

A sala de aula invertida no Ensino Superior: uma experiência nas aulas de língua alemã

[Flipped classroom in Higher Education: an experience in German language classes]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837254713>

Lívia dos Santos Marques¹

Abstract: During the Covid-19 pandemic it was necessary to adopt new measures in higher education in order to maintain social distance. Thus, remote teaching, based on studies on hybrid teaching, became an option in a graduate German language discipline. Research on flipped classrooms online (Lee, Wallace 2018; Leffa, Duarte, Alda 2016; Reidsema, Kavanagh, Hadgraft 2017; Rozenfeld, Schäfer 2021; Valente 2014), more specifically, helped us structure a model, in which the first asynchronous contact with the content preceded synchronous practical classes. This article aims to address the organization of the discipline by the teacher and its reception by learners. Thus, a qualitative action-research was carried out, in which data was collected from documents produced by the teacher (discipline calendar and worksheets), as well as activities and questionnaires answered by the students. Through data analysis, we consider that the new format focuses on the practical use of the language through collaborative writing, role-plays, project development, among other activities, and was well received by students. However, there are still future directions for research, in order to analyse the planning of classes and assessments.

Keywords: Remote learning; Flipped classroom; German as foreign language in undergraduate courses.

Resumo: Durante a pandemia de Covid-19, foi necessária adoção de novas medidas no ensino superior, a fim de manter o distanciamento social. Dessa maneira, o ensino remoto, tendo como base estudos sobre o ensino híbrido, tornou-se uma opção em uma disciplina de língua alemã da graduação. As pesquisas sobre sala de aula invertida online (LEE, WALLACE 2018; LEFFA, DUARTE, ALDA 2016; REIDSEMA, KAVANAGH, HADGRAFT 2017; ROZENFELD, SCHÄFER 2021; VALENTE 2014), mais especificamente, ajudaram-nos a estruturar um modelo, cujo primeiro contato assíncrono com o conteúdo antecedeu aulas práticas síncronas. O presente artigo tem como objetivo abordar a organização da disciplina pela professora e sua recepção por parte dos aprendizes. Dessa maneira, realizou-se uma pesquisa-ação, qualitativa, na qual foram coletados dados, a partir de documentos produzidos pela professora (calendário da disciplina e folhas de exercícios), assim como atividades e questionários respondidos pelos alunos. Por meio da análise dos dados, consideramos que o novo formato tem como foco o uso prático da língua, por meio da escrita colaborativa, *role-plays*, desenvolvimento de projetos, entre outras atividades, e foi bem recebido pelos alunos. Contudo, há ainda futuros encaminhamentos para a pesquisa, a fim de analisar o planejamento das aulas e avaliações.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rua Armando Salles de Oliveira, n. 80, apartamento 306, Araraquara, SP, 14801-335, Brasil. Email: li.dsmarques@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3247-0018. O presente estudo ocorreu durante período de financiamento pelo Programa de Auxílio Acadêmico da UNESP.



Palavras-chave: Ensino remoto; Sala de aula invertida; Graduação em alemão como língua estrangeira.

1 Introdução

A pandemia de Covid-19 e o distanciamento social tiveram impacto direto na educação, desde o nível básico, até o superior. Nesse contexto, iniciou-se o chamado “Ensino remoto emergencial”, que teve por objetivo possibilitar, temporariamente, o acesso online a conteúdos usualmente trabalhados presencialmente em instituições de ensino. Não é preparado, portanto, por equipes de especialistas em ensino à distância, mas trata-se de um formato, ao qual professores de diferentes contextos foram obrigados a se adaptar (MONTEIRO, NANTES 2021). Esse cenário gerou grandes tensões, como aponta Ribeiro:

as tecnologias digitais passaram a ser vistas, por alguns/mas, como “salvação”, na medida em que poderiam dar continuidade, ainda que improvisada e até inadequadamente, ao ano letivo, obviamente à custa do sacrifício extremo de professores/as e gestores/as, pressionados por todos os lados. Por outros, as mesmas tecnologias passaram a ser vistas como “vilãs”, em específico porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas (RIBEIRO 2020: 3)

Nas universidades públicas de São Paulo, as tensões não foram diferentes. Foram realizadas diversas discussões em torno do anúncio das aulas online. Por alguns, elas foram vistas como a única opção viável, enquanto, por outros, como a possível responsável por um futuro aumento de disparidades sociais e econômicas entre um público heterogêneo de alunos, uma vez que, alguns deles poderiam não ter acesso a internet, notebook, celulares e outras tecnologias.

Mediante discussões, na universidade estadual, na qual a pesquisadora atua realizando seu estágio docente, foram tomadas medidas para diminuir as desigualdades escancaradas pelo ensino remoto, como: a disponibilização de chips para acesso à internet, aos alunos que os requisitassem; a possibilidade de realização de aulas síncronas com limite de 1 hora de duração; o cálculo de presença e notas dos alunos por meio de atividades assíncronas². Todas essas decisões, além da necessidade do uso de tecnologias,

² As diretrizes citadas podem ser encontradas em documento enviado pela coordenação do curso de letras, disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaoTecnicaAcademica/anexo-454-01-e.pdf> (13/07/2021)

afetaram a maneira como os professores planejaram disciplinas que, em outros semestres, eram feitas com mais tempo e menos limitações.

Neste contexto, diferentes docentes optaram por diversas formas de desenvolver o ensino online, dependendo de seu público, dos conteúdos e de sua concepção de aprendizagem. Dessa maneira, estudos sobre Ensino à distância e o Ensino híbrido definem e orientam formas possíveis de trabalho remoto, propiciando algumas opções aos professores universitários.

O primeiro termo citado, o Ensino à distância (EaD), é caracterizado, segundo Valente (2014), pela separação espacial e temporal entre professor e alunos. Neste contexto, o autor também destaca o termo *E-learning*, o qual pode ser utilizado, a fim de diferenciar o antigo EaD (realizado por meio de material impresso) e o atual, o qual conta com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Por outro lado, o *Blended learning*, ou Ensino híbrido, mistura momentos de aprendizagem online, nos quais o aluno estuda materiais elaborados para a disciplina de maneira autônoma, com momentos de aprendizagem presencial, nos quais pode interagir com o professor e outros colegas (REIDSEMA, KAVANAGH, HADGRAFT 2017; VALENTE 2014).

No entanto, ambos conceitos mais usuais de EaD e de Ensino híbrido não dão conta da realidade observada e experienciada por diversos professores na pandemia, pois a impossibilidade de encontros presenciais levou à promoção de momentos de aprendizagem autônoma do aprendiz e momentos de interação síncrona entre alunos e professor, porém sendo ambos online, como no caso do presente estudo. Propomos que, nestes moldes, o ensino ainda pode ser considerado híbrido, já que, embora a distância física tenha permanecido ao longo do curso, a distância temporal não se manteve, como ocorre na EaD tradicional. Sendo assim, defendemos a ressignificação o termo “Ensino híbrido” a fim de abarcar situações que misturam a aprendizagem online assíncrona/autônoma e a aprendizagem síncrona, na qual o aluno dialoga diretamente com professor e colegas, justificando, portanto, o uso do conceito no contexto deste trabalho.

Assim, neste estudo, tratamos de uma experiência, na qual a pesquisadora optou por aplicar, em sua atuação em uma disciplina de língua alemã, no curso de Letras³, um

³ A estrutura curricular do curso em foco, incluindo disciplinas obrigatórias para alunos de língua alemã (seção 4.1 do documento), está disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/letras/resolucoes-33-2021.pdf> (07/12/2021). O projeto pedagógico do curso também está disponível online em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/letras/ppp-letras-ingressantes-2015.pdf> (07/12/2021)

modelo híbrido, mais especificamente, nos moldes da sala de aula invertida. Tendo sido realizadas atividades síncronas e assíncronas por meio de plataformas digitais, este modelo pode ser também chamado, segundo Rozenfeld, Schäfer (2021, no prelo), de sala de aula invertida online. Neste formato, o conteúdo e instruções foram estudados pelos alunos anteriormente à aula síncrona, sendo os momentos de encontro virtual entre a professora e os estudantes compostos de atividades práticas (VALENTE 2014; REIDSEMA, KAVANAGH, HADGRAFT 2017).

Dessa maneira, temos como objetivo, com o presente artigo, tratar de como a disciplina foi organizada, desde os materiais preparados, até o sistema de avaliação, além de como o modelo de sala de aula invertida foi recebido pelos alunos. Assim, espera-se expandir a área de estudos sobre ensino híbrido e sobre a sala de aula invertida, uma vez que há poucos estudos, até o momento, sobre a aplicação de tal modelo para o ensino de alemão (BELL 2015; LINDEINER-STRÁSKÝ ET. AL. 2020; ROZENFELD, SCHÄFER 2021), dentre os quais apenas Rozenfeld e Schäfer (2021, no prelo) abordam o contexto do ensino superior brasileiro. Com esse fim, iniciamos o artigo com uma revisão bibliográfica sobre o modelo de sala de aula invertida, então tratamos da metodologia aplicada para condução do estudo. Em seguida, abordamos o planejamento, materiais e avaliações utilizados na disciplina, além dos *feedbacks* dos aprendizes em relação a tais procedimentos. Por fim, encerramos o artigo com algumas considerações finais e encaminhamentos futuros.

2 A sala de aula invertida

Flipped classroom ou sala de aula invertida é um modelo híbrido de ensino, no qual, fazendo o movimento contrário ao modelo de aula tradicional, a aprendizagem se inicia de maneira autônoma, na casa do aluno ou em seu ambiente de estudo particular, e continua no encontro entre aprendizes e professor (LEFFA, DUARTE, ALDA 2016). Isso significa que os alunos devem engajar-se em atividades preliminares, geralmente disponibilizadas em um ambiente online, por meio das quais têm contato pela primeira vez com o conteúdo que será trabalhado em turma (REIDSEMA, HADGRAFT, KAVANAGH 2017). As atividades podem consistir em vídeos, os quais são geralmente mais curtos e

diretos do que palestras presenciais (REIDSEMA, HADGRAFT, KAVANAGH 2017), assim como, principalmente no contexto do ensino de línguas, materiais de acesso público ou livros didáticos. (LEE, WALLACE 2018).

A sala de aula invertida tornou-se uma opção para muitos professores, devido ao avanço do acesso à informação online. Segundo Valente (2014), as TDICs têm “alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor.” (VALENTE 2014: 82).

Nesse sentido, Reidsema, Hadgraft e Kavanagh (2017) argumentam que, com o avanço da tecnologia, o conhecimento pode ser, cada vez mais, adquirido online, por meio de materiais disponíveis na internet, e não apenas por meio de instituições oficiais, como de ensino básico e superior. A universidade, segundo os autores, pode fazer uso de materiais acessíveis online, na medida em que ela se torna um espaço voltado para a aprendizagem prática.

O uso da tecnologia durante a pandemia demonstra como as reflexões dos autores citados podem ser aplicadas de maneira prática. O acesso à internet, a recursos digitais e a ferramentas como computadores e celulares têm permitido, na medida do possível, que continuemos as atividades das disciplinas da graduação, de maneira síncrona e assíncrona, apesar das limitações do distanciamento social. Plataformas como o Google Classroom, E-mails, Whatsapp, Google Meets, entre outras, têm facilitado a comunicação entre alunos e professores, assim como a promoção de aprendizagem em espaços além da sala de aula, que são acessados no tempo escolhido pelos aprendizes.

Trata-se, nesse sentido, não apenas de ensinar os alunos a manejar de forma técnica as ferramentas digitais, o que seria, segundo Tagata e Ribas (2021) um letramento digital restrito, mas sim utilizá-las de maneira crítica e estratégica, para alcançar fins específicos. Assim, pode-se fomentar a participação ativa em novas práticas de letramentos, ou seja, novas maneiras de pensar e utilizar a linguagem em contextos culturais específicos (STREET 2003). Portanto, torna-se necessário promover de uso da língua-alvo em situações comunicativas mediadas pelo computador, internet e outras tecnologias (MONTEIRO, NANTES 2021). Tais situações são, conforme argumenta Rojo (2017), muitas vezes deixadas de lado, em prol de práticas de letramentos relacionadas à cultura impressa, dificultando que a cultura digital adentre, ainda hoje, a escola. É

necessário também, neste contexto, trazer para as aulas ferramentas que permitam uma comunicação horizontal, que estimulem a agência do aluno, e não apenas a aquisição de conhecimentos transmitidos pelo professor (TAGATA, RIBAS 2021).

Dessa maneira, é possível optar por um modelo invertido, com ajuda das tecnologias digitais, de forma a promover atividades assíncronas autônomas, assim como aulas síncronas com produção colaborativa entre os alunos. O modelo também exige uma mudança das concepções dos estudantes sobre seus papéis e responsabilidades no processo de aprendizagem (REIDSEMA, HADGRAFT, KAVANAGH 2017). Trata-se de um formato, no qual os alunos devem estar comprometidos a realizar as atividades prévias, e a participar de maneira ativa das dinâmicas síncronas em grupo. O professor, por outro lado, age como facilitador durante os exercícios em aula, sendo que o aprendizado ocorre, principalmente, por meio da experiência e da troca de conhecimentos entre os estudantes. A sala de aula invertida é, portanto, uma metodologia de aprendizagem ativa, que tem como foco atividades envolvendo questionamentos, resolução de problemas, construção de projetos e outras tarefas que exigem engajamento do aluno (VALENTE 2014). Ela se opõe, assim como outras metodologias ativas (por exemplo, aprendizagem baseada em problemas ou baseada em projetos), à chamada aprendizagem bancária, nomeada por Freire (1987) dessa maneira, para denotar o ensino que se constitui apenas pela transmissão passiva de conhecimentos.

Essa mudança não significa, contudo, que o professor terá menos trabalho no modelo de sala de aula invertida. Pelo contrário, Lee e Wallace (2018) indicam que o tempo para elaboração dos materiais e das atividades síncronas e assíncronas, em um modelo de sala de aula invertida, é maior do que para a preparação de uma aula tradicional. No entanto, os autores indicam que obtiveram, utilizando o modelo em foco, maior engajamento dos alunos nas atividades, assim como resultados melhores nas avaliações finais. (LEE, WALLACE 2018)

Sobre a preparação e aplicação de um modelo invertido, há ainda aspectos relevantes, que devem ser levados em consideração. De acordo com o *Flipped classroom field guide*, disponibilizado pela Universidade Estadual de Weber, nos Estados Unidos, as três regras principais para realização de uma sala de aula invertida são: a) as atividades em turma envolvem perguntas, soluções de problemas, e outras atividades práticas, as quais ajudam os alunos a aplicar e ampliar os conhecimentos adquiridos por meio dos

materiais vistos anteriormente às aulas; b) os alunos devem ser motivados a realizar atividades presenciais e não-presenciais (no caso deste estudo, síncronas e assíncronas); c) as atividades em turma devem ser planejadas e estruturadas de maneira minuciosa.

A fim de auxiliar a preparação das atividades, Leffa, Duarte e Alda (2016) sugerem que o planejamento da sala de aula invertida siga as etapas da aprendizagem experiencial, ou seja, o engajamento experiencial, a exploração conceitual, a produção de sentido e a apresentação dos resultados (DEWEY 1938; GREENAWAY 1995; KOLB 1984, *apud* LEFFA, DUARTE, ALDA 2016). O engajamento experiencial é a introdução de uma atividade, relacionada ao contexto e conhecimento de mundo do aluno, que o motiva a engajar-se na aprendizagem. No processo de exploração conceitual, os conhecimentos são aprofundados teoricamente, podendo incluir materiais, além dos tradicionais livros didáticos, disponíveis em redes sociais, vídeos, blogs, entre outros. Na etapa de produção de sentido, o aluno torna-se um produtor de informação, ou seja, aquilo que experienciou e incorporou é aplicado de maneira prática, em grupos. Por fim, a apresentação dos resultados promove a avaliação dos trabalhos desenvolvidos, podendo incluir, ainda, a autoavaliação (LEFFA, DUARTE, ALDA 2016).

Sendo assim, é possível observar que, diferentes autores debatem diversos princípios, materiais e dinâmicas, a partir dos quais se pode utilizar o modelo de sala de aula invertida. Na seção seguinte, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para aplicação e análise do modelo, no contexto da pesquisadora.

3 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa ocorreu no contexto do ensino remoto para alunos do ensino superior, matriculados em uma disciplina de língua alemã, nos períodos diurno e noturno. Durante o período de distanciamento social e ensino emergencial, conforme citado anteriormente, a carga-horária para encontros com o professor e com os colegas foi reduzida, sendo que 4 horas de aulas semanais presenciais, que ocorreriam em outros semestres, foram substituídas por 1 hora semanal síncrona online, complementada com atividades assíncronas. Mediante essa realidade, viu-se a necessidade de estruturar o curso de alemão, de maneira a valorizar a interação e uso ativo da língua durante os poucos

encontros entre professora e alunos e, por isso, iniciou-se a elaboração de um modelo de sala de aula invertida para a disciplina em foco.

A partir da experiência com o planejamento e aplicação do novo formato, iniciou-se um estudo qualitativo, ou seja, que baseia-se na interpretação subjetiva da pesquisadora sobre dados, partindo da realidade social e contexto de vida real dos participantes (BAUER, GASKELL 2008). A pesquisa também pode ser considerada uma pesquisa-ação, na medida em que partiu de um problema inicial, no caso, a falta de tempo para interação entre os alunos durante o curso de língua alemã, e, então, foram pensados objetivos e planejadas ações, envolvendo o engajamento ativo da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, a fim de solucionar, ao menos parcialmente, o problema em questão (THIOLLENT 1947).

Para coleta de dados, foram utilizados os materiais planejados pela professora durante a disciplina (como calendários, folhas com exercícios e explicações gramaticais e atividades de avaliação), atividades entregues pelos alunos ao longo de 3 meses de curso (maio, junho e julho), além do questionário respondido pelos estudantes, referente à disciplina em foco, no ano de 2021. Em relação aos participantes da pesquisa, é possível notar uma lacuna no estudo, uma vez que, mediante a não-obrigatoriedade das aulas síncronas, muitos dos aprendizes matriculados na disciplina realizaram apenas as atividades assíncronas. No caso destes últimos, não podemos considerar que participaram de uma experiência de sala de aula invertida e, por essa razão, os dados produzidos por eles não estão inclusos na pesquisa. Sendo assim, os participantes da pesquisa foram 9 alunos, que engajaram-se nas atividades síncronas e assíncronas do curso, e apenas os dados produzidos por eles (como atividades e respostas aos questionários) são considerados no presente estudo.

Por fim, levando em consideração os dados coletados, sua triangulação e análise foi realizada, buscando indícios de: a) aspectos do modelo de sala de aula invertida aplicados nas aulas e; b) a recepção do formato pelos alunos. Os resultados da análise são abordados na seção seguinte.

4 Experiências com ensino de alemão em sala de aula invertida

Conforme citado anteriormente, a ideia de inverter a sala de aula da disciplina em foco surgiu mediante a constatação de que haveria pouco tempo para a interação na língua

alemã entre os alunos. Sendo assim, foi elaborado, primeiramente, um calendário para o primeiro semestre de 2021, o qual foi também ajustado ao longo do período, tendo auxiliado o planejamento das atividades assíncronas e aulas síncronas. O quadro 1 apresenta um trecho do calendário em sua versão final:

Quadro 1: Calendário de conteúdos para o mês de Maio

Woche (Semana)	Lektion (Lição)	Vorbereitung (Preparação)	Synchronische Aktivitäten (Atividades síncronas)
1	Lektion 3	Grammatik: Temporal- präpositionen Audio: eine Reise buchen	1. In Gruppen eine Reise buchen; 2. Tickets mit bahn.de oder Flixbus reservieren
2	Lektion 3	Grammatik: W-Fragen Video und Audios: Über eine Reise erzählen	1. Video diskutieren; 2. Eigene Erfahrungen oder Wünsche diskutieren 3. In Gruppen eine Rucksackreise planen
3	Lektion 4	Grammatik: Reflexiv Texte: Wortschatz von Hobbies	1. Hobbys der Lernenden diskutieren; 2. Interviews machen und gemeinsame Interessen finden
4	Lektion 4	Grammatik: Indefinit- pronomen Texte und Audios: Vereine	1. Vereine in Brasilien und Deutschland diskutieren; 2. In Gruppen einen Verein gründen

Fonte: elaboração própria

Como pode ser observado no quadro, o calendário do mês de maio foi dividido em quatro semanas, nas quais seriam trabalhadas as lições três e quatro do livro didático *Studio 21*, nível A2. Cada semana no calendário apresenta, na terceira coluna, os exercícios que seriam realizados durante a *Vorbereitung* (em português, preparação, é como foram chamadas as tarefas assíncronas anteriores às aulas), e, na quarta coluna, as atividades que seriam trabalhadas em turma, incluindo números das páginas do livro didático e temas para interação. Assim, percebe-se que o cronograma da disciplina, da mesma forma que as dinâmicas de cada aula, foram planejadas pela professora-pesquisadora de maneira detalhada. Por meio do quadro, também é possível observar que, os materiais enviados antes da aula tinham como foco introduzir o tema das atividades que seriam abordadas naquela lição, por meio de audios e textos, assim como esclarecer

aspectos gramaticais da língua alemã (por exemplo, preposições, verbos reflexivos, adjetivos, etc). Já as aulas síncronas incluíram atividades comunicativas, voltadas para reflexão, construção de projetos e resolução de problemas (por exemplo, realização de entrevistas, planejamento de viagens e discussões sobre temas diversos).

Os materiais de *Vorbereitung*, consistiram, de forma geral, em explicações escritas, elaboradas pela professora, exercícios do livro, incluindo textos e audios relacionados ao tema da lição, atividades sobre interpretação de texto, gramática e vocabulário, ainda dentro do contexto da unidade do livro, exercícios extra online, caso quisessem praticar com maior afinco a gramática abordada, assim como páginas e vídeos online, caso achassem que as explicações da professora no material não fossem o bastante. Dessa maneira, pretendíamos também, como indicado por Leffa, Duarte e Alda (2016), estimular o aluno a buscar conhecimentos, com uso da tecnologia, que fossem além daqueles passados pela professora e pelo livro didático.

Um exemplo de *Vorbereitung* pode ser visto conforme o Apêndice A, o qual teve como tema os pronomes indefinidos, assunto que, no livro, foi inserido na lição 4 sobre hobbies e clubes, conforme também demonstrado no quadro 1. Um dos textos para leitura assíncrona anterior à aula pode ser visto conforme a figura 1:

Figura 1: Texto sobre Clubes na Alemanha da perspectiva de uma intercambista

3 Die Deutschen und ihre Vereine. Lesen Sie den Magazin-Text und ergänzen Sie die Tabelle. 

U14

In Deutschland beobachtet.

Ziwei Teng, 23, aus China
 Ich habe drei Monate bei einer Familie in Kipfenberg gewohnt. Das ist ein Dorf in Bayern. Im Dorf gibt es 1700 Einwohner und mehr als 60 Vereine.
 5 Alle aus der Familie waren in mindestens zwei Vereinen: die Tochter im Reitverein und im Turnverein, der Sohn im Tischtennisverein und bei der Feuerwehr. Der Vater war auch bei der Feuerwehr und dann noch im Radsportclub. Die Mutter war
 10 beim Roten Kreuz, im Turnverein und im Chor, der Opa im Gartenbau- und im Kaninchenzuchtverein. Sie haben mehr Zeit mit den Leuten im Verein verbracht als mit der Familie. Oft war abends

niemand zu Hause. Und am Wochenende musste ich mich entscheiden: Gehe ich mit zum Reitturnier, zum Chorsingen oder zum Radrennen? Bei uns in China haben alle weniger Freizeit und nicht so viele Hobbys. Viele kümmern sich nach der Arbeit mehr um die Familie. Ich glaube, die Deutschen sind „vereinsverrückt“! Aber als ich in Deutschland war, habe ich auch Billard im Pool-Billard-Club gespielt und im Sportverein
 25 gab's Jazz-Tanz ...



15
20
25

	Vater	Mutter	Tochter	Sohn	Opa	Ziwei
Vereine

Fonte: Livro Studio 21 A2 (FUNK ET AL. 2015: 75)

O texto foi selecionado, pois expressa um estranhamento em relação aos “*Vereine*” (clubes alemães), reação esta que poderia ser semelhante àquela de alguns dos alunos, uma vez que a forma como tais clubes são frequentados na Alemanha costuma ser diferente da realidade brasileira. Assim, embora essa discussão intercultural não estivesse diretamente presente nos exercícios do livro, iniciou-se, por meio da leitura, uma reflexão, que foi expandida nas aulas síncronas, ao questionar-se os alunos em relação ao que seriam os “*Vereine*”, perguntar se já haviam participado de algo semelhante, e, enfim, pedir que criassem seus próprios clubes.

Ainda sobre a *Vorbereitung*, é importante destacar que, embora a gramática seja apresentada primeiro na folha, a professora não exigiu, necessariamente, que as atividades fossem realizadas em determinada ordem. Sendo assim, conforme a autonomia e preferência dos alunos, poderiam começar pela explicação gramatical escrita, pelos textos e audios sobre Vereine (Clubes) presentes no livro, pelos exercícios gramaticais ou de leitura, pelos vídeos, ou até mesmo, não realizar alguma dessas etapas.

Sendo assim, é possível constatar que as atividades foram planejadas de forma a estimular, de maneira assíncrona, um primeiro “engajamento experiencial” (LEFFA, DUARTE, ALDA 2016), ao promover o contato com temas pertinentes aos alunos, por meio dos audios, textos e vídeos presentes no livro didático *Studio 21* ou retirados da internet, assim como a reflexão teórica e “exploração conceitual” (LEFFA, DUARTE, ALDA 2016), a partir de explicações gramaticais formuladas pela professora, vídeos, sites e exercícios do livro didático.

Por outro lado, durante as aulas síncronas, ocorreu a “produção de sentido” (LEFFA, DUARTE, ALDA 2016), ou seja, levou-se os alunos a aplicar de forma ativa os conhecimentos adquiridos durante as fases anteriores. Nesses momentos, buscou-se iniciar as aulas retomando os conteúdos vistos durante a preparação e esclarecendo dúvidas tanto sobre aspectos gramaticais, quanto sobre os textos e audios. Em seguida, foram realizadas tarefas voltadas para o uso criativo da língua alemã, por meio de atividades colaborativas. As interações costumavam ter início em turma, com discussões sobre gostos, desejos e experiências dos próprios participantes, por exemplo, os hobbies dos aprendizes (conforme o quadro 1, *Hobbies der Lernenden diskutieren*), suas experiências com viagens de mochilão ou futuros planos (conforme o quadro 1, *eigene Erfahrungen oder Wünsche diskutieren*) ou seus conhecimentos sobre clubes no Brasil e

na Alemanha (conforme o quadro 1, *Vereine in Brasilien und in Deutschland diskutieren*). Com tais conversas, buscou-se, além da “produção de conhecimento”, trazer ideias e perspectivas prévias dos alunos para a aula, de maneira a estimular o “engajamento experiencial”. Outras atividades, no entanto, foram feitas em grupos menores, como é o caso do planejamento de uma viagem de mochilão (conforme o Quadro 1, *in Gruppen eine Rucksackreise planen*) e a elaboração de um clube (conforme o Quadro 1, *in Gruppen einen Verein gründen*). Dessa forma, buscou-se incluir temas que fossem do interesse dos alunos e relacionados a sua realidade, mas ainda conectados aos conteúdos do livro didático.

Assim, é possível notar que o planejamento da disciplina levou em consideração os estudos sobre a sala de aula invertida, na medida em que os alunos tinham contato com o conteúdo previamente à aula, por meio dos mais diversos materiais, e aplicavam tal conteúdo, a partir de atividades práticas e colaborativas em turma (VALENTE 2014; REIDSEMA, KAVANAGH, HADGRAFT 2017). No entanto, conforme citado anteriormente, encontramos, neste aspecto, uma lacuna na pesquisa. Embora os alunos fossem motivados a participar das aulas síncronas, já que a aprendizagem do conteúdo não é completa sem as partes de interação, tais encontros não poderiam, devido à regulamentação da universidade em foco, ser obrigatórios, levando muitos alunos a realizar apenas as atividades assíncronas.

Após um mês do decorrer da disciplina, foi enviado aos alunos um questionário, a fim de perceber suas impressões sobre o novo formato, assim como planejar futuras mudanças na disciplina. No questionário, evitando o uso de termos teóricos (como *flipped classroom* ou sala de aula invertida), iniciamos com a pergunta “Você gosta de receber o conteúdo gramatical antes de cada aula? Por quê?”. As respostas foram todas positivas, sendo que apenas uma aluna afirmou que, para ela, não havia diferença entre receber o conteúdo gramatical antes ou após a aula. A maior parte dos participantes, porém, apontou a importância do envio do material a fim de se prepararem para as interações durante os encontros síncronos, como nos excertos:

É uma forma de manter contato com a língua durante a semana e um suporte para a aula que vamos ter (EXCERTO 1 - resposta da aluna S ao questionário)

acho que vou mais preparada para as dinâmicas realizadas durante a aula. (EXCERTO 2 - resposta da aluna AN ao questionário)

As vezes me perco naquilo que estou falando. Saber o tópico gramatical antes pode nos orientar melhor na hora da conversação. (EXCERTO 3 - resposta do aluno V ao questionário)

Além de me fazer realizar o aprendizado gramatical propriamente dito me ajuda a ir preparada para a conversação. (EXCERTO 4 - resposta da aluna AL ao questionário)

Percebe-se, nas respostas dos alunos, que eles se sentem mais preparados para os momentos de uso prático da língua, mediante o estudo prévio da gramática. Além disso, alguns participantes indicam como o formato pode ser útil, mediante o tempo reduzido de aula, conforme os excertos 5 e 6:

acredito que como o tempo de aula está reduzido, está é uma boa saída para termos mais tempo de usar a língua de forma mais autônoma durante as aulas do meets. (EXCERTO 5 - resposta da aluna FL ao questionário)

Consigo me preparar mais para as aulas que podem ser mais focadas já que temos pouco tempo. (EXCERTO 6 - resposta da aula N ao questionário)

Os alunos também afirmaram, em resposta à segunda pergunta do questionário (Você tem tempo para realizar as atividades antes da aula?), que conseguem realizar completa ou parcialmente as atividades anteriores às aulas síncronas da disciplina de língua alemã. A partir destas informações, constatamos que o novo formato agradou aos participantes da pesquisa, e, além disso, a quantidade de material e exercícios não estava sobrecarregando os aprendizes.

Ademais, outra pergunta realizada no questionário foi “Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria de realizar nas aulas do meets?” Entre as respostas, alguns alunos destacaram gostar das atividades de conversação, conforme os excertos 7 e 8:

Sinto que a conversação já é novidade para mim. Estou gostando muito disso e acho que não há nada em mente por agora. (EXCERTO 7 - resposta do aluno AR ao questionário)

Gosto das conversações realizadas na aula, acho muito importante já que temos pouco tempo de aula (EXCERTO 8 - resposta da aluna J ao questionário)

Porém, as respostas indicam, também, que os alunos gostariam de realizar exercícios gramaticais juntamente com a professora e os colegas, conforme os excertos 9, 10 e 11:

sinto um pouco de falta da gramática, mas com o tempo que temos o foco na conversação está sendo ótimo! (EXCERTO 9 - resposta da aluna S ao questionário)

A resolução de alguns exercícios de gramática da unidade que estamos aprendendo. (EXCERTO 10 - resposta da aluna AL ao questionário)

Eu tenho um pouco de dificuldade em lembrar a gramática da língua. Acho que fazer alguns exercícios de gramática em grupo pode me ajudar a fixar melhor essa questão a partir dos erros e acertos de meus colegas também. (EXCERTO 11 - resposta do aluno V ao questionário)

Mediante as respostas dos participantes e os pedidos por exercícios gramaticais, a professora criou duas novas hipóteses, que a ajudaram a organizar as atividades síncronas das próximas aulas, sendo a primeira, de que os alunos estariam tendo dificuldades em se adaptar à ausência de explicações e exercícios gramaticais síncronos, ainda que já os realizem na fase assíncrona, pois tais atividades estão geralmente presentes em modelos mais tradicionais de aprendizagem de língua; e a segunda, de que os exercícios práticos de conversação em aula acabavam por não incluir o uso da gramática aprendida anteriormente e, por isso, os alunos sentiram falta de praticar os conteúdos gramaticais.

Tais hipóteses guiaram a professora-pesquisadora para o início de um segundo ciclo de pesquisa, reformulando a maneira como elaborava parte das atividades práticas, de forma a realizar mais exercícios orais e de escrita, individuais e colaborativos, que estimulassen o uso dos aspectos gramaticais estudados durante a preparação, dando aos alunos mais tempo para refletir sobre e colocar em prática o conteúdos estudados. Estes exercícios iniciais, principalmente voltados para a escrita, eram usados, então, como tema para novas atividades de conversação e resolução de problemas. Um exemplo de tal mudança pode ser vista conforme as atividades da quarta semana de Junho.

Para a aula em foco buscou-se trabalhar a lição 5 do livro *Studio 21*, cujo tema é o uso de (novas e velhas) tecnologias no cotidiano. A *Vorbereitung* assíncrona incluiu textos com anúncios de vendas em jornais ou na internet, que deveriam ser lidos e, por vezes, completados com adjetivos declinados corretamente, além de explicações gramaticais sobre a declinação de adjetivos. Alguns exercícios do livro trabalhados na preparação podem ser vistos de conforme as figuras 2 e 3:

Figura 2: Atividade para leitura de anúncios de jornal

- 14 **5** **Zeitungsanzeigen. Adjektive ohne Artikel im Nominativ und Akkusativ.**
Lesen Sie die Anzeigen. Markieren Sie die Adjektive und ergänzen Sie die Tabelle.

Vermischtes	Teurer Goldring (18 Karat)	Wertvolle Briefmarkensammlung,
Alter Fernseher gesucht! © 030/29 77 30 34	nur 120,- €! Angebote unter Chiffre AG/4566	BRD ab 1949. Angebote unter Chiffre LG/073.
Verschenke altes Auto, 1972, VW-Käfer, fährt noch! ☎ 089-342677	Verkaufe alten Fernseher, suche neuen Heimtrainer. Tel.: 0171/33678799	Verkaufe alte Schallplatten aus den 70er Jahren. Frank Zappa, Janis Joplin, Bob Dylan und mehr. Telefon: 0172/3467795

Fonte: Livro Studio 21 A2 (FUNK ET AL. 2015: 93)

Figura 3: Atividade para leitura e prática de declinação de adjetivos em anúncios de vendas

18 Anzeigen verstehen

a) Lesen Sie die Anzeigen und ergänzen Sie die Adjektivendungen.

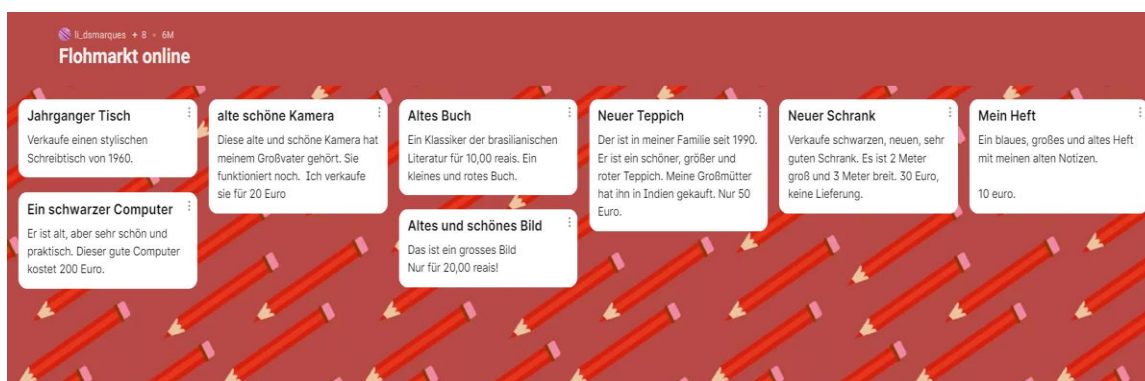
1 	Smartphone mit Tasche Verkaufe schick, ..., schwarz, ... Smartphone mit Tasche. Funktioniert wie neu!	50 Euro 13357 Berlin Mitte
2 	Monitore, Computer, Drucker Alt, ... und neu, ... Monitore, Computer und Drucker, modern, ... Software, gut, ... Beratung.	ab 100 Euro 10245 Berlin Friedrichshain
3 	Anrufbeantworter Verkaufe modern, ... Anrufbeantworter, schwarz, nicht benutzt.	35 Euro 10825 Schöneberg
4 	HD Kopfhörer Blau, ... und sehr leicht, ... Kopfhörer. Sehr gut, ... Qualität. Gut erhalten!	89 Euro 13086 Berlin Weißensee
5 	Fernseher HD 102 cm Verkaufe neu, ... Fernseher. Groß, ... Monitor, sehr gut, ... Bild, neu, ... Technik.	279 Euro 10969 Berlin Kreuzberg

Fonte: Livro Studio 21 A2 (FUNK ET AL. 2015: 100)

Assim, introduziu-se, durante a atividade assíncrona, o vocabulário e estrutura usados em anúncios, embora não tivessemos como foco estudá-los exaustivamente como

gênero textual, mas sim, preparar os aprendizes para as discussões síncronas sobre seu uso e para prática da língua alvo. A aula síncrona, por sua vez, seguiu, inicialmente, a ordem previamente citada, partindo de dúvidas dos alunos sobre a *Vorbereitung*, seguida por uma discussão em turma sobre as experiências dos aprendizes com sites de compras e anúncios online. Foi acrescentada, então, uma atividade de escrita, buscando levar os estudantes a colocar em práticas seus conhecimentos adquiridos sobre a declinação de adjetivos, conforme a figura 4.

Figura 4: Atividade de escrita



Fonte: *print-screen* do aplicativo *Padlet*

Portanto, durante a aula síncrona, foi preparado um mercado de pulgas (em alemão *Flohmarkt*) online, por meio do uso do site Padlet, no qual cada aluno deveria escrever, usando adjetivos (conforme pedido pela professora), um anúncio sobre algo de sua casa que poderia vender. O Padlet foi utilizado por permitir que os alunos postem diferentes textos de forma anônima e leiam as produções dos colegas em um mesmo mural, sem que os estudantes se sintam envergonhados por possíveis erros. Após a finalização da escrita, os alunos, com ajuda da professora, deveriam apontar possíveis correções para os textos postados, principalmente em relação a declinação dos adjetivos. A partir da atividade, então, discutiu-se, em turma, sobre os itens anunciados mais interessantes, assim como aqueles que os alunos gostariam de comprar. A atividade, portanto, foi uma maneira de simular uma prática letrada comum no uso da internet (postar anúncios de vendas online), sem que apenas o professor pudesse acessar e avaliar seus resultados. Pelo contrário, permitiu discussões, tanto linguísticas, quanto sobre os gostos e necessidades dos alunos, mediadas pela professora-pesquisadora.








Em seguida, realizou-se, em duplas, um momento de *role-play*, no qual, após a compra de um dos itens citados, o cliente deveria realizar uma reclamação. As

“reclamações” foram tematizadas em sala de aula, uma vez que também haviam sido abordadas no livro por meio de atividade de áudio e, no contexto de compras online, podem ser uma situação comunicativa usual e relevante.

Assim, buscou-se integrar os conteúdos gramaticais aprendidos à aula, ainda tendo como foco exercícios práticos, colaborativos, conectados ao cotidiano dos alunos. As atividades realizadas, portanto, tiveram como foco diferentes processos descritos por Leffa, Duarte e Alda (2016): o “engajamento experiencial”, ao proporcionar experiências assíncronas e síncronas relacionadas à realidade dos aprendizes, como a temática dos anúncios online, da venda de objetos usados e de reclamações sobre compras; a “exploração conceitual”, por meio da *Vorbereitung* assíncrona e da correção colaborativa com foco na declinação de adjetivos; além da “produção de sentido”, por meio das atividades de escrita, discussões e o *role-play*. Considerando as etapas de aprendizagem explicitadas por Leffa, Alda e Duarte (2016), no entanto, a aula não incluiu a apresentação e avaliação dos resultados, a qual é realizada por meio de atividades mensais.

Tais atividades avaliativas mensais foram desenvolvidas e modificadas ao longo do semestre, conforme as leituras da professora e feedback dos alunos. Desde o início, foram estabelecidas, para avaliação dos alunos, a elaboração mensal de um texto e de um exercício relacionados à lição estudada. Tais avaliações foram pensadas, de forma a serem voltadas para o uso da língua em um contexto, em lugar de provas formais e tradicionais ou folhas de exercícios gramaticais a serem resolvidos. A lista de textos e atividades pode ser vista conforme na figura 5:

Figura 5: Lista de textos e atividades para avaliação⁴

	Text 3 : E-Buch x Papier	Data de entrega: 5 de jul.
	Übung 3: Interview: Alte und neue Medien	Data de entrega: 5 de jul.
	Übung 2: Volkshochschule Araraquara  2	Data de entrega: 31 de mai.
	Text 2: Eine Reise planen	Data de entrega: 31 de mai.
	Übung 1: Wiederholung	Data de entrega: 8 de mai.
	Text 1: Mein Bildungsweg	Data de entrega: 8 de mai.

Fonte: *print screen* de página do *Google Classroom*

Como pode ser observado na imagem, o primeiro texto (*Text 1*) tinha como tema os estudos dos alunos. Eles deveriam relatar, por exemplo, porque escolheram estudar a língua alemã e porque fazem o curso de Letras. O primeiro exercício (*Übung 1*) tratou-se de uma revisão (*Wiederholung*) dos conteúdos anteriores, na qual os aprendizes deveriam escolher dois entre diversos temas, sobre os quais escreveriam um diálogo. Essas primeiras atividades, portanto, deveriam ser realizadas de maneira individual.

Contudo, a partir de leituras sobre a de sala de aula invertida, assim como outras metodologias ativas, a professora-pesquisadora passou, também a partir do segundo ciclo da pesquisa-ação, a rever a forma como as atividades de avaliação eram aplicadas. Chegou-se à conclusão de que, embora as primeiras avaliações exigissem que os alunos utilizassem a gramática aprendida em um contexto, elas não fomentavam a interação e cooperação entre os colegas para construção de projetos, características de uma experiência de sala de aula invertida (REIDSEMA, KAVANAGH, HADGRAFT 2017). Dessa maneira, embora a elaboração do texto tenha continuado, ao longo do semestre, como uma prática individual, a partir da segunda atividade, exigiu-se cada vez mais que os alunos agissem de maneira colaborativa.

⁴ Tradução das atividades descritas na figura 5, de cima para baixo, respectivamente:

Texto 3: Papel x E-book.

Exercício 3: Entrevista: mídias novas e antigas

Exercício 2: Escola poupar de Araraquara

Texto 2: Planejar uma viagem

Exercício 1: Revisão

Texto 1: Meu percurso educacional

Assim, para o segundo exercício (*Übung 2*), retomando o tema “*hobbies e tempo livre*”, os alunos dos períodos diurno e noturno deveriam pensar em seus passatempos favoritos e, baseando-se neles, postar anúncios de cursos em uma página do *padlet*, os quais poderiam ser oferecidos para seus colegas em uma *Volkshochschule* (Universidade popular). Era parte da atividade, também, que os alunos realizassem perguntas sobre os cursos postados, além de serem estimulados a discutir possíveis problemas textuais entre si. O exercício gerou mais interação entre os aprendizes, mas, ainda assim, foi possível perceber que, após realizar um *post* e uma pergunta obrigatória, nem todos os estudantes estavam dispostos a interagir com outras postagens ou responder às perguntas feitas pelos colegas.

Dessa forma, embora a segunda atividade de avaliação tenha obtido resultados mais adequados ao modelo de sala de aula invertida, se comparada à primeira, para o terceiro exercício foram feitos novos ajustes. O terceiro exercício (*Übung 3*), cujo tema foi a realização de uma entrevista sobre mídias, exigia que os alunos realizassem um projeto oral em duplas ou trios. A escolha da “entrevista” também foi uma maneira de retomar um tema já abordado em aula, por meio de audios do livro e de atividades síncronas em grupo, embora a estrutura do gênero textual não tenha sido foco da disciplina. Os aprendizes poderiam escolher o formato da entrevista a ser realizada e um tema específico, dentro daquele trabalhado no capítulo do livro, ou seja, as novas e velhas mídias. Eles escolheram formatos como podcasts, entrevistas de rua e programas de notícia na rádio, prepararam perguntas e respostas e abordaram diversos temas dentro do escopo exigido pela professora-pesquisadora. Dessa maneira, foi possível estimular o desenvolvimento de letramentos digitais, na medida em que os alunos se uniram para resolver problemas técnicos relacionados às gravações (o que também gerou, eventualmente, discussões em turma sobre as melhores plataformas para a atividade), trabalhar gêneros típicos das novas mídias digitais, assim como levar à reflexão crítica sobre o uso das tecnologias, por exemplo, ao discutir em suas entrevistas as vantagens e desvantagens do ensino remoto ou as diferenças de uso de ferramentas digitais entre gerações.

Dessa forma, a professora-pesquisadora buscou dar aos alunos liberdade para trabalhar em seus projetos de maneira criativa e colaborativa, usando os recursos e temas

a sua escolha, mas, ainda assim, foi possível avaliar seus conhecimentos sobre o vocabulário e as estruturas gramaticais abordadas no capítulo.

Apesar disso, há ainda alguns futuros encaminhamentos para a avaliação, a fim de envolver mais a participação e colaboração dos alunos nas atividades. Leffa, Duarte e Alda (2016) sugerem, por exemplo, que a apresentação dos resultados em uma sala de aula invertida seja feita em turma, e conte com o parecer da classe, a partir de critérios estabelecidos previamente em conjunto. No caso das atividades em questão, a avaliação foi feita apenas pela professora-pesquisadora. Além disso, alguns dos alunos, embora contra as instruções da professora, optaram por realizar as atividades de maneira individual. É necessário, nesse sentido, entender tal escolha e encontrar novas formas de estimular os aprendizes a trabalharem em conjunto.

5 Considerações finais

O ensino remoto emergencial, durante a pandemia, colocou professores na posição de aprendizes: eles foram obrigados a pesquisar sobre novas tecnologias, plataformas, ferramentas e modelos para o ensino, com os quais nunca haviam tido contato. Por meio da experiência de sala de aula invertida, relatada no presente artigo, percebe-se o aprendizado da professora-pesquisadora, ao longo do semestre, e seu esforço em adotar formatos para atividades e avaliações, que correspondessem aos estudos sobre a sala de aula invertida, ainda buscando atender às necessidades de seus alunos.

Nesse sentido, o presente estudo auxiliou a professora-pesquisadora a compreender os impactos de uma sala de aula invertida online, entre os alunos de língua alemã, no ensino superior. Por um lado, não podemos afirmar que o novo formato estimulou a participação nas atividades síncronas e assíncronas por parte de todos os inscritos na disciplina. Por outro lado, porém, os participantes da pesquisa apresentaram feedback positivo em relação ao modelo, demonstrando engajamento e avaliando favoravelmente o foco nas atividades de conversação durante as aulas, além dos efeitos da preparação, com exercícios teóricos anteriores às interações síncronas, para o uso prático da língua.

Dessa maneira, buscou-se, em concordância com estudos sobre a sala de aula invertida (LEE, WALLACE 2018; LEFFA, DUARTE, ALDA 2016; REIDSEMA, HADGRAFT,

KAVANAGH 2017; VALENTE 2014), abordar conceitos teóricos e gramaticais de maneira assíncrona, anterior às aulas, e ter como foco o uso da língua em encontros síncronos e avaliações mensais, por meio de exercícios colaborativos, como discussões, resoluções de problemas e *role-plays*. Ademais, as avaliações também foram ajustadas, a fim de envolver o uso da língua alemã em projetos práticos e colaborativos, novamente em concordância com os estudos citados.

No entanto, como encaminhamentos futuros, é necessário investigar as razões pela ausência de alguns dos discentes nos encontros em turma, além de buscar novamente o *feedback* dos participantes da pesquisa em relação às atividades síncronas, analisando se elas têm atendido às suas expectativas, em relação à inserção de exercícios gramaticais em aula. Também é preciso compreender a recepção dos alunos no que concerne às avaliações mensais, realizadas durante o semestre.

Anexos:

Apendice A: *Vorbereitung* sobre pronomes indefinidos

Indefinitpronomen

Für Personen:

Man

Zum Beispiel

Man hat Schwierigkeit mit Indefinitpronomen (as pessoas tem dificuldade com pronomes indefinidos)

Obs: se conjuga na terceira pessoa do singular.

Alle ←————→ Keine

Zum Beispiel:

Alle sind heute gekommen (Todos vieram hoje)

Keine sind heute gekommen (Nenhuma pessoa veio hoje)

Obs: declinam no dativo

Ich habe mit Allen/Keinen gesprochen

Jemand ←————→ Niemand

Zum Beispiel:

Jemand hat mich angerufen (alguém me ligou)

Niemand hat mich angerufen (ninguém me ligou)

Obs: declinam no acusativo e no dativo:

Ich habe jemanden gesehen (eu vi alguém)

Ich habe niemanden gesehen (eu não vi ninguém)

Ich habe von jemandem gehört, du kommst nicht

Ich habe von niemandem gehört, du kommst nicht

Viele  Wenige

Zum Beispiel:

Viele haben sich beworben, aber Wenige haben den Kurs fertig gemacht (muitos se inscreveram, mas poucos terminaram o curso)

Obs: declina no dativo

Ich habe mit vielen geredet, aber von wenigen was Interessantes gehört (eu conversei com muitos, mas ouvi de poucos algo interessante)

Für Sachen (coisas):

Etwas/Was

Zum Beispiel:

ich habe etwas/was Lustiges gehört (eu escutei algo engraçado)

Alles  Nichts

Ich habe alles gelesen (eu li tudo)

Ich habe nichts gelesen (eu não li nada)

viel  wenig

Ich habe viel am Wochenende gemacht (eu fiz muito no fim de semana)

Ich habe wenig am Wochenende gemacht (eu fiz pouco no fim de semana)

Übungen

1. Studio 21: Das Deutschbuch A2 (FUNK, et. al., 2015) Seite 75 ü 3 und 4
2. Studio 21: Das Deutschbuch A2 (FUNK, et. al., 2015) Seite 82 ü 13
3. Studio 21: Das Deutschbuch A2 (FUNK, et. al., 2015) Seite 83 ü 14 und 15
(compartilharemos e corrigiremos as frases do ex.15 em aula)

Extra Übungen

<https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/pronomen/indefinitpronomen/uebungen> - Primeiro exercício

<https://www.colanguage.com/sites/default/files/Indefinitpronomen%20%C3%9Cbung%20PDF.pdf>

Video:

https://www.youtube.com/watch?v=4kPheLr2Ux0&ab_channel=LearnGerman

Websites: <https://www.infoescola.com/alemao/pronomes-indefinidos-em-alemao-indefinitpronomen/>

<https://www.uebungskoening.de/deutsch/wortarten/pronomen/indefinitpronomen/>

Referências bibliográficas

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nick. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimentos: Evitando confusões. In: BAUER, Martin W. GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 7ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- BELL, Theresa R. The flipped German classroom. In: Moeller, Aleidine J. *Learn Languages, Explore Cultures, Transform Lives*. 2015 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 2015, 17-38. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598272.pdf#page=33>> (17/09/2019).
- DEWEY, JOHN, Experience and education. Nova York: Kappa Delta, 1938.
- FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. Weber.edu. Disponível em: <<https://weber.edu/WSUImages/tlf/TLF%202013/Flipped%20Classroom%20Field%20Guide.pdf>> (12/07/2021).
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNK, Hermann, et. al. . Studio 21, Berlin: Cornelsen, 2015.
- GREENAWAY, ROGER. Powerful Learning experiences in management learning and development. Tese de PHD, Lancaster University, Reino Unido, 1995.
- KOLB, DAVID A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

- LEE, Given; WALLACE, Amanda. Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions. *Tesol Quarterly*, v. 52, n. 1, 62-84, 2018.
- LEFFA, Vilson José; DUARTE, Gabriela Bohlmann; ALDA, Lucia Silveira. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, C. M. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1. Ed. Campinas: Pontes Editores, , v. 1, 2016, 365-386.
- LINDEINER-STRÁSKÝ, Karina von; STICKLER, Ursula; WINCHESTER, Susanne. Flipping the flipped: The concept of flipped learning in an online teaching environment. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1-17, 2020.
- MONTEIRO, Edemar Souza; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. O letramento digital como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior, durante o ensino remoto emergencial. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, 1-16, 2021.
- REIDSEMA, Carl; HADGRAFT, Roger; KAVANAGH, Lydia. Introduction to the flipped classroom. In: REIDSEMA, Carl. et al. (Org.) *The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education*. Singapura: Springer, 2017.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, v. 9, 1-19, 2020.
- ROJO, ROXANE. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *ESpecialist*, v.38, n.1, p.1-20.
- ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. A sala de aula invertida online no ensino remoto de alemão: quando os fins justificam os meios. In: ARANTES, Poliana Coeli Costa; UPHOFF, Dörthe (Org.). *Ensinar alemão em tempos de (pós-)pandemia: impactos e construção de novos saberes*. Campinas: Mercado de Letras, 2021 (no prelo).
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, v. 5, n. 2, 77-91, 2003.
- TAGATA, William Mineo; RIBAS, Fernanda Costa. Rethinking Digital Literacy Practices and Educational Agendas in Times of Covid-19 Uncertainty. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, 399-431, 2021.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1947.
- VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, n. 4, 79-97, 2014.

Recebido em 27 de setembro de 2021

Aceito em 08 de fevereiro de 2022