução dessas medidas não tem ocorrido na velocidade desejada. O que queremos dizer é que talvez não tenhamos a solução para transformar todo um sistema, no entanto, temos alguns apontamentos para que possamos, dentro do que nos é acessível, contribuir para a promoção do aprendizado do aluno, potencializando a difícil tarefa de ensinar. A personalização de ações educativas pode, assim, ser um trajeto a ser percorrido.

Em uma rápida reflexão acerca não somente do que acontece na sala de aula, mas nos mais diversos segmentos, percebemos que muito se tem focado na personalização como apresentado pelas propostas de Milliband (2004), Leadbeater (2004) e Hargreaves (2006) entre outros, e isso tem se configurado como um diferencial. Mas o que significa personalizar? Numa definição bem simplificada, podemos dizer que personalizar significa oferecer uma forma de transformar a experiência de aprendizado de cada aluno (POLLAR; JAMES, 2004). Pensando no contexto de sala de aula de nosso país: como personalizar em turmas com 20, 30 e até 40 alunos? Para responder a essa questão, um recurso fundamental entra em cena: o uso das tecnologias digitais.

Para Moran, as tecnologias “podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente”, (2012, p. 33) e assim o papel do professor, ou melhor, seu principal papel passa a ser “ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”, (op. cit. p. 33). Considerando-se a constatação de que a tecnologia se apresenta como facilitadora do processo ensino-aprendizagem, quando devemos inseri-la?, devemos trabalhar com tecnologias digitais todas as aulas?, onde e como utilizá-la?

Diante desse quadro, as atividades realizadas com o grupo de professores, denominado Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, teve, como um dos objetivos, identificar

estratégias de formação de professores para a utilização do modelo de Ensino Híbrido e que valorizassem a personalização do ensino por meio do uso das tecnologias digitais.

Aspectos como o papel do professor, a valorização e construção da autonomia do aluno, a organização do espaço escolar para o uso integrado das tecnologias digitais, a reflexão sobre qual a melhor forma de avaliar nesse processo, o envolvimento da gestão para propiciar uma mudança gradativa na cultura escolar, são temas relevantes e que deveriam estar envolvidos nessa implementação. Mas, como organizar esses temas? Considerada a interdependência entre esses temas, como peças de uma engrenagem que se articulam com o objetivo de refletir sobre a importância de colocar o estudante e as relações pedagógicas no centro do processo, a imagem a seguir foi elaborada como um resumo das ações realizadas pelo grupo.

Para refletirmos sobre essa questão, pensou-se “em uma implementação em que peças de uma engrenagem se articulam” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 25). Isso pode ser observado na representação a seguir:



Figura 1. Temas da proposta de ensino híbrido
Fonte: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M., 2015, p. 24.

Para colocar em prática essa proposta é preciso que ocorra uma mudança do papel do professor, incentivo e valorização da autonomia do aluno, repensar a avaliação, reorganização do espaço escolar e envolvimento da gestão de forma que se possibilite o uso das tecnologias em diferentes ambientes - não somente no(s) laboratório(s) de informática - e uma gradativa mudança da cultura escolar. Por isso, a representação de “engrenagem” porque todos os constituintes são importantes para que ocorra o “movimento”.

O foco das propostas elaboradas e apresentadas ao Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido era levar os professores a experimentarem novas formas de atuação, refletirem sobre elas e, nesse movimento, verificarem até que ponto essas formas de condução das aulas poderiam impactar nos resultados esperados em relação ao desempenho de sua turma. Tratou-se, portanto, de um processo de pesquisa-ação.

Segundo Tripp (2005),

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]. (TRIPP, 2005, p. 445)

Ainda segundo o autor, trata-se de uma investigação em que a prática pode ser aprimorada e pode decorrer, dela, um processo de investigação e, nessa oscilação, entre a prática, a reflexão e a pesquisa, descreve-se e avalia-se uma estratégia de melhoria da prática, aprendendo-se mais, “no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Partindo-se do fato de que “não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados expressivos” (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 11), buscamos pelo modelo de ensino híbrido responder muitos de nossos questionamentos no que se refere a: “como”, “onde” e “quando” usar as tecnologias digitais no ensino de língua adicional¹⁰. Para tanto, aliamos, nos planos de aula produzidos, o ensino *online* e *offline*, o inovador e o tradicional. Enfim, buscamos um contexto em que as tecnologias não foram utilizadas para substituir, mas sim para integrar. Desse modo, na seção a seguir, elucidamos de forma mais detalhada essa proposta.

1.1 Ensino híbrido: reflexões e ponderações para o ensino de língua adicional

Infelizmente, as salas de aula de ensino regular no Brasil - principalmente nas escolas públicas - não são reconhecidas, pela sociedade em geral, como locais onde é possível aprender

¹⁰Apesar deste não ser o escopo da discussão deste artigo pontuamos que partimos da concepção de língua adicional e não de língua estrangeira, pois para Schlatter e Garcez (2009), o termo língua adicional busca pela igualdade de condições entre os falantes sendo estrangeiro ou não. Ao utilizarmos esse termo ressaltamos que há uma reflexão, por parte dos seus envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com relação ao que é a língua, “de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve e o que cada um tem a ver com ela” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

de fato uma língua adicional. Para reforçar essa crença, tem-se, em muitos contextos, escassez de materiais, falta de laboratórios de aprendizagem e de qualificação dos professores. Conseqüentemente, os resultados nem sempre são satisfatórios. No que diz respeito às tecnologias digitais como auxílio no aprendizado de línguas, importantes estudos têm sido desenvolvidos.

Paiva (2001) reflete sobre a necessidade de inserção das tecnologias no currículo dos cursos de Letras, no sentido de que “os professores [...] precisam estar tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico” (PAIVA, 2001, p. 93). Para Leffa (2012), o ensino de línguas adicionais deve estar pautado no conceito de língua, na metodologia de ensino, no papel do professor e nas relações que se estabelecem entre esses três componentes e, na contemporaneidade, na ampliação dos usos das tecnologias digitais em sala de aula.

Tumolo (2014) investiga quais recursos podem auxiliar o desenvolvimento do ensino de inglês, a partir de materiais e ferramentas disponibilizadas na Internet. Para o autor, o ensino de línguas tem sido discutido pela perspectiva da separação das habilidades (compreensão oral, produção oral, escrita e leitura) e que essa separação é artificial uma vez que o uso autêntico da linguagem se dá pela integração de diversas habilidades (TUMOLO, 2014). Sendo assim, Tumolo (2014) discute como as ferramentas disponíveis nos meios tecnológicos podem oferecer insumo linguístico de forma contextualizada e levar o aluno a aprender de forma mais autônoma.

Nessa abordagem, percebemos que diferentes estudos buscam trazer a reflexão da importância do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Entretanto, parece haver uma lacuna entre o uso dos recursos disponíveis e a discussão de metodologias para essa aplicabilidade. Desse modo, muitas dúvidas e questionamentos surgem diante desse grande desafio do uso das novas tecnologias digitais. Assim, apesar de há muito tempo ter se apontado para a relevância da inserção e utilização das tecnologias digitais como recursos potencializadores do ensino, o fato de não se saber “como fazer” para incorporá-las nas aulas e, de fato, compreender para “Para onde estamos caminhando na educação?” (MORAN, 2013, p. 11) têm dificultado ousar e, até mesmo, tem motivado a resistência de professores e gestores.

Diante dessas constatações e na tentativa de responder muitas dessas questões, acredita-se que o ensino híbrido pode ser uma proposta de metodologia para o uso das ferramentas digitais, constituindo-se como um modelo que possibilite a otimização do espaço escolar, a

personalização, a autonomia do aluno e, conseqüentemente, contribua para o aprendizado, neste caso, mais especificamente, das línguas adicionais. Assim, com o ensino híbrido, acredita-se ser possível integrar o conhecimento existente, e já consolidado, sobre as tecnologias digitais em sala de aula com os modelos de aprendizagem presenciais que já conhecemos.

O ensino híbrido busca, por meio dos diferentes usos das tecnologias digitais e do espaço escolar, personalizar - tornar pessoal, o processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar. O principal diferencial desse modelo é quebrar com o paradigma da aula de um para muitos e buscar suprir as diferentes necessidades no processo de aprendizagem de cada aluno envolvido. Como definição de ensino híbrido, encontramos na literatura diferentes acepções, mas de forma geral, podemos dizer que elas convergem para dois modelos de aprendizagem: “o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line* que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Desse modo, os ambientes complementam-se e consideramos que essa característica oferece ao professor segurança, no sentido de que ele pode mesclar ensino presencial e *on-line*, tradicional e inovador, momentos com e sem as tecnologias digitais. O conceito não se esgota aqui e também não significa apenas inserir tecnologias, essa noção vai além.

De acordo com Moran (2015),

híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (MORAN, 2015, p. 28).

Uma última questão se faz necessária, antes de abordarmos a proposta de encaminhamento de uma aula de língua inglesa em um dos modelos de ensino híbrido. O ensino híbrido possui modelos, conforme figura 2, propostos por Christensen, Horn e Staker (2013).

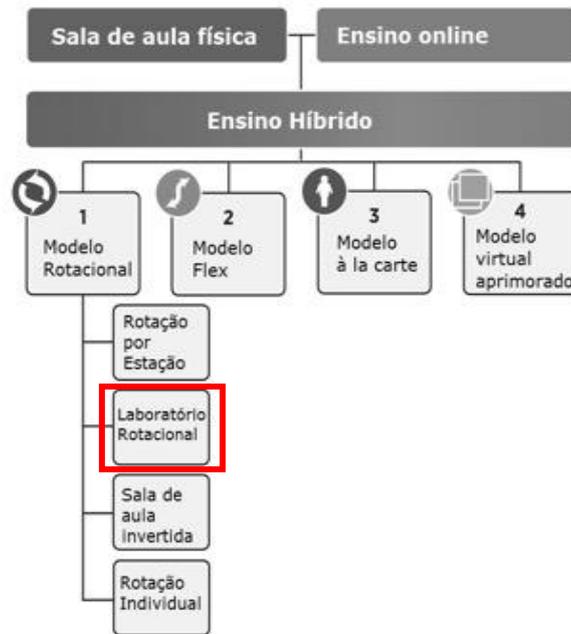


Figura 2. Modelos de ensino híbrido

Fonte: Innosight Institute, 2012, p. 2. Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

Acesso em: 11 set. 2016.

No Brasil, no grupo de pesquisa-ação que foi constituído, a proposta centrou-se mais especificamente em três modelos: Rotação por Estações (Rotação de Turmas ou Rotação em Classe) - os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula; Laboratório Rotacional¹¹ (Cf. Fig. 2): a rotação ocorre entre a sala de aula (Cf. Fig. 3) e um laboratório de aprendizado (Cf. Fig. 4) para o ensino *online*; e Sala de Aula Invertida: a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outro local para aplicação do conteúdo e realização das atividades.

¹¹ Devido ao escopo deste artigo daremos foco somente ao modelo laboratório rotacional de ensino híbrido.



Figura 3. Sala de aula – Espaço 1

Fonte: os autores



Figura 4. Laboratório – Espaço 2

Fonte: os autores

Para melhor compreensão de como alguns desses temas ocorrem na prática e, especificamente, para exemplificação do modelo de ensino rotacional, proposta detalhada neste estudo, apresentamos a seguir a aplicação de um plano de aula neste modelo, os resultados obtidos de acordo com os objetivos estipulados e a discussão das implicações dessa abordagem metodológica para uma reflexão sobre a personalização do ensino.

2 Aplicação da proposta

A aula em discussão teve como objetivo discutir sobre a doação de órgãos e revisar o vocabulário sobre o tema já aprendido em aulas anteriores. Para expandirmos esse tema, buscamos a realização de uma atividade por meio do modelo laboratório rotacional, no qual os alunos tiveram que usar dois espaços da escola para discutir, pesquisar e cumprir com as

propostas elencadas no plano de aula elaborado. A experimentação da proposta (plano de aula Cf. Tabela 2), foi realizada, com uma turma de 3º ano do Ensino Técnico Integrado, na disciplina de Língua Inglesa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá.

Título: Construção de mapas conceituais: doação de órgãos em debate (Ensino híbrido: Laboratório Rotacional)					
Duração da aula	50 minutos	Número de alunos:	20	Série/ano:	3º
Objetivo da aula	- Discutir o tema doação de órgãos. - Revisar o vocabulário em inglês e retomar o tema “Doação de órgãos” estudado na Unidade 2, do livro didático em uso pelo 3º ano do Ensino Médio.				
Tecnologia utilizada	<i>Cmap Tools</i>				
Avaliação da aprendizagem	Por meio da observação dos mapas conceituais elaborados pelos alunos será possível perceber, pelas relações apresentadas, se os alunos conseguiram realizar a associação do vocabulário ao tema.				
	Organização da sala e dos alunos	Objetivos específicos	Papel do professor	Atividades realizadas pelos alunos	Recursos
Espaço 1: Sala de aula	Inicialmente será retomado em sala de aula o tema da Unidade 2, do livro didático em uso pelo 3º ano: “Doação de órgãos”.	Possibilitar aos alunos a retomada do tema, para posteriormente os alunos poderem criar os mapas conceituais.	O professor fará questionament os e colaborará para a discussão do tema.	Os alunos discutirão o tema, apontando para o vocabulário relacionado. (10 minutos)	Livro didático
Espaço 2: Laboratório de Informática	Os alunos estarão trabalhando individualmente no laboratório de informática.	Refletir sobre o tema, apresentar dados, vocabulário.	O professor auxiliará os alunos na tarefa.	Nesta atividade, os alunos trabalharão com mapas conceituais, utilizando a ferramenta “Cmap Tools”. Partindo do tema doação de órgãos, eles deverão apresentar um panorama geral em inglês: o que	Livro didático Computadores Cmap Tools.

				pode ser doado, razões para ser doador, justificativas para os que não permitem a doação ou não são doadores. (40 minutos)	
--	--	--	--	--	--

Tabela 2. Plano de aula para o modelo de Laboratório rotacional

A professora da disciplina, primeiramente, discutiu com os alunos a organização dos espaços e as tarefas a serem cumpridas. Solicitou, então, que a classe se dividisse em pequenos grupos, nos quais os alunos, no espaço 1 – sala de aula, tinham que retomar a discussão sobre o tema de doação de órgãos apresentado na unidade 2 do livro didático e, depois, os grupos que se sentissem prontos para mudar de ambiente, poderiam ir para o ambiente 2 – laboratório de informática, para pesquisar e aprofundar o tema. Enquanto os alunos trabalhavam em seus respectivos grupos, a professora conseguia gerenciar o seu tempo para trabalhar com cada grupo, além de levantar questionamentos e orientá-los sobre a discussão sobre o que estavam tendo. Tratou-se de momento de orientação em relação a alguns vocabulários específicos e sobre a pronúncia correta de algumas escolhas lexicais. Após essa discussão inicial, os alunos decidiam qual era o momento de buscar mais informações no espaço 2 - laboratório de informática, em que, além de contarem com toda a gama de pesquisa da *web*, onde puderam pesquisar mais sobre o tema, os alunos utilizaram a ferramenta *Cmap Tools*¹² para organizar os novos vocabulários aprendidos e discutidos com o seu grupo (Cf. Fig. 5 e 6).

¹² O *Cmap Tools* é um software livre educacional utilizado para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, ou seja, é uma ferramenta que auxilia a organizar mapas conceituais, devido ao escopo desse artigo não aprofundaremos a discussão sobre mapas conceituais e seus desdobramentos na educação.

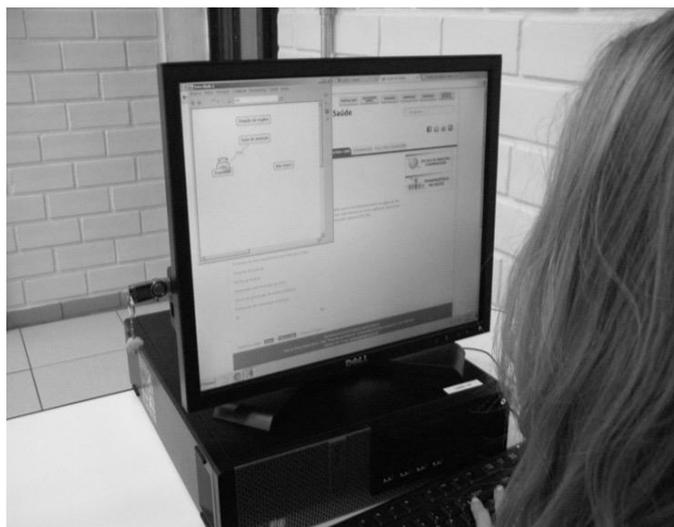


Figura 5. Atividade de pesquisa por informações na *web*
Fonte: os autores



Figura 6. Atividade *CmapTools*
Fonte: os autores

A discussão envolveu os estudantes no laboratório de informática para a criação dos mapas conceituais, conforme exemplo apresentado na Figura 7.

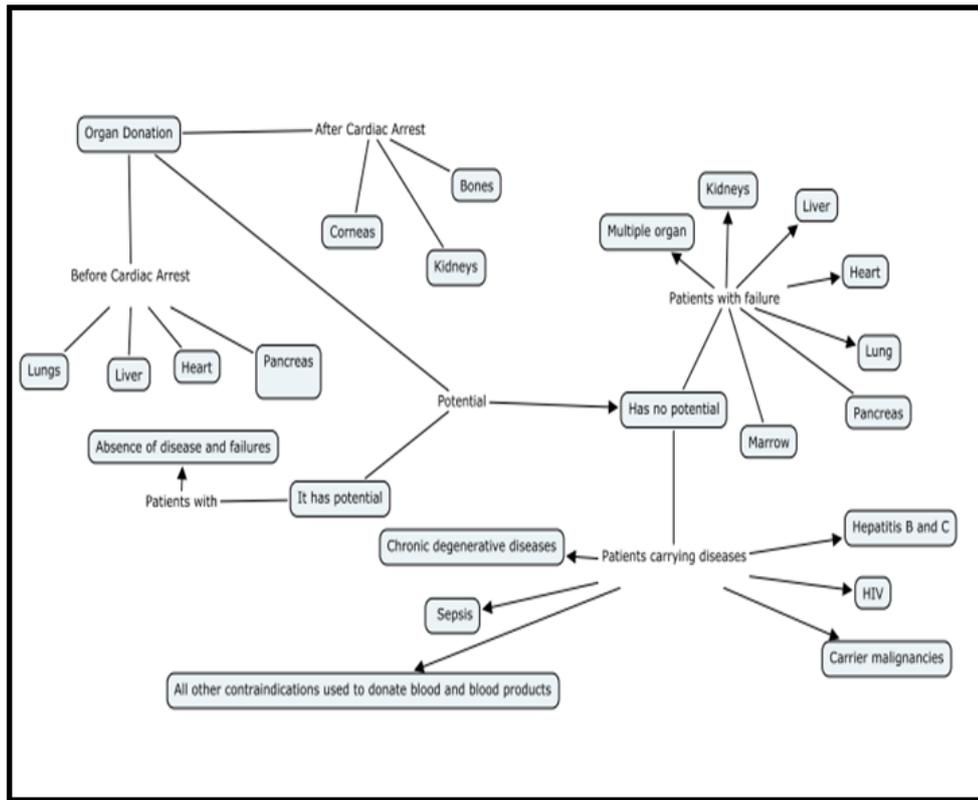


Figura 7. Resultado de um Mapa Conceitual

Fonte: os autores

O *Cmap Tools* se mostrou como uma ferramenta potencializadora para a atividade proposta, uma vez que ao realizar a atividade, o aluno precisou pesquisar em diferentes *websites*, organizar e expandir as informações sobre o tema de doação de órgãos e estabelecer relação entre o vocabulário e os conceitos estudados. Com os mapas conceituais prontos, os alunos apresentaram suas conclusões para outros grupos e foram, aos poucos, ampliando os seus mapas com novos vocabulários e fontes de pesquisa que outros grupos encontraram.

3 Apresentação dos resultados e discussão

O que pudemos observar na aplicação desse modelo de ensino híbrido foi a descentralização do papel do professor, da aula de um para muitos, uma vez que o professor fez uso de diferentes espaços da escola para aula, dando autonomia para os alunos buscarem diferentes fontes de conhecimento. Por meio do modelo de ensino híbrido, observamos também que foi possível focar na personalização e autonomia do aluno e, de fato, esse tem se apresentado como o caminho para conseguirmos oferecer um ensino que motive e proponha

um protagonismo maior dos alunos envolvidos. Ao implementar a proposta, pudemos perceber que os alunos foram desafiados a manifestar ações autônomas - essa é uma característica que exige do aluno controle sobre o seu fazer. Além disso, foi possível personalizar – no sentido de o aluno ter a oportunidade de aprender no seu ritmo e conforme seus conhecimentos prévios e suas necessidades. Para a atividade aplicada e o recorte aqui apresentado, usamos o modelo de Laboratório Rotacional. Cabe ressaltar que, neste dia, apenas um professor estava com os alunos, mas conforme a disponibilidade da equipe escolar, é interessante que um professor fique na sala de aula - verificando dúvidas e focando necessidades dos alunos que apresentem dificuldades, enquanto outro professor fica no laboratório com os demais.

O resultado da aplicação das atividades em sala de aula, seguindo os princípios e metodologia do ensino híbrido, sugere que ao lançar mão dessa proposta, o professor tem a possibilidade de otimizar o espaço escolar e o aluno tem a chance de aprender o que realmente é necessário naquele momento. Dessa forma, aponta-se para um melhor desempenho dos alunos nas tarefas e no desenvolvimento de sua autonomia, o que, conseqüentemente, ocasionou busca pelo conhecimento e a ativa participação, tanto do aluno quanto do professor, em sala de aula.

Importante de ser destacado é o fato de que em uma escola onde mais professores estejam engajados e trabalhando no modelo de ensino híbrido, certamente os resultados podem ser mais efetivos, no sentido de existirem atitudes e habilidades comuns sendo promovidas por diferentes áreas do conhecimento, não apenas no ensino de Línguas. Por exemplo, ao se trabalhar com estações e tecnologias digitais em uma turma que já está acostumada com a proposta, o trabalho tende a ser mais fácil. Percebemos uma dificuldade maior com as turmas que não utilizam com frequência as tecnologias digitais e, assim, a tendência é que, com a frequência, as propostas sejam realizadas em tempo menor e com maior efetividade, uma vez que não é necessária a retomada frequente das regras estabelecidas para o referido modelo.

Considerações finais

Como abordado ao introduzirmos os conceitos iniciais desse estudo, é relevante a construção de escolas para o futuro e a transformação dos ambientes de ensino e trabalho por meio do ensino personalizado Milliband (2004). Essa mudança pode ser ancorada no fato de que se faz necessário ter suporte para atender as diferentes necessidades dos alunos. Destacamos, da proposta realizada em sala de aula, que por meio do modelo de ensino híbrido

– laboratório rotacional - foi possível personalizar e começarmos a promover a autonomia do aluno.

Entretanto, para que a implementação da proposta de fato aconteça, é preciso conhecer estratégias tecnológicas e metodológicas e é preciso, acima de tudo, ousar. Para a aplicação da proposta, na forma como apresentamos neste estudo, alguns elementos são indispensáveis. Primeiro, requer mudança de planejamento do professor; segundo, participação e autonomia do aluno; e terceiro, o envolvimento dos gestores escolares na reflexão sobre a importância de utilização de diferentes estratégias, além das aulas expositivas para que os espaços da escola possam ser repensados e, claramente, os objetivos venham a ser alcançados.

O ensino híbrido busca refletir como podemos personalizar o ensino para propor atividades educacionais que possibilitem um novo olhar no ritmo, nas necessidades, nas motivações intrínsecas envolvidas no processo de aprendizagem de cada aluno.

Referências

ALBERTA EDUCAÇÃO. *Budget 2010: Striking the Right Balance*. The Ministry of Education, Canada, 2010. Disponível em: <https://education.alberta.ca/media/1213923/20100122educationbusinessplan.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. 1. ed. Porto Alegre: GRUPO A, 2015.

BRASIL. (CONAE). Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília: MEC, 2014.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf . Acesso em: 11 set. 2016.

HARGREAVES, D. *Personalising Learning 6: the final gateway: school design and organisation*, London: Specialist Schools Trust, 2006

LANKSHEAR, C. The stuff of new literacies. In: *Mary Lou Fulton Symposium*. Arizona State University, abril 2007. Disponível em: < <http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf> > . Acesso em: 16 set. 2016.

LEADBEATER, C. *Personalisation through participation: a new script for public services*. Londres: Demos, 2004.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MILLIBAND, D. Choice and voice in personalised learning, paper presented at the DfES Innovation Unit. In: *Demos/OECD. Conference Personalising education: the future of public section reform*. Londres, 2004.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. 1. ed. Porto Alegre: GRUPO A, 2015.

_____.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1, n1, 2001, p.93-116.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 127-172, 2009.

TERRAFORUM. *Educação 2.0: Interação e colaboração para o aprendizado*. TerraForum Consultores, s/d. Disponível em: <http://formatandoconhecimento.wikispaces.com/file/view/Educa%C3%A7%C3%A3o+2.0.pdf>. Acesso: em 21 set. 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466, 2005.