

Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?

[Blended German Courses and Learning Model in Brazil: a challenging contemporary trend?]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442137>

André Luiz Ming Garcia¹

Elisângela Redel²

Franciele Maria Martiny³

Abstract: In this work, we present a research on student's beliefs based on two hybrid courses of German as a foreign language conducted by an institution of German language and culture in the city of São Paulo. The research methodology, based on the studies of Barcelos (2001); Almeida Filho (2013) among others, presents qualitative and quantitative analyzes, based on the application of a questionnaire from the perspective of Applied Linguistics, focusing on students' beliefs about distance learning registering opinions from before and after their participation in the courses. We found that the search for greater space-time flexibility and a reduction in the costs of traditional courses in the face-to-face modality are factors that motivated most of the research participants to choose the distance learning modality. In addition, we found that part of the respondents' registered dissatisfaction is due to deficiencies that they identified in the structure of the courses and the virtual learning environment, and the platform used does not always offer sufficient resources to develop the necessary student autonomy. This scenario reflects the problematization of the use of technologies in favor of the adequate development of distance learning, as well as the need for teacher training in order to be able to face the new challenges for teaching and learning languages in the hybrid mode.

Keywords: Students' beliefs; Blended learning courses; German as a foreign language.

¹ Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 01415-010, Brasil. E-mail: andremining@usp.br. ORCID: 0000-0002-4624-0558

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Pernambuco, 1777, Mal. Cândido Rondon, PR, 85960-000, Brasil. E-mail: lizaredel@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7929-7905

³ Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Av. Tancredo Neves, 6731, Bloco 4, Foz do Iguaçu, PR, 85867-970, Brasil. E-mail: franmartiny@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-7613-2673



Resumo: Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa sobre crenças discentes a partir de dois cursos híbridos de alemão como língua estrangeira realizados por uma instituição de ensino de língua e cultura alemãs na cidade de São Paulo. Como arcabouço teórico, buscou-se apoio sobretudo em Barcelos (2001) e Almeida Filho (2013), entre outros autores dedicados às temáticas deste artigo. A metodologia de pesquisa apresenta análises qualitativas e quantitativas, baseadas em aplicação de questionário na perspectiva da Linguística Aplicada, focalizando as crenças dos estudantes a respeito do ensino a distância (modalidade EaD) antes e após a sua participação nos cursos. Constatamos que a busca por uma maior flexibilidade espaço-temporal e por uma redução nos custos de cursos tradicionais na modalidade exclusivamente presencial são fatores que motivaram a maior parte dos participantes da pesquisa a optarem pela modalidade EaD. Além disso, verificamos que parte da insatisfação com tal modalidade registrada dos entrevistados se deve a deficiências que eles identificaram na estrutura dos cursos e do ambiente virtual de aprendizagem, sendo que a plataforma utilizada nem sempre oferece recursos suficientes para desenvolver a necessária autonomia do alunado. Tal cenário reflete a problematização do uso das tecnologias em prol do desenvolvimento adequado do ensino a distância, bem como a necessidade de formação docente a fim de que seja possível encarar os novos desafios para o ensino-aprendizagem de línguas na modalidade híbrida.

Palavras-chave: Estudos de crenças; Ensino-aprendizagem híbrido; Alemão como língua estrangeira.

1 Introdução

O avanço das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), juntamente com as necessidades de flexibilização espacial, temporal e curricular, bem como a busca pela redução de custos, têm levado um número crescente de pessoas a matricular-se em cursos nas modalidades totalmente a distância, semipresencial ou híbrida. Entendemos a Educação a Distância (EaD), em acordo com o decreto Decreto-Lei nº 2.494, de 10/2/1998, como uma maneira de ensino que possibilita a autoaprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados. Já no caso da modalidade híbrida, verificamos que é uma vertente da modalidade semipresencial, combinando elementos do ensino-aprendizagem presencial com a EaD, porém mediante o emprego de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas, como uma espécie de aula estendida em que se discutem conteúdos tratados na parte presencial com foco na autonomia do aluno (MORAN 2015). De qualquer forma, a tendência de uso do ambiente virtual para complementariedade do ensino vem, aos poucos, alcançando o universo dos cursos de línguas estrangeiras oferecidos, com mediana frequência, nas citadas modalidades.

Contudo, o aumento na procura por esse tipo de curso não tem acontecido sem controvérsias. A percepção geral da população a respeito da EaD não é sempre positiva (BELLONI 2009), ocorrendo frequentemente casos em que as pessoas acreditam não ser

possível atingir um proveito satisfatório nesse tipo de curso, no qual professor e discente não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo durante todo o período das aulas. Nesse sentido, são comuns preconceitos (juízos formulados antes da experiência e do conhecimento) acerca de uma suposta ineficácia dessa forma de ensino-aprendizagem, que ofereceria cursos menos eficientes ou que não atenderiam completamente às demandas do alunado, uma vez que já houve iniciativas mal-sucedidas que marcaram o início da referida modalidade a distância no Brasil (SILVA 2003). Portanto, ainda existem discussões em torno das vantagens deste tipo de ensino-aprendizagem focalizado no custo-benefício para aqueles que não teriam condições (sejam elas quais forem) de frequentar um curso presencial, como se a modalidade à distância consistisse em algo “compensatório” (LUZZI 2007).

A partir destas considerações iniciais, o objetivo geral desta pesquisa consiste em realizar, junto a alunos de um curso híbrido (semipresencial) de alemão como língua estrangeira, baseado na plataforma *Moodle*, de um instituto de ensino de língua alemã localizado no município São Paulo, uma investigação sobre quais crenças os levaram a optar por esta modalidade, ou seja, quais crenças os participantes possuíam sobre a EaD e o ensino-aprendizagem híbrido antes de ingressarem no curso, bem como a possível mudança dessas opiniões após a participação nas aulas. A partir de tais considerações, para esta pesquisa, focalizamos os seguintes questionamentos:

- a) Por que os alunos optaram pela modalidade híbrida de ensino de alemão língua estrangeira?
- b) Como se deu o desenvolvimento das crenças dos alunos do curso de alemão híbrido, considerando sua qualidade e eficácia no aprendizado da língua estrangeira? Houve mudanças entre as opiniões que os alunos tinham a respeito desse tipo de curso antes de nele ingressarem e depois de efetivamente participarem das aulas? Em caso positivo, quais?
- c) As expectativas com relação ao curso foram alcançadas, considerando aspectos como flexibilização de espaço, tempo, acessibilidade, economia e emprego eficaz da tecnologia?

Desse modo, visamos verificar o posicionamento dos discentes ao longo e a partir da experiência mediante a aplicação de um questionário no último dia de aula presencial do curso em questão.

Com vistas a conduzirmos a investigação, lançaremos mão do conceito de crenças discentes (BARCELOS 2001; ALMEIDA FILHO 2013) advindo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, que mostra a relevância de se ter conhecimento sobre as crenças para compreender e (re)orientar o ensino e a aprendizagem durante todo o processo pedagógico.

Assim como para Barcelos (2001), acreditamos que as investigações sobre crenças são relevantes por mostrarem um fenômeno complexo que tange a compreensão do comportamento dos aprendizes, evidenciando como estes últimos pensam e agem. Nesta perspectiva, avaliamos que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias” (BARCELOS 2001: 73).

Depreendemos que, em uma abordagem discursiva, as crenças têm, ao mesmo tempo, um caráter individual e um caráter social, os quais são complementares, suscetíveis a um processo interativo na relação entre grupos sociais, às experiências dos indivíduos e ao contexto sociocultural. Portanto, as crenças apresentam um perfil dinâmico e mutável, sendo, muitas vezes, paradoxal e que passa a influenciar diretamente nas tomadas de atitudes, resultados e motivações dos discentes diante do aprendizado.

Relacionando o estudo de crenças a aspectos de ensino-aprendizagem de línguas, verificamos uma visão que mantém o foco no aluno, em seu modo de aprender, como personagem principal e central desse processo (CASPARI 2016). Buscamos “[...] desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas” (BARCELOS 2001: 127).

Por meio da perspectiva dos participantes, o que de fato anseiam e desejam atingir em seu processo de aprendizagem, cremos também serem possíveis o diagnóstico e a implementação de melhorias na estrutura e na gestão de cursos. No caso do estudante de línguas estrangeiras, as suas crenças têm forte influência sobre as suas motivações e expectativas, sendo este o foco deste estudo, também porque as crenças exercem um papel primordial nas ações, como outrora asseveramos e, para tanto, faz-se necessário levar em consideração os contextos reais que envolvem esses alunos.

Para contemplar nossa proposta de trabalho, este artigo está dividido em três partes. Primeiramente, na seção seguinte, abordaremos conceitos e considerações em

torno da modalidade EaD, com dados atuais acerca deste modelo de ensino-aprendizagem no Brasil. Em seguida, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos desta investigação e, *a posteriori*, analisamos os dados levantados pelo estudo sobre um curso na modalidade híbrida de alemão no Brasil a partir das crenças de seus participantes.

2 Conceitos e percursos do ensino nas modalidades híbrida e EaD no contexto brasileiro

De acordo com as considerações de Andrade e Pereira (2012), no Brasil, a Educação a Distância está presente desde 1904 com a implementação das Escolas Internacionais e os cursos profissionalizantes, os quais eram desenvolvidos, naquela época, por correspondência, mediante uma organização norteamericana. Com os avanços tecnológicos de áudio e vídeo, houve a expansão dessa modalidade de ensino-aprendizagem em cursos universitários ou não, principalmente com a criação e a popularização do computador e da internet ou, de modo geral, das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

Mais recentemente,

Com a incorporação das novas TICs⁴ e seguindo uma tendência mundial, a EaD, vista sob a ótica da legislação brasileira está, atualmente, sendo tratada como uma política de Estado voltada à cobertura educacional do extenso território nacional. Para o Brasil, país de dimensões continentais é um caminho possível para a tão almejada democratização da educação (ANDRADE; PEREIRA 2012: 02).

Nessa perspectiva, muitas instituições brasileiras têm-se tornado referência na educação a distância, modalidade de ensino complexa e dinâmica que ainda abarca muitos debates, como no caso do papel do docente que não compartilha necessariamente o mesmo espaço que o aluno ao mesmo tempo, afetando sua vida profissional e pessoal. Assim, o que poderia ser uma flexibilização das condições de trabalho pode se tornar uma tarefa exaustiva se não houver um controle dessa atividade, com a intensificação das horas de trabalho e remuneração inadequada ou insuficiente. Desse modo, observa-se aqui uma situação que também restringe o tempo desses profissionais para o que poderia ser o

⁴ As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. Na atualidade, fez-se comum o emprego da sigla expandida TDICs, significando “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”).

aprimoramento da profissão, como a formação continuada para lidar com as novas exigências tecnológicas.

A proposta híbrida de ensino-aprendizagem começa a ser regulamentada no Brasil a partir da portaria do Ministério da Educação de nº 2.253/2001, posteriormente revogada pela Portaria 4.059/2004 e atualizada pela Portaria 1.134/2016, ou seja, portarias que advêm do mesmo direcionamento da modalidade de ensino a distância. Já o ano de 2017 é visto como um marco para a Educação a Distância (EaD), momento em que houve a flexibilização da regulamentação e, conseqüentemente, da oferta de cursos a distância por meio da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Com essa alteração, passou a ser possível para as instituições oferecerem EaD sem a contrapartida presencial, com a criação de novos polos educativos ou readequação de outros.

Dados do Censo 2017 do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil feito pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)⁵, que analisa a oferta da educação a distância no país, fazendo um mapeamento das principais tendências no setor,⁶ mostram que houve um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância, principalmente na pós-graduação *lato sensu* e no nível superior tecnológico. Entre os cursos semipresenciais, a novidade de 2017 foi a oferta dessa modalidade para a licenciatura, o que não era uma prática comum entre as instituições brasileiras. Já os cursos regulamentados totalmente a distância contabilizaram, em 2017, 1.320.025 alunos. A partir dos dados apresentados pela citada pesquisa, verificamos uma ascensão rápida do número de alunos em cursos dessa modalidade entre 2009 e 2012, ensejo em que foram criadas muitas instituições formadoras em EaD (a maioria delas), seguido de um momento de queda entre os anos de 2013 e 2015 e, *a posteriori*, uma nova ascensão em 2017, influenciada também pela flexibilização legal da oferta.

Quando analisamos o tempo de atuação das instituições ofertando cursos presenciais e a distância, por meio dos dados do referido censo, percebemos que a EaD, ao menos no caso brasileiro, teve sua origem em instituições que já ofereciam cursos

⁵ http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. (15/07/2019).

⁶ O censo é feito com base em instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC) – nos níveis de ensino básico, técnico, de graduação e pós-graduação; instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres; instituições que atuam no âmbito da educação corporativa.

presenciais. Além disso, a maioria desses cursos EaD foi criada na última década, tratando-se, portanto, de cursos relativamente recentes. Em geral, verificamos que as instituições oferecem mais de um tipo de curso, sendo a combinação de EaD e presencial a mais recorrente, com aproximadamente 47% das instituições oferecendo essa modalidade associada, seguida de 36% de instituições com cursos a distância, híbridos e presenciais. Constatamos, além disso, que apenas 9% das instituições oferecem cursos totalmente EaD. Torna-se válido notar que houve um aumento no percentual de instituições que dispõem de diferentes modalidades, com a redução nas que oferecem somente uma. Este cenário demonstra que a diversidade de cursos é a tendência atual.

Sobre a localização das instituições por estado, vemos que São Paulo, foco também deste estudo, possui o maior número de cursos a distância (31%); em segundo lugar, surge o Rio de Janeiro (10%), seguido de Minas Gerais (9%), e, por fim, outros que possuem 7% ou menos. Percebe-se que os três estados brasileiros com maior oferta de cursos a distância são justamente os três mais populosos do país.

Acerca do desenvolvimento de cursos na modalidade híbrida, termo advindo da expressão inglesa *blended learning*, verificamos que, da mesma forma como os cursos a distância e semipresenciais têm aumentado, a opção híbrida tem tido destaque no cenário educacional nacional e internacional, visando proporcionar aos discentes recursos e métodos que potencializem sua aprendizagem, de maneira ativa e personalizada, levando o estudante a ser protagonista na construção de seu conhecimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015).

Assim, diferentemente de uma noção mais estanque entre o que seria a educação a distância e a presencial que, muitas vezes, podem se apresentar como antagônicas, o modelo híbrido posiciona-se como um integrante das duas modalidades, contemplando as vantagens de cada uma, sendo que a parcela do curso ministrada à distância consistiria em parte integrante dele e não apenas em uma compensação do elemento presencial (LUZZI 2007). Tanto na modalidade semipresencial⁷ quanto na híbrida há, portanto, características das modalidades presencial e a distância; porém, no caso dos cursos híbridos, há uma intenção de transformar a educação (PERES; PIMENTA 2011).

⁷ Até 2016, o Censo EAD.BR considerava cursos semipresenciais aqueles determinados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado em 2017, que definia que os cursos presenciais podiam ofertar até 20% da sua carga horária a distância. Por esta modalidade, então, 80% do curso é presencial.

A fim de esclarecer um pouco mais sobre como a modalidade híbrida funciona, Christensen, Horn e Staker (2013) a dividem em três partes, sendo elas: a) O ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, tendo algum elemento de controle do discente sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo; b) O estudante aprende em um local físico supervisionado longe de casa, pelo menos em partes; c) As modalidades presencial e a distância, ao longo do processo de aprendizagem de cada discente em um curso, estão interligadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Independentemente de cada maneira, o modelo híbrido de educação romper com a perspectiva mais tradicional de ensino em que o estudante é um agente meramente passivo em sala de aula, que apenas recebe o conhecimento. Assim, mediante o emprego de metodologias ativas, a proposta pedagógica na perspectiva híbrida objetiva que o participante assuma uma postura mais atuante, tomando decisões e direcionando seu conhecimento por meio de recursos tecnológicos interativos, em momentos mais individuais e, em outros, com vistas ao diálogo com colegas, instrutores e docentes.

Entretanto, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) esclarecem que, para tais cursos que demandam metodologias ativas (MORAN 2015a), ainda não há muitos professores com o conhecimento necessário e preparados para a utilização de ferramentas e tecnologias para a implementação desse tipo de ensino-aprendizagem e para a atuação como mediadores, a fim de facilitar o acesso rápido a uma grande quantidade de informações. Notamos que essa modalidade, por requerer mais participação e interação dos alunos nas aulas, exige a elaboração adequada de um plano de gestão dos cursos. Assim, o modelo de ensino híbrido só obterá êxito se houver um planejamento e organização de todas as atividades.

Nesse sentido, como discute Luzzi (2007), um dos grandes desafios do ensino-aprendizagem a distância tem sido a concepção de uma proposta didático-pedagógica que vai além de visões dos tecnólogos educativos para que os meios tecnológicos transformem conteúdos e metodologias a fim de que atendam às demandas educacionais da sociedade atual. Assim, uma visão meramente mercantilista sobre a educação a distância, que a qualifica como sendo mais fácil e rápida, não procede, uma vez que não se trata apenas do mero repasse das mesmas informações por meio do ambiente virtual. Torna-se necessário considerar as necessidades pedagógicas. Isso quer dizer que a

eficiência dessa forma de educação requer um conjunto de profissionais de diversas áreas com conhecimentos sobre pedagogia, comunicação, arte e *design*, programação, entre outras, para o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de um determinado curso, como para o ensino e a aprendizagem de línguas, por exemplo, o que caracteriza o que Veloso e Mill (2018) denominam “polidocência na EaD”. Um dos desafios que pode ser citado com relação a esse tipo de ensino-aprendizagem diz respeito ao uso oral da língua, uma vez que dificilmente há interação face a face nessa modalidade, assunto que será retomado na seção de análises.

Luzzi (2007) assinala que, muitas vezes, os sistemas a distância ainda não conseguiram superar, em muitos casos, o modo mais tradicional de ensino, sendo quase ausente a interação entre alunos com o uso de materiais auto instrutivos pré-empacotados ou, simplesmente, por falta de formação específica para atuar neste cenário, sendo várias vezes feita apenas a transposição da sala de aula tradicional para o espaço virtual (SANTOS et al 2016). Trata-se de uma preocupação pertinente e ainda latente sobre a modalidade de ensino-aprendizagem a distância, pois a necessidade de reduzir custos leva algumas instituições de ensino a lançarem cursos a distância apostilados, sem tutoria e com um professor responsável por centenas de alunos. Em cursos de qualidade superior reconhecida, instaura-se uma equipe polidocente que inclui, em muitos casos, o docente-autor, o docente-formador, o tutor virtual, o tutor presencial, o projetista educacional e a equipe multidisciplinar, entre outros (VELOSO; MILL 2018b). Nela, segundo os mesmos autores, utilizam-se materiais sofisticados, implementam-se metodologias ativas, estimula-se a interação entre os alunos, mas, como consequência, o custo se vê mais elevado para o aluno (VELOSO; MILL 2018b). Quanto à suposta falta de interação entre participantes de cursos online, trabalhos como o de Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2009) lançam luz sobre a utilidade dos fóruns como meio de promover interação qualitativa entre os alunos do curso e um rico intercâmbio de ideias e experiências. Rösler (2012: 57) enfatiza que as mídias digitais, de modo geral, promovem diferentes tipos de comunicação e cooperação e, dessa forma, também expandem as possibilidades de interação.

Convém ressaltar, no contexto tanto da EaD quanto da modalidade híbrida, que o ensino-aprendizagem online oferece maiores flexibilidades de espaço, tempo e currículo aos alunos, mas também exige-lhes um maior grau de autonomia. Etimologicamente, este

termo se referia ao poder de tomar as próprias decisões e envolve, segundo Paiva (2006: 99) “capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. Para Paiva, a autonomia envolve uma capacidade inata ou aprendida, autoconfiança e motivação, uso de estratégias individuais de aprendizagem, consciência do processo de aprendizagem, estratégias metacognitivas, mudanças nas relações de poder e depende do desejo e da intenção do aprendiz de responsabilizar-se pela própria aprendizagem. Para Bimmel e Rampillon (2000: 33), a autonomia leva o aluno a planejar aspectos de seu processo de aprendizagem que incluem a seleção de materiais e métodos, que estratégias serão empregadas, se estudarão sozinhos ou em companhia de outros aprendizes etc. Relevantes neste contexto são, ainda, as observações de Little (1991 *apud* MOURA FILHO 2009: 258), que defende que a autonomia não é: autoinstrução, banimento do professor e suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem, ou um processo estável e imutável.

De outra parte, em relação ao emprego de material digital no processo de aquisição de língua alemã, atualmente, a plataforma de aprendizagem mais avançada sendo utilizada para a modalidade EaD é a *Deutsch-Uni Online* (DUO) (cf. RÖSLER 2012: 52). Os cursos de alemão são oferecidos, nessa plataforma, pela *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.* (g.a.s.t.) (Associação de preparo para o ensino superior e desenvolvimento de testes), e desenvolvidos em cooperação com a Universidade Ludwig Maximilian de Munique⁷. A mesma plataforma é atualmente utilizada pelo programa Idioma sem Fronteiras – Alemão (IsF)⁸, oferecido no Brasil a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CPAES) e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). O programa foi lançado em 2016 e adota a modalidade híbrida de ensino, constituída de curso *online* com tutoria (presencial e a distância)⁹.

A oferta de cursos híbridos de alemão como língua estrangeira no Brasil ainda é escassa e, em alguns casos, experimental. Pesquisas focalizando o ensino-aprendizagem de alemão mediante o uso da internet e tecnologias digitais (por exemplo, MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD 2018; MARQUES-SCHÄFER 2013, CARVALHO JR. 2011) ou do celular (MARQUES-SCHÄFER; MELO 2016) mostram-se mais frequentes. Encontram-se pesquisas a respeito da formação *online* ou parcialmente *online* de professores de alemão

(ROZENFELD 2014; ROZENFELD e VELOSO 2014), mas localiza-se uma lacuna a respeito de trabalhos sobre cursos híbridos de alemão no Brasil, que o presente trabalho se propõe a, ao menos parcialmente, tentar mitigar.

Com base nestes apontamentos, expomos, no item seguinte, as questões que nortearam a metodologia desta pesquisa e, em seguida, realizamos a análise dos dados.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta investigação, como já citado na introdução, apresenta um perfil aplicado, pois visa gerar conhecimentos para utilização prática dirigidos à solução de problemas. Além disso, envolve interesses locais (MORESI 2003). Nesse sentido, pretendemos que as reflexões e os resultados apresentados sejam de interesse social, possam balizar outros estudos e contribuir para outros pesquisadores e professores interessados nas temáticas abordadas em torno do ensino e aprendizagem de línguas.

Para abarcar tal posicionamento, nosso paradigma de pesquisa é híbrido, pois mesclamos características da pesquisa quantitativa (considerando informações traduzidas em dados numéricos e comparadas estatisticamente) com outras próprias da pesquisa qualitativa (contemplando interpretações atribuídas aos registros e resultados). Isso se deve ao fato de considerarmos nosso objeto de pesquisa complexo, o que demanda um olhar atento e análises que se complementam a partir de ambos os paradigmas (BAZARIM 2008).

Nesse sentido, trabalhamos indutivamente dos dados para a teoria, por um viés mais qualitativo de pesquisa, mas realizamos, simultaneamente, um movimento da teoria para os dados, método mais voltado ao paradigma quantitativo, na busca de explicações para os fenômenos encontrados durante a análise.

Nosso direcionamento está voltado ao campo da Linguística Aplicada, a partir dos estudos de crenças, mesmo que estes não sejam exclusivos da citada área. Em nossa investigação, primamos pela focalização da voz de alunos e professores a partir de pesquisas aplicadas com o auxílio de questionário.

O estudo consiste, essencialmente, na análise de informações coletadas junto a 20 estudantes, sendo 18 respondentes, de um curso híbrido de alemão língua estrangeira oferecido por um instituto cultural dedicado ao ensino dessa língua no município de São

Paulo. Trata-se de alunos de nível básico de alemão, sendo que 55,6% deles encontram-se no nível A1 e 44,4% no A2 (dados obtidos junto às respostas oferecidas pelos participantes à questão nove: “Qual o nível do curso *Kombikurs* que você está frequentando no momento?”).

O questionário, com 17 questões¹⁰, foi aplicado no ano de 2019, em um único dia, ao final dos cursos, por meio da disponibilização de um *link* do *Google Drive* encaminhado pela professora, ao qual os participantes tiveram acesso após aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes permitia, inclusive, abandonarem a pesquisa a qualquer momento caso julgassem-no adequado, o que não ocorreu. O questionário utilizado contava com questões abertas e fechadas sobre percepções (tomadas neste trabalho como crenças) que os discentes afirmaram ter antes de iniciar os cursos e ao final. A docente do curso optou por utilizar os últimos minutos da última aula presencial do curso para permitir que os alunos respondessem em sala ao questionário, obtendo, assim, garantia de um número maior de respostas e permitindo que os discentes concluíssem o curso com uma reflexão a respeito dele e de sua participação.

A carga horária do curso (denominado *Kombikurs* pela instituição), no nível A1, de acordo com informações oficiais divulgadas no site da instituição, é de 128 horas-aulas de 45 minutos cada, com 16 aulas presenciais de cerca de 3 horas de duração; para o curso A2, tem-se um total de dois cursos (A2.1 e A2.2) com 32 horas-aulas de 45 minutos cada e 8 encontros presenciais de cerca de 3 horas de duração. Os encontros presenciais foram distribuídos ao longo do semestre e ocorreram de uma a três vezes ao mês, sempre aos sábados, sendo a oferta feita em dois períodos do ano, de março a junho ou de agosto a dezembro. O valor do investimento é comparativamente inferior ao dos cursos presenciais que também são ofertados pela mesma instituição para esses mesmos níveis (cerca de 30% menos custosos).

Dessa maneira, os interessados possuíram como atrativos, nos cursos híbridos, o menor valor de investimento e a flexibilidade de tempo devido ao fato de parte da carga horária (50%) ser *online*, o que permite que os participantes residam mais distantes da sede da instituição ou mesmo em outra localidade. Consta também que os certificados são reconhecidos internacionalmente, sendo que a instituição tem como objetivo central promover o conhecimento da língua alemã e o intercâmbio cultural internacional.

4 Ensino híbrido de alemão: análise dos dados

A primeira questão proposta em nossa pesquisa aos estudantes referiu-se à sua faixa etária (“Qual a sua faixa etária?”). 16,7% dos informantes informam possuir entre 17 e 20 anos; 27,8% estão entre os 21 e os 30 anos; outros 27,8% têm entre 31 e 40 anos e 22,2% encontram-se entre os 41 e os 50 anos de idade. Completam o grupo 5,6% dos alunos, que estão situados acima dos 50 anos. Ou seja, trata-se de um grupo heterogêneo no quesito faixa etária, ainda que predominantemente constituído por participantes com menos de 40 anos.

Os números indicam que não somente o público jovem encontra-se “conectado” a ambientes virtuais, mas que grupos etários mais avançados também estão aderindo a essa tendência. A título de exemplo, uma pesquisa recentemente realizada pelo IBGE⁸ concluiu que o percentual de domicílios que utilizavam a internet subiu de 69,3% para 74,9%, de 2016 para 2017, sendo que o maior percentual corresponde às pessoas de 20 a 24 anos (88,4%). De outra parte, o número de idosos (60 anos ou mais) que acessou a internet teve o maior aumento proporcional (25,9%) entre os grupos etários analisados pela pesquisa, passando de 24,7% (2016) para 31,1% (2017).

Relacionando estes dados aos verificados no censo da ABED (2017), observa-se uma situação semelhante com relação à faixa etária dos discentes. Mesmo tendo sido coletadas tão somente informações referentes aos cursos regulamentados totalmente a distância, a maioria, 47,7%, registra alunos com idade média entre 26 e 30 anos, e 30% possuem alunos com idade média entre 31 e 40 anos. Não se encontram, portanto, participantes idosos nesses cursos ou mesmo acima de 40 anos.

A segunda pergunta do questionário indagou: “Esta é sua primeira experiência com um curso online?”. Para 44,4% dos estudantes, trata-se de sua primeira experiência com a EaD/ensino-aprendizagem híbrido; 33,3% já possuíam experiências com cursos *online* de línguas estrangeiras; 16,7% dos alunos frequentaram cursos livres *online* e 5,6% realizaram uma pós-graduação nessa modalidade. Curiosamente, nenhum aluno assinalou

⁸<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais> (18/07/2019).

a opção de haver cursado uma graduação via EaD. Portanto, dois terços dos alunos declaram não acumular experiências prévias com cursos *online* ou híbridos de idiomas.

Nesse sentido, será importante sistematizar como avaliam os resultados de aprendizagem atingidos por intermédio ou auxílio da EaD, principalmente porque 72,2% dos alunos declararam, na questão três (“O alemão é primeira língua estrangeira à qual você se dedica mais profundamente?”), terem estudado anteriormente outra língua estrangeira (e 27,8% mais de um idioma), o que lhes permite estabelecer parâmetros de comparação quanto à suposta eficácia do curso.

Podemos também destacar o índice significativo de alunos (questão quatro: “Qual nível de proficiência – concluso – você atingiu na língua estrangeira anteriormente estudada na qual obteve o nível mais avançado?”) que atingiram nível avançado de proficiência em outro idioma (55,6%), sendo 27,8% com nível C1 e 27,8% com nível C2. Além disso, 22,2% atingiram o nível B2, 11,1% declararam ter alcançado B1 e 11,1% afirmaram encontrar-se no nível A1. Ou seja, esse perfil de alunos que ostentam, em sua maioria, os níveis acima de B2 nos idiomas anteriormente estudados reforça a interpretação sobre sua experiência com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quanto ao grau de satisfação dos alunos com as experiências prévias com EaD, abordada na questão cinco (“Caso tenha tido experiências anteriores com educação a distância, qual o grau de satisfação obtido ao final dessas experiências?”), 33,3% afirmaram estarem insatisfeitos, 33,3% declararam-se satisfeitos, 11,1% muito satisfeitos e 16,7% não muito satisfeitos. Os dados revelam, portanto, que metade dos informantes manifestou insatisfação com relação ao curso anterior de idioma em que tiveram contato com a modalidade EaD. Em vista disso, chama a atenção o fato de que, apesar desta avaliação negativa de 50% dos informantes, eles tenham optado pela realização do curso de alemão na modalidade híbrida. Nota-se que nem sempre há uma relação recíproca entre crenças e ações, uma vez que diferentes relações entre ambas podem ser estabelecidas, conforme também descrito por Barcelos (2007). Assim, mesmo os discentes tendo poucas expectativas com relação ao curso na modalidade a distância, uma vez que tiveram uma experiência anterior não satisfatória, ainda assim eles optaram por participar do referido curso, ou seja, suas ações foram discrepantes de suas crenças iniciais negativas.

De outra parte, a maioria dos respondentes afirmou, na questão sete (“Antes de frequentar o *Kombikurs* de alemão, qual era sua opinião a respeito da possibilidade de

estudar alemão – parcialmente – *online*?”), ter possuído uma imagem positiva quanto à possibilidade de estudar alemão (parcialmente) a distância antes de iniciarem o *Kombikurs*⁹: 55,6% positiva, 16,7% muito positiva, 22,2% não muito positiva e 5,6c% “mais ou menos”. Ou seja, 23,2% dos informantes optaram pela realização do curso de alemão na modalidade híbrida mesmo não possuindo uma opinião favorável a ela.

Sendo assim, as motivações que levaram os alunos a optarem por esse curso híbrido de alemão (questão oito “Quais motivos o(a) levaram a optar pelo *Kombikurs*? Você pode assinalar mais de uma opção, se desejar”) são relevantes e refletem, sobremaneira, a necessidade de contornar um problema cada vez mais presente na sociedade atual: a indisponibilidade de tempo. Tendo em vista que os participantes poderiam marcar mais de uma opção, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1- Motivos da opção pelo curso híbrido de Língua Alemã

Opção		Respondentes
1	Indisponibilidade de me deslocar mais vezes na semana até a escola	44.4% (8 pessoas)
2	Indisponibilidade de tempo e necessidade de flexibilidade nesse sentido	77.8% (14 pessoas)
3	O fato de esta modalidade de ensino me permitir mais autonomia	44.4% (8 pessoas)
4	O valor mais acessível do curso	44.4% (8 pessoas)
5	Preferência por cursos a distância	0%

Fonte: dados dos autores (2019).

A partir dos dados levantados, verificamos que o deslocamento até a escola, a promoção da autonomia do estudante e a acessibilidade financeira são aspectos que motivam quase a metade dos respondentes, 44,4%. Não obstante, o fator determinante da escolha pelo curso de alemão na modalidade híbrida consiste na necessidade de flexibilização de tempo, opção assinalada por 77.8% dos participantes, que é justamente

⁹ Designação oficial do curso híbrido empregada, em alemão, pela escola junto à qual houve a coleta dos dados.

o fator recorrentemente evidenciado quando se faz propaganda de tais cursos. Com base nestes dados, frequentar um curso de idioma (parcialmente) EaD está mais atrelado à falta de opção devido à escassez de tempo para comparecer às aulas presenciais nos horários fixos estipulados pela instituição e para o deslocamento até a escola do que à escolha propriamente dita pelo ambiente virtual. Essa interpretação é reiterada na questão por meio do item 5, não marcado por nenhum dos 18 respondentes, o que sinaliza a opinião deles de que os cursos presenciais corresponderiam à sua preferência, mas, devido às situações já relacionadas quanto ao deslocamento, à flexibilização de horário e aos custos, a opção mais viável para os participantes consiste na modalidade híbrida.

Quanto às expectativas dos alunos sobre o *Kombikurs*, mais especificamente em relação às possibilidades de desenvolver as competências de conversação, compreensão auditiva, leitura, produção escrita, gramática, vocabulário, fonética e aspectos (inter)culturais, a questão dez (“Antes de ingressar no curso, quais eram as suas expectativas com relação às possibilidades de desenvolver as seguintes competências no *Kombikurs*? Classifique por prioridade ou importância essas competências, sendo 1 a mais importante e 8 a menos importante”) identificou-se como prioridades dos participantes: conversação (7), seguida de gramática (6), leitura (5), vocabulário (5), compreensão auditiva (3), aspectos interculturais (3), fonética (2) e produção escrita (1). Ou seja, o foco da maior parte dos respondentes está na competência comunicativa, que remete à abordagem comunicativa e sua orientação pragmática criada/estabelecida a partir da década de 1970 (LEFFA 2016: 35-39; NEUNER; HUNFELD 1993: 84). Em termos conceituais, Almeida Filho (2013: 56) afirma que

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Neste seguimento, podemos afirmar que os participantes buscam, no *Kombikurs*, condições para aquisição de um desempenho comunicativo no idioma alemão, com ênfase na conversação, o que revela uma crença de que no aprendizado de um idioma é importante saber falar, dialogar na língua-foco. Contudo, na parte online do curso, a habilidade conversação é a menos trabalhada, conforme declaração dos alunos (como se observa nas respostas à questão onze, a saber: “Uma vez ingresso no curso, quais das

seguintes habilidades você acredita que são melhor trabalhadas na parte online do curso?”, situação que rompe com suas expectativas iniciais de aprendizagem. Os aspectos mais focalizados no ambiente virtual são, como resposta à questão onze, segundo os participantes da pesquisa, leitura (7), vocabulário (7) e compreensão auditiva (4). A produção oral é mais trabalhada na parte presencial do curso (conforme respostas à questão doze: “Uma vez ingresso no curso, quais das seguintes habilidades você acredita que são melhor trabalhadas na parte presencial do curso? Marque com 1 a habilidade melhor trabalhada e com 8 a menos bem trabalhada, numerando, também, as demais numa escala de importância do 1 ao 8”), seguida da fonética (7) e da compreensão auditiva (6). Isso se deve, ainda, ao fato de que, para trabalhar aspectos orais na plataforma, seriam necessários outros recursos tecnológicos ou deveria haver a presença de alguém, ainda que virtualmente, para dialogar de modo síncrono com o participante.

Essa avaliação das ações de ensino-aprendizagem a distância mostra que as expectativas de comunicação oral dos alunos não são atendidas no ambiente virtual, já que essa seria sua prioridade de aprendizagem. Neste caso, dada a ausência da figura do professor para atuar como mediador da expressão oral e propiciar situações de interação concretas, bem como para a realização de correções ou estímulo à autocorreção de maneira síncrona, seriam necessárias outras estratégias de aprendizagem que fomentassem mais eficientemente a autoconfiança, a autonomia e o engajamento dos alunos (cf. LEFFA 2016: 62-65, 295).

De outra parte, os benefícios e o potencial didático-pedagógico da plataforma *Moodle* não são pré-estabelecidos; eles precisam ser identificados, trabalhados e continuamente analisados pelo professor para que haja a promoção da aprendizagem híbrida, a socialização e construção coletiva do conhecimento. A educação em ambiente virtual oferece seus desafios e exigências, e uma delas é o letramento digital do professor, de modo que ele tenha as competências necessárias para empregar as novas tecnologias da informação e comunicação de forma criativa, colaborativa e integradora (cf. WUCHERPFENNIG e OLIVEIRA 2011; LEFFA 2002, 2003, 2012, 2013, 2014a, 2014b; MARQUES-SCHÄFER e ROZENFELD 2018; MARQUES-SCHÄFER e MELO 2015, 2016).

A questão do domínio da dimensão tecnológica do curso, principalmente no que diz respeito à sua organização e clareza, mostra ser um tópico levantado pelos

respondentes na décima terceira pergunta (“Considerando a parte online do curso, em quais aspectos você acredita que ela poderia ser melhorada visando ao melhor aprendizado possível?”), na qual deveriam fazer sugestões de melhoramento para o curso híbrido que frequentam. Deste modo, voltamos ao encontro de Barcelos (2001), ao propor que pesquisas de crenças discentes possam oferecer insumos para inspirar melhorias e aprimoramentos em processos de ensino-aprendizagem. Apresentamos, abaixo, os resultados obtidos:

Quadro 2 – Sugestões dos alunos para o melhoramento do curso híbrido

01	“A Plataforma poderia ser melhor desenvolvida com mais correções imediatas, sem necessidade do professor corrigir exercícios simples.”
02	“Poderia ser fornecida as respostas dos exercícios propostos já que nem todos são da plataforma.”
03	“Poderia ser elaborada uma Plattformen de conversação e entonação.”
04	“Mais exercícios disponíveis ao aluno.”
05	“A plataforma poderia ser mais intuitiva.”
06	“Plataforma mais amigável.”
07	“Plattformen mehr intuitive.”
08	“Um site com interface mais intuitiva.”
09	“Mais exercícios.”
10	“Layout confuso.”
11	“Mais exercícios e poderia ser melhor organizada.”
12	“Explicar enunciados antes das provas.”
13	“Gostaria que a explicação fosse em português. Desestimula ter de ler tudo em alemão e tentar entender.”
14	“Me sinto perdido sentindo a falta de um professor dando as explicações no momento da dúvida”

Fonte: dados dos autores (2019).

Podemos perceber que seis das quatorze sugestões apresentadas no quadro 2 fazem referência à falta de praticidade e à dificuldade de uso da plataforma *Moodle* do curso, o que aponta para a necessidade de que os alunos recebam, no início do *Kombikurs*, um treinamento para conhecer as funcionalidades da plataforma, ou que seja escolhida outra plataforma, visto que, talvez, o problema esteja também no ambiente virtual ou no design instrucional, e não apenas no treinamento dos alunos. As respostas 05, 06, 07, 08, 10 e 11 expõem a exploração ineficiente do recurso tecnológico e a 03 refere-se, mais uma vez, à questão da necessidade de explorar mais a conversação e aspectos da linguagem oral, uma vez que foi citada a entonação.

Desse modo, além do não aproveitamento da “competência midiática”¹⁰ (cf. FERRÉS e PISCITELLI 2015) que muitos alunos já possuem, o ambiente de aprendizagem virtual torna-se não agradável, causando estranhamento e frustração nos alunos. Em termos de resultados, isso significa que, quando o aparato tecnológico é empregado de forma inadequada, em vez de estimular e facilitar o processo de aprendizagem do aluno, ele pode causar, potencialmente, um efeito contrário. Ou seja, somente a inserção da plataforma digital no ensino de línguas não é sinônimo de aprendizado, assim como a utilização de determinado livro didático não determina uma aula de sucesso, o que reitera a imprescindibilidade do professor. Sendo assim, os resultados apontados na pesquisa reiteram o diagnóstico apresentado por Moran (2015a: 28) no que diz respeito às dificuldades de alunos e professores adaptarem-se à EaD:

Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. O mesmo acontece com parte dos alunos, pouco autônomos, com deficiências na formação básica. Para muitos, falta disciplina, gestão do tempo: perdem-se nos prazos, na capacidade de entender e acompanhar cada etapa prevista. Muitos demoram para adaptar-se aos ambientes virtuais cheios de materiais, atividades, informações. Sentem falta do contato físico, da turma, quando o curso é todo pela WEB. O ambiente digital para quem não está acostumado é confuso, distante, pouco intuitivo e agradável.

A necessidade de aprimoramento e melhor aproveitamento da dimensão tecnológica do curso também é sinalizada na resposta 03, que sugere a integração da conversação à plataforma, e nas respostas 04, 09 e 11, que indicam a necessidade de maior oferta de exercícios de automatização. Já as respostas 01 e 02 criticam o fato de a plataforma não oferecer de maneira imediata as respostas dos exercícios¹¹, havendo a necessidade de o professor realizar a correção manualmente. Ou seja, o que poderia ser gerenciado automaticamente no ambiente virtual demanda parte da carga-horária presencial do curso, tornando incoerente a disponibilização *online* dos exercícios. Logo, as ações de ensino mediadas pela plataforma *Moodle* possuem falhas, comprometendo a parte a distância do curso híbrido de alemão.

¹⁰ Seguimos a definição de competência midiática trazida por Rösler e Würffel (2014: 178): “*Lernende mit einer hohen Medienkompetenz können sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums reflektiert und erfolgreich mit Medien umgehen. Die Medienkompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen: das Wissen über Medien, die Fähigkeit zur Medienkritik, zur Mediengestaltung und zur Mediennutzung.*”

¹¹ Neste caso, observamos tratar de exercícios de fixação com resposta única, e não de redações ou atividades de resposta livre que necessariamente exigiriam intervenção docente.

A falta de autonomia do aluno diante da ausência física do professor é um aspecto elencado nas respostas 12 e 14 e reacende a discussão acerca da EaD: ainda que essa modalidade ofereça à sociedade benefícios atualmente relevantes, como a flexibilidade de tempo, nem sempre ela é indicada para qualquer tipo de aluno e em qualquer fase de seu percurso de vida e como aprendiz. Ademais, essas afirmações reiteram, em certa parte, que a aquisição da autonomia não é inata: o aluno precisa estar inserido em um ambiente que forneça condições favoráveis para tal; ou seja, essa competência deve ser também estimulada pelo professor a fim de que os alunos desenvolvam estratégias para a construção autônoma do conhecimento, proporcionando mais espaços para o desenvolvimento dessa autonomia, sendo que a própria plataforma poderia gerar condições e ambiente mais adequados ao exercício da autonomia discente, estimulando-a. Nota-se, neste caso, a necessidade da integração do elemento “aprender a aprender” no decorrer deste e de outros tipos de curso.

Na última questão do questionário aplicado (“Agora, você pode deixar livremente os comentários que desejar sobre a temática desta pesquisa ou complementar a resposta de alguma questão acima”), que permitia aos alunos expressarem livremente suas opiniões sobre o curso, duas das três respostas recebidas reiteram o que afirmamos anteriormente:

Quadro 3 – Opiniões livres sobre o curso híbrido de alemão

Resposta 1	“Sem estudar muito casa não é possível ter bom desempenho.”
Resposta 2	“O curso semipresencial é ótimo.”
Resposta 3	“A gente se sente muito perdido porque as perguntas não podem ser respondidas na hora, falta alguém junto para indicar o que fazer, para corrigir nossos erros de pronúncia, explicar etc”

Fonte: dados dos autores (2019).

A sugestão dada na resposta 3 envolve uma questão de ordem metodológica, que constitui o uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira. A não tradução dos enunciados corresponde ao princípio didático-metodológico adotado pela instituição, que busca aproximar o aluno da língua-alvo, encorajá-lo a exercitar a interpretação global de textos e enunciados e, assim, fomentar sua autonomia na realização de tarefas e resolução de problemas. Isso pode, entretanto, frustrar e desencorajar o aluno que está no nível A1 do alemão e ainda não está preparado para essa imersão no idioma estrangeiro.

No contexto atual, em que predomina a pedagogia do pós-método (LEFFA 2016; KUMARAVADIVELU 1994; 2001)¹², vale lembrar o que a integração do idioma materno à aula de língua estrangeira é encorajada e atua na qualidade de elemento mediacional e facilitador da aprendizagem, à medida que permite ao aluno estabelecer relações de sentido entre diferentes sistemas linguísticos (cf. TERRA 2004).¹³ Sendo assim, a dificuldade expressa pelo respondente pode levar docentes a considerarem a necessidade do uso pontual de português em aulas de línguas estrangeiras em casos de explicação de termos mais abstratos, complexos ou polissêmicos, bem como no momento de responder a dúvidas dos alunos feitas em português e durante a explicação de temas gramaticais complexos.

Nessa sequência, os resultados da questão quatorze (“Considerando a parte presencial do curso, em quais aspectos você acredita que ela poderia ser melhorada visando ao melhor aprendizado possível?”), sobre sugestões de melhorias para parte presencial do curso, estão em consonância com os dados até aqui apresentados.

Quadro 4 – Sugestões de melhorias para a parte presencial do curso

1	“Ter mais produção oral.”
2	“Poderia ser estimulado mais a parte de compreensão de áudios já que há grande dificuldade dos alunos.”
3	“Parte de leitura, explicação mais detalhada da gramática, explanação mais objetiva dos critérios de avaliação e trabalho de áudio.”
4	“Poderia ter uma maior integração com o curso online.”
5	“Gostei da maneira que foi conduzida.”
6	“Keine.”
7	“Mais atividades de leitura e escrita.”
8	“Acho excelente.”
9	“Poderia ter descritivos da parte gramática online.”
10	“Foi perfeita.”
11	“Idem.”
12	“Nesse nível precisamos que os pontos mais importantes sejam explicados em português.”
13	“Focar mais na conversação e pronúncia que não é o forte na plataforma.”

Fonte: dados dos autores (2019).

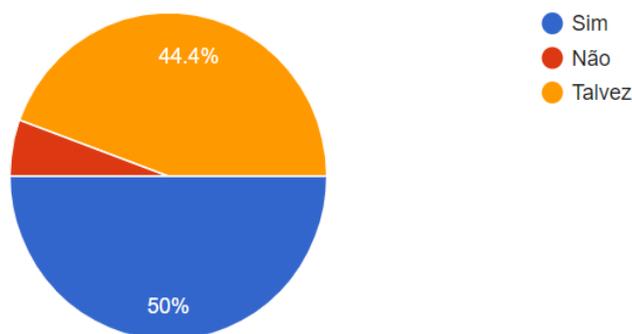
¹² A pedagogia do pós-método envolve a aceitação de que metodologias contemporâneas e aspectos bem-sucedidos de abordagens mais antigas sem conjugados num mesmo curso, conferindo total autonomia ao professor.

¹³ Vale lembrar que o banimento da língua materna nas aulas de língua estrangeira remete ao surgimento do Método Direto (MD), no qual a tradução e o emprego da língua materna são completamente banidos (MARTÍNEZ 2009:51).

Neste segmento, tendo em vista as motivações e expectativas dos alunos antes de iniciarem o curso híbrido e o fato de que 44,4% dos respondentes¹⁴ já haviam frequentado anteriormente um curso de alemão presencial (cf. questão quinze: “Você frequentou anteriormente um curso unicamente presencial de alemão?”), ao compararem as experiências de aprendizagem presencial com o *Kombikurs* na aprendizagem do alemão (questão dezesseis: “Como você compara as experiências de aprendizagem presencial e com o *Kombikurs* na aprendizagem do alemão?”), 56,3% dos alunos afirmam que o curso presencial apresenta maiores vantagens; 37,5% declaram serem equivalentes as vantagens de ambas as modalidades e apenas 6,3% declararam que o curso híbrido apresenta maiores vantagens.

Os números revelam certa inoperância do aparato tecnológico no curso híbrido de alemão que, pode dar a impressão de que as aulas presenciais ainda demonstram ser mais benéficas; o fato de apenas uma pessoa ter apontado o curso híbrido como o mais vantajoso não deixa dúvidas de que as ações de ensino no ambiente virtual, nesse caso, não atingem o esperado e precisam ser (re)avaliadas. Por conseguinte, o grupo pesquisado mostra-se cindido quanto à recomendação do curso híbrido para conhecidos (questão dezessete: “Você recomendaria a conhecidos frequentar um curso híbrido de alemão como o *Kombikurs*?”): 50% dos alunos fariam a recomendação, 44,4% talvez e 5,6% não indicariam o curso a ninguém. Entretanto, observa-se, nesta resposta, uma inconsistência: se apenas 6% afirmam que o curso híbrido apresenta vantagens, por que metade deles recomendaria o curso? Embora não seja possível, por ora, retornar aos respondentes para investigar essa questão, podemos supor que recomendariam o curso devido às facilidades proporcionadas pelas flexibilidades que o caracterizam (de tempo, espaço, e redução de custos), vantagens por eles mencionadas ao longo do questionário.

¹⁴ Trata-se dos alunos do nível A1 respondentes da pesquisa, que já iniciaram seus estudos do alemão na modalidade híbrida.

Figura 1 – Recomendação do curso híbrido de alemão

Fonte: dados dos autores (2019).

Esse grau de satisfação mediano coaduna-se com as expectativas também medianas que os alunos afirmaram ter do curso antes de nele ingressarem (questões seis: “Antes de frequentar seu primeiro curso a distância, qual era a opinião que você tinha sobre essa modalidade de ensino?” e sete: “Antes de frequentar o *Kombikurs* de alemão, qual era sua opinião a respeito da possibilidade de estudar alemão - parcialmente - online?”), o que não indica uma mudança significativa na evolução de suas crenças desde antes de realizarem o curso e depois de sua participação nele, ao final das aulas. Logo, permanecem a flexibilidade espaço-temporal e o custo mais reduzido como fatores determinantes na decisão de continuar, ou não, com o curso híbrido de alemão. Tendo isso em vista, concordamos com a reflexão de Martinez (2009: 97 – grifo nosso):

O uso das tecnologias modernas na aprendizagem de línguas – evidentemente, como elemento de base de uma didática e não como suporte ou meio auxiliar – evoca avanços técnicos, esforços pedagógicos e um aumento de reflexão. [...]

Por sinal, é preciso relativizar seu impacto efetivo em sala de aula, em vista das realidades materiais e da lentidão com que se promove uma evolução, **porque o encantamento da mudança nada vale sem a formação pedagógica para uma prática efetiva.**

Tal situação reitera a importância de oferecer espaço para que os participantes desses cursos possam manifestar suas percepções, opiniões e expectativas. Também mostra a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas com vistas a que possamos aprimorar tais ferramentas pedagógicas para que novas metodologias de ensino de línguas venham a fazer parte de cursos nas modalidades a distância, atendendo de forma mais eficiente às demandas atuais dos/nos sistemas de educação.

5 Considerações finais

A condução desta pesquisa foi norteada por três questionamentos principais, a saber:

- a) Por que os alunos optaram pela modalidade híbrida de ensino de alemão língua estrangeira? Como se deu o desenvolvimento das crenças dos alunos do curso de alemão híbrido, considerando sua qualidade e eficácia no aprendizado da língua estrangeira?
- b) Houve mudanças entre as opiniões que os alunos tinham a respeito desse tipo de curso antes de nele ingressarem e depois de efetivamente participarem das aulas? Em caso positivo, quais?
- c) As expectativas com relação ao curso foram alcançadas, considerando aspectos como flexibilização de espaço, tempo, acessibilidade, economia e emprego eficaz da tecnologia?

Recuperando tais perguntas de pesquisa, pôde-se constatar que a busca por uma maior flexibilidade espaço-temporal e por uma redução nos custos de cursos tradicionais na modalidade exclusivamente presencial consistiram em fatores que motivaram parte relevante dos participantes da pesquisa a optarem pelo *Kombikurs*, mesmo dando-se o fato de que uma parte significativa deles tenha ingressado no curso com baixas expectativas.

A análise de suas respostas ao questionário demonstra que a visão inicial entre cerca de metade dos entrevistados que possuíam, antes do curso, uma visão não muito positiva dele, manteve-se após sua participação no *Kombikurs*, registrando-se manifestações de insatisfação com o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) empregado e sua organização e opiniões variáveis acerca do maior grau de autonomia que o curso exige do alunado: em alguns casos, houve queixas por terem de fazer as atividades de forma solitária e, em outros, a expressão do desejo de maior autonomia no caso, por exemplo, de exercícios cuja correção precisa ser validada manualmente pelo professor, mas que alguns alunos gostariam, entretanto, de efetuar autonomamente.

Um curso híbrido de idiomas com um número mais reduzido de encontros presenciais (no caso desta pesquisa, oito ou dezesseis encontros presenciais de três horas ao longo do semestre letivo, ou dezesseis semanas), e com a maior parte das atividades realizadas *online* oferece maior flexibilidade de espaço e tempo ao aluno, mas também exige-lhe maior autonomia, ou capacidade de tomar decisões e ditar o ritmo de seu curso.

Como vimos com Little (1991 *apud* MOURA FILHO 2009: 258), a autonomia não consiste em uma abdicação por parte do professor de seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem e da relação entre aluno e conhecimento, mas implica, ao contrário, uma maior emancipação do aluno mediante o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem que deveriam beneficiá-lo, inclusive, durante a realização de outros cursos em diversas áreas do saber.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que o grupo de estudantes que respondeu ao questionário divide-se entre aqueles que se encontram satisfeitos em algum grau com o curso híbrido de alemão, mesmo apontando-lhe indicativos de áreas a aprimorar, e a outra parte que expressa certo grau de insatisfação com o que lhes foi ofertado. Isso vai ao encontro de suas crenças, aqui expressas, a respeito dessa modalidade de curso antes de ingressarem nele: os alunos dividiam-se, de semelhante maneira, entre aqueles que possuíam opinião mais positiva e aqueles que apresentavam ressalvas em sua visão desse tipo de curso.

Isso nos permite retomar questões frequentes quando são tecidas reflexões acerca da natureza da EaD: por exigir maior grau de autonomia e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem individuais por parte dos alunos, ela talvez não consista no modelo mais adequado para todo tipo de aluno e em qualquer fase de sua trajetória, uma vez que seu perfil como aprendiz pode e deve mudar com o tempo, bem como suas crenças. Além disso, o grau de satisfação do aluno também dependerá da qualidade e do grau de aprimoramento do curso específico na modalidade *online* ou híbrida que lhe esteja sendo oferecido, de modo que as crenças sobre a EaD ou sobre o ensino híbrido de idiomas devam formar-se e reformular-se conforme os alunos participem de um maior número de cursos nessa modalidade, cada qual com seu perfil e projeto pedagógico.

Como observamos previamente no presente texto, a oferta de cursos semipresenciais de alemão língua estrangeira no Brasil ainda não é amplamente difundida e, por esse motivo, percebemos a necessidade de que professores de alemão sejam amplamente capacitados para encararem os novos desafios impostos por essa modalidade de ensino-aprendizagem. Como é consenso entre estudiosos da Educação, a formação docente consiste em um ato contínuo e que nunca se finda, composta por insumos de formação acadêmica, mas também pela sua prática profissional reflexiva calcada na experiência.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas, Pontes Editores, 2013.
- ANDRADE, A da R. A.; Pereira, E. M. de A. Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais. In: *Anais do Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)*, 2012. <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/364-1042-2-ED.pdf>. (20/07/2019).
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, jun. 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF, UnB; Campinas, SP, Pontes Editores, 2007. p. 20-27.
- BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia – Livro dos Minicursos Extras*. Rio de Janeiro, CiFEFIL, p. 93-102, 2008.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo, Autores Associados, 2009.
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin, langenscheidt, 2000.
- CARVALHO JR, P. *Podcasts no ensino de alemão como língua estrangeira: um estudo do impacto de uma nova tecnologia*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2011.
- CASPARI, D. Sprachenlehrern als Beruf. In: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Orgs.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, A. Francke, p. 305-311, 2016.
- CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute, 2013. https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. (julho de 2019).
- FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, Vol.9, n.1, 2015. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183/11521>. (25/07/2019).
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, p. 27–47, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 2001, 537–560.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV Seminário de línguas estrangeiras, 2001, Goiânia. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia, UFG, v. 1, p. 95-108, 2002.
- LEFFA, V. J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.3, n.2, p.25 - 40, 2003.
- LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo, Humanitas, 2013, 13-38.
- LEFFA, V. J. et al. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

- LEFFA, V. J.; HEEMANN, C. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá, Eduem, p. 19-37, 2014a.
- LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: *Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014b.
- LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LUZZI, D. A. *O papel da educação a distância na mudança do paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo*. 2007. 415 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MARTÍNEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Orgs.). *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo, Edições Hipótese, 2018.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; MELLO, D. Aprendizagem de Alemão com Tecnologias Móveis em Contexto Universitário. *Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, São Paulo, 2015. <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Marques-Sch%C3%A4fer-Mello1.pdf>. (24/07/2019).
- MARQUES-SCHÄFER, G.; MELLO, D. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. *Revista Entrelínguas*, v. 2, 163-178, 2016. <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8493/5928>. (24/07/2019).
- MARQUES-SCHÄFER, G. *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. 1. ed. Tübingen, Narr Francke, 2013.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015a. http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. (15/07/2019).
- MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação. In: BACICH, L.; TANZI, NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora, 2015b.
- MORESI, E. *Metodologia da pesquisa*. Brasília, UCB, 2003.
- MOURA FILHO, A. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem e Ensino*, v.12, n. 1, p. 253-283, 2009.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel, Langenscheidt, 1993.
- PAIVA, V. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, 2006.
- PERES, P.; PIMENTA, P. *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa, Edições Sílabo, 2011.
- ROZENFELD, C.; GABRIELLI, K.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de LE como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*, 2009, p. 1-12.
- ROZENFELD, C. Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 58, p. 35-62, 2014.
- ROZENFELD, C.; VELOSO, F. S. . A comunicação em fóruns de um curso a distância de formação de professores para uso de TDICS: análise da presença de ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 9, p. s/n-s/n, 2014.
- RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Metzler, 2012.

- RÖSLER, D.; WÜRFFEL, N. *Lernmaterialien und Medien*. Klett-Langenscheidt, München, 2014.
- SANTOS, A. A. S.; FAGUNDES, A. I. J.; OLIVEIRA, C. G.; COSTA, S. G. Avaliação de polos de apoio presencial de EaD: um estudo comparado. *Simpósio Internacional de Educação a Distância. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 2016. (agosto de 2019).
- SILVA, E. L. *Os fluxos informacionais na EaD: contribuições de um estudo de caso baiano*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.
- TERRA, M. R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas-SP, v. 43, n. 1, p. 97-113, 2004.
- VELOSO, B. G.; MILL, D. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista Educaonline*, v. 12, p. 107-123, 2018.
- VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação em foco* (Juiz de Fora), v. 23, p. 111-131, 2018.
- WUCHERPFENNIG, N.; OLIVEIRA, P. S. X. de. Passagem para o virtual: as novas mídias. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

Recebido em 25 de outubro de 2019

Aceito em 22 de abril de 2020