



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
LICENCIATURA EM LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

GABRIEL GUILHERME BARROS MAGALHÃES

**CRENÇAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM NÃO PRESENCIAL DA LÍNGUA
JAPONESA EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA**

Brasília – DF, 2020

GABRIEL GUILHERME BARROS MAGALHÃES

CRENÇAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM NÃO PRESENCIAL DA LÍNGUA JAPONESA
EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em Letras –
Língua e Literatura Japonesa da Universidade de
Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Alice Tamie
Joko.

Brasília, 2020

GABRIEL GUILHERME BARROS MAGALHÃES

**CRENÇAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM NÃO PRESENCIAL DA LÍNGUA
JAPONESA EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Alice Tamie Joko.

Aprovado em ____ de _____ de 2020.

Banca examinadora:

Orientador: Profa. Dra. Alice Tamie Joko – Universidade de Brasília – UnB

Examinador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Ferreira de Lira Tanaka – Universidade de Brasília – UnB

Examinador: Prof. Dr. Fausto Pinheiro Pereira – Universidade de Brasília – UnB

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao Sávio, amigo que me incentivou a entrar no ensino superior e não desistir dos meus sonhos. Sem você, eu nem teria começado a caminhar.

À minha orientadora, Profa. Alice, que me auxiliou desde o começo, na seleção do tema, escolha de textos e durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da banca, Lira e Fausto, que fizeram considerações e observações importantes para a confecção do trabalho final durante a qualificação, e se dispuseram a estar na banca de defesa.

Aos estudantes e professores participantes desta pesquisa, que se dispuseram a responder minhas perguntas com tanta atenção.

À minha família, que permitiu que eu me dedicasse somente aos estudos, me incentivaram a ser independente e desbravar meus próprios caminhos, independente de erros e acertos. Em especial, mãe, tio Marquinho e vó Nega, amo vocês.

Aos meus professores, que me ajudaram a crescer. Vocês foram o Norte em minha bússola, o obstáculo a vencer, o destino final. Graças a vocês, aprendi que ser professor é ajudar o próximo a chegar onde estamos. É doar um pouquinho de si, e ganhar um pouquinho de cada um. É mais do que o que acontece em sala de aula. São as dificuldades enfrentadas, as vitórias compartilhadas. Sigamos juntos para todo o sempre.

Em especial, gostaria de agradecer aos professores Yuko, Alice, Kimiko, Yuki e Tae. Vocês são incríveis. Nunca vi pessoas tão dedicadas, severas e ao mesmo tempo gentis quanto vocês. Obrigado por todos os nossos momentos juntos.

Aos meus colegas de profissão, de faculdade, da vida. Principalmente os que me ajudaram na conclusão deste trabalho. Maury, Monique, Ranna, Helionay. Muito obrigado porque vocês me socorreram quando empiquei com meu TCC.

Aos meus colegas do grupo de conversação, que me ajudaram a desenvolver não só o japonês, mas diversas outras áreas da minha vida. Sasha, João, Dany, Hety, Joshua, Lina, Vini, Rafa e Akito, muito obrigado!

Aos meus amigos, que me deram suporte emocional e compartilharam comigo as felicidades da vida. Daniel, Thayná, Edgar, Emmily, Miyeko, Iuca, Rafa, Fábio, Carine, Anne, Akira, Rodrigo, Michele, Roberta, Thais, Hiro, Matheus e Eiryo. Obrigado a todos vocês.

Ao meu pastor, Toshi, e a toda minha igreja. Obrigado por me acolherem, por me ensinarem, me transformarem. Vocês são parte fundamental do caminho que tomei para chegar até aqui.

A Deus. Obrigado por me colocar no caminho certo, após tantas curvas erradas. Pelas transformações em minha vida. Pelo amor e pelo suporte nos momentos difíceis, e também por todas as coisas boas que o Senhor fez por mim. Por ser o guia mais importante, e a luz para o meu caminho. Obrigado, Pai.

心からの「ありがとう。」

言葉じゃ、言い切れない

RESUMO

Esta monografia é o resultado de uma pesquisa realizada no primeiro semestre letivo de 2020, com estudantes e professores do curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa da UnB. Na metodologia, de cunho qualitativo, foram utilizados três questionários aplicados mensalmente ao longo do semestre com o objetivo de identificar as crenças, expectativas e motivação dos estudantes, bem como sua relação com os professores, e relacioná-las com a qualidade do aprendizado de língua japonesa de forma não presencial, isto é, no contexto da pandemia do coronavírus ocorrida em 2020. Através da pesquisa, fomos capazes de compreender a relação das crenças e expectativas com a motivação dos estudantes e identificar fatores importantes para o aproveitamento da aprendizagem de modo não presencial. Descobrimos, ainda, as dificuldades encontradas, pontos positivos e pontos negativos desse modelo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem online; ensino remoto emergencial (ERE); língua japonesa; crenças de estudantes; expectativas; motivação.

ABSTRACT

This monograph is the result of a research held in the second semester of 2020, with students and teachers from the course of Letters – Japanese Language and Literature of the University of Brasilia. In the methodology, of qualitative imprint, there were three questionnaires provided monthly through the course of the semester, with the goal of identifying beliefs, expectations and motivation of students, as well as their relationship with teachers, and relate them with the quality of Japanese language learning in a non-presential environment, that is, in the context of the coronavirus pandemic occurred in 2020. Through this research, we were capable of comprehend the relation between beliefs and expectations with student's motivation and identify important matters to harnessing the ability to learn through the non-presential approach. We also found out the difficulties, as long as the positive and negative aspects of this learning approach.

Keywords: Online learning; emergency remote learning; Japanese language; student's beliefs; expectations; motivation.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
1.1 Considerações iniciais.....	9
1.2 Problemas de pesquisa	10
1.3 Objetivos	10
1.3.1 Objetivo geral.....	10
1.3.2 Objetivos Específicos	11
1.4 Estruturação	11
2. Fundamentação teórica.....	13
3. Metodologia	15
4. Análise.....	19
4.1 Crenças.....	21
4.2 Expectativas	24
4.3 Motivação.....	28
4.4 Relação com os professores	30
4.5 Pontos positivos e negativos	35
4.6 Perspectivas futuras	37
5. Considerações finais.....	39
Referências	41

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo de caso sobre as crenças de estudantes em relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), tendo como colaboradores os estudantes e professores do curso de Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, onde a cultura de aprendizagem já está consolidada há mais de duas décadas, desde a implantação do curso. Em outras instituições, com uma cultura de aprendizagem diferente, é possível que se chegue a resultados diferentes.

1.1 Considerações iniciais

Durante o ano de 2020 ocorreu a pandemia do novo coronavírus que abalou as estruturas da sociedade, com meses de quarentena e obrigando os governos e instituições ao redor do mundo a repensar suas práticas sociais e modo de funcionamento.

Desse modo, instituições de ensino ao redor do mundo precisaram correr para se adaptar à situação. No Brasil, em grande parte dos estados, foi decidido pela aula não presencial, através de videoaulas, tele aulas, utilização de espaços como o *Moodle*¹, vídeo chamadas e diversos outros meios (ALCÂNTARA, 2020).

Apesar de o Ensino a Distância (EaD) ser uma modalidade já existente há anos, a situação se fez um tanto mais complicada, pois normalmente os professores não são preparados para esse formato. Diante disso, ocorreu uma corrida contra o tempo para preparar os professores da melhor forma possível para o ensino não presencial (D'ALESSANDRO, 2020).

Com relação ao aprendizado não presencial, é necessário destacar que optamos por não utilizar o termo EaD (Ensino a Distância) devido ao EaD possuir características próprias que não se encontram presentes no modelo implementado durante a pandemia do coronavírus. Os cursos da modalidade presencial estão apenas emergencialmente sendo ministrados de forma não presencial. Sendo assim, o currículo, metodologia e material não foram produzidos especificamente para esse modelo de ensino. No caso dos professores, somente passaram por um treinamento emergencial para se adaptar à modalidade, não sendo propriamente qualificados. Deste modo, optamos pela utilização dos termos “não presencial” e “online”, que melhor se encaixam no presente contexto.

¹ O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um software livre, que serve como ferramenta para usuários da Internet como método de aprendizagem online. (<https://www.infoescola.com/informatica/moodle/>).

Para realização das aulas foram utilizadas diversas plataformas diferentes, à escolha do professor, como a plataforma Aprender, baseada no *Moodle*, o Microsoft Teams, licenciado pela UnB, o aplicativo Zoom, e diversos outros recursos.

Por ser uma situação inédita, este estudo pode trazer reflexões importantes que auxiliem na compreensão do ensino e aprendizagem não presencial e tragam melhorias caso a necessidade de ensinar japonês em um contexto como esse persistam ou ocorram novamente no futuro.

Como outra contribuição possível e bastante promissora, podemos citar o subsídio para a adoção da metodologia ativa e modelos híbridos no ensino de língua japonesa pós-pandemia, tendo em vista que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2017)

Dito isso, essa ainda pode ser a oportunidade ideal para pensar no cenário futuro: poderiam as aulas não presenciais ser uma realidade, talvez vindo a substituir as aulas presenciais? Ainda é muito cedo para se ter certeza. No entanto, no presente momento, podemos verificar e analisar as opiniões de alunos e professores no decorrer da experiência do ensino e aprendizagem de língua japonesa pela via online, e especular sobre o que pode ser aproveitado posteriormente e como melhorá-lo.

1.2 Problemas de pesquisa

Quais crenças os estudantes possuem a respeito do ensino-aprendizado de língua japonesa por via não presencial? Essas crenças podem ser ressignificadas conforme os estudantes experienciem o novo método de aprendizagem?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Busca-se investigar as crenças, expectativas e motivação dos estudantes de língua japonesa com relação ao aprendizado de forma não presencial, e se essas crenças foram mantidas ou ressignificadas com a práxis.

1.3.2 Objetivos Específicos

Para a concretização dos propósitos deste trabalho foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- fazer o levantamento das expectativas dos estudantes no começo do período letivo;
- verificar o grau de satisfação com o aprendizado não presencial ao final do período letivo;
- comparar a expectativa inicial com o grau de satisfação final;
- acompanhar o grau de motivação dos estudantes ao longo do período;
- identificar as dificuldades, pontos positivos e pontos negativos encontrados pelos estudantes e professores com relação ao ensino-aprendizado não presencial;
- analisar as perspectivas futuras dos estudantes e professores quanto à adoção do ensino remoto como novo modelo pedagógico;
- relacionar as expectativas, experiências e motivação dos estudantes com suas crenças, assim como transformações ao longo do período e ações por parte dos professores.

1.4 Estruturação

Esta monografia está organizada em cinco capítulos, sendo eles introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e considerações finais.

Na introdução, contextualizamos o estudo, trazendo um breve histórico e explicação de como se chegou ao tema abordado. Em seguida, apresentamos os problemas de pesquisa, através de perguntas a serem respondidas, bem como os objetivos geral e específicos estabelecidos para que se possa responder a essas perguntas.

No segundo capítulo nós apresentamos a fundamentação teórica utilizada como base para melhor compreensão do tema estudado e elaboração do método de pesquisa, bem como considerações importantes sobre os termos aqui utilizados.

No capítulo três, metodologia, tratamos sobre o tipo de abordagem escolhido, e como essa abordagem nos leva às ferramentas utilizadas para a pesquisa. Apresentamos ainda o público participante e os aparatos utilizados.

Na análise de dados, tema do capítulo quatro, buscamos interpretar os dados coletados de acordo com os objetivos definidos, relacionando a fundamentação teórica e metodologia apresentadas anteriormente com os dados obtidos.

Finalmente, no capítulo cinco, considerações finais, retomamos brevemente os resultados obtidos na análise, destacando os pontos principais. Fazemos referência também aos dados que percebemos que poderiam ter sido coletados para melhor aproveitamento da pesquisa e sugerimos possíveis encaminhamentos para futuros estudos voltados para o ensino e aprendizagem de língua japonesa, especificamente de forma não presencial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos a definição de crenças dentro do estudo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como sua relação com expectativas e motivação. Faremos ainda explicação de alguns termos utilizados no texto.

Segundo Manzan Perine (2017), crenças são firmes convicções dificilmente mutáveis ou ressignificadas por se consolidarem em nossas mentes, embasando nossos pensamentos e afetando, dessa forma, nossa motivação, atitudes, esforço, proficiência, ansiedade, sucesso, comportamento, e uso de estratégias de aprendizagem.

De acordo com Pajares apud Ramos (2015, p. 585), “as crenças têm influência em como as pessoas aprendem e ensinam”, sendo assim uma parte consideravelmente importante da pesquisa educacional. Dessa forma, entende-se por essencial a consideração de crenças quando se objetiva pesquisar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao se adotar um novo modelo de aprendizado, como o ensino não presencial, no contexto da pandemia ocorrida em 2020, as crenças carregadas a partir do modelo de aprendizado anterior podem trazer abalos ao sistema de crenças do indivíduo (MANZAN PERINE, 2017).

Conforme Hurd apud Manzan Perine (2017, p. 114), “o poder das crenças é [...] tão intenso que elas podem habilitar ou desabilitar seriamente a aprendizagem da língua, e isso pode ser intensificado no contexto a distância”. Assim, Manzan Perine (2017, p. 114) explica que “se o aluno acredita que o ensino à distância não é tão eficaz quanto o presencial, pode se esforçar menos, nutrir baixas expectativas e assumir uma postura passiva em relação à aprendizagem”. Tendo em vista que crenças errôneas podem levar a estratégias de aprendizagem ineficazes (BARCELOS, 2004), a adoção de um modelo à distância de forma emergencial para substituir o ensino presencial pode, por si só, gerar resultados negativos nos estudantes de língua.

Desse modo, precisamos nos atentar aos fatores motivação e expectativa que estão diretamente ligados com a crença. Segundo Manzan Perine (2017, p. 115), “os objetivos, crenças e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, consequências motivacionais”, que podem tanto gerar motivação quanto inibi-la.

De acordo com Dörnyei e Ottó apud Manzan Perine (2017), a motivação representa o desejo de aprender, sendo responsável pela escolha por tomar uma ação, bem como o esforço e persistência em realizá-la. Ribas apud Manzan Perine (2017, p. 115) descreve a expectativa

como “uma previsão sobre o que acontecerá em determinada situação, provavelmente baseada em experiências anteriores de aprendizagem”.

Portanto, faz-se necessário um levantamento para identificar quais são essas crenças e expectativas, de modo a auxiliar os estudantes, bem como os professores responsáveis por tais estudantes, no próprio processo de entendimento e consequente melhoria do ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Buscando uma compreensão abrangente que permita tanto compreender a situação de cada estudante individualmente quanto coletivamente, optamos pelo uso da abordagem qualitativa com o suporte de algumas técnicas da abordagem quantitativa, produzindo um questionário misto, que traz tanto respostas pré-estabelecidas quanto perguntas que permitem que os estudantes utilizem suas próprias palavras.

Segundo Barcelos (2001) há quatro tipos de abordagens possíveis no estudo. Para esse estudo nos atentaremos a dois deles: a abordagem normativa e a abordagem metacognitiva. A abordagem normativa compreende as crenças dos estudantes a respeito da aprendizagem de línguas através de questionários, que muitas vezes trazem afirmações pré-estabelecidas. Esse modelo se assemelha bastante à abordagem quantitativa, em que se busca compreender os dados através dos números e gráficos.

Ainda, segundo Barcelos (2001), como uma forma de melhorar a abordagem de crenças no ensino de línguas surgiu a abordagem metacognitiva, que compreende as crenças dos estudantes através de entrevistas, permitindo assim que os estudantes descrevam suas crenças a partir de seus próprios termos e reflitam sobre suas experiências de aprendizado. Esse modelo se assemelha à abordagem qualitativa, que busca compreender os dados através da descrição livre dos participantes.

Dessa forma, foram produzidos três questionários mistos (com perguntas abertas e fechadas), disponibilizados em diferentes períodos do semestre e com continuidade entre si, e um questionário majoritariamente desenvolvido com perguntas abertas direcionado aos professores, permitindo que utilizassem suas próprias palavras para descrever as situações. Este último, ainda, complementa os questionários direcionados aos estudantes, de modo a compreender as transformações nas crenças e expectativas dos estudantes de acordo com as ações tomadas pelos professores.

Quanto à confecção dos questionários, devido à necessidade de realizar tudo de forma não presencial, os produzimos através da plataforma Google Forms, plataforma desenvolvida especificamente para criação de formulários online. Os questionários aos estudantes foram divididos em duas etapas: uma de identificação, onde se faz a apresentação da pesquisa e dos pesquisadores, e são solicitadas as informações dos participantes, como número de matrícula, para identificação individual sem que se saiba quem são os participantes; e a turma de japonês em que estão, para separá-los de acordo com o semestre.

A pesquisa foi realizada com estudantes voluntários da Universidade de Brasília das turmas Japonês 2, Japonês 3, Japonês 4, Japonês 5, Japonês 6 e Japonês 7. Foram utilizadas tantas turmas a fim de compreender o panorama geral do curso de japonês da UnB, e também devido ao fato de as turmas de Japonês 2 a 4 possuírem complementação com as respectivas disciplinas de Prática Oral e Escrita, enquanto as turmas de Japonês 5 a 7 não possuem tal complementação. A turma de Japonês 1 não foi convidada a colaborar devido a não possuir experiência prévia com o aprendizado de japonês na UnB de forma presencial, não havendo, dessa forma, base para comparação.

O Quadro 1, a seguir, é a parte de identificação dos respondentes.

QUADRO 1 – PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO

	Conteúdo
Apresentação	<p>Olá! Meu nome é Gabriel Guilherme Barros Magalhães, também conhecido como Gabe, e sou formando no curso de Japonês neste ano de 2020.</p> <p>Escrevi este formulário com o objetivo de coletar dados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, cujo objetivo é de compreender a aceitação e qualidade do ensino de japonês não presencial, assim como a viabilidade de sua aplicação em situações futuras. Ao todo, serão aplicados três questionários, em setembro, outubro e novembro. Assim sendo, peço sua colaboração contínua, respondendo este e os próximos questionários. Muito obrigado!</p>
Identificação	Nesta seção, peço a identificação de vocês para poder compreender melhor a recepção do método não presencial de acordo com cada turma. Para manter o anonimato, estaremos utilizando o número de matrícula como forma de identificação.
Perguntas	<p>Qual seu número de matrícula?</p> <p>Em que turma você está?</p> <p>() Japonês 2; () Japonês 3; () Japonês 4;</p> <p>() Japonês 5; () Japonês 6; () Japonês 7</p>

Como se pode observar no Quadro 2, na segunda parte dos questionários são apresentadas as perguntas. No primeiro questionário, foram feitas algumas perguntas de modo a conhecer a experiência dos participantes com o aprendizado não presencial. Em seguida, atentamo-nos às expectativas quanto ao aprendizado, e buscamos conhecer suas crenças a respeito do aprendizado não presencial de japonês através da pergunta “O que é aprender japonês de forma não presencial?”, inspirada pela pesquisa de Manzan Perine (2017).

QUADRO 2 – SEGUNDA PARTE DO QUESTIONÁRIO

	Conteúdo
--	-----------------

Introdução	Nesta seção, estaremos indo direto ao questionário, composto por um total de seis perguntas, sendo três delas descritivas, e três de múltipla escolha, e um espaço adicional para comentários ao final.
Pergunta 1	Para você, o que é aprender japonês de forma não presencial?
Pergunta 2	Quais suas expectativas para com o aprendizado de japonês não presencial até o momento?
Pergunta 3	Você já estudou algum idioma de forma não presencial antes? () Sim () Não
Pergunta 4	Se sim, quais idiomas estudou?
Pergunta 5	Ainda, por qual meio estudou? [] Internet [] Videoaula [] Correspondência [] Outros (descreva)
Pergunta 6	De 1 a 5, qual seu grau de motivação com o aprendizado de japonês de forma não presencial? 1 () Nada motivado; 2 (); 3 (); 4 (); 5 () Muito motivado
Pergunta 7	Utilize esse espaço para quaisquer comentários e opiniões adicionais sobre o aprendizado de japonês em via não presencial.

Já o questionário aos professores (Quadro 3, a seguir) busca conhecer as mudanças em relação ao método presencial e o papel do professor, os pontos positivos e negativos encontrados ao longo do semestre, e entender as relações entre professores e estudantes e também entre os próprios estudantes.

QUADRO 3 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

	Conteúdo
Introdução	Olá! Meu nome é Gabriel Guilherme Barros Magalhães, também conhecido como Gabe, e sou formando no curso de Japonês neste ano de 2020. Escrevi este formulário com o objetivo de coletar dados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, cujo objetivo é de compreender a aceitação do ensino de Japonês não presencial pelos alunos, assim como a viabilidade de sua aplicação em situações futuras. Ao todo, foram aplicados três questionários, em setembro, outubro e novembro. Por fim, foi aplicado este último questionário, destinado aos professores. Assim sendo, peço sua colaboração, professor, respondendo o presente questionário. Muito obrigado!
Pergunta 1	Quais metodologias foram utilizadas no ensino de japonês on-line?
Pergunta 2	Houve alteração na metodologia em comparação com a abordagem presencial? Se sim, conte mais um pouco sobre isso.
Pergunta 3	Você implementou alguma mudança no seu Plano de Ensino para realizar as aulas no formato on-line? Se sim, qual foi o foco/motivo de mudança em cada um dos

	itens a seguir? a) Objetivo; b) Programação; c) Abordagem didática; d) Material didático; e) Forma de avaliação; f) Frequência.
Pergunta 4	Quais dificuldades foram/estão sendo encontradas no decorrer do processo?
Pergunta 5	E quais os pontos positivos?
Pergunta 6	Na sua opinião, a nova modalidade trouxe mudanças no papel do professor e do aluno? Se trouxe, qual é a principal mudança?
Pergunta 7	Como está ocorrendo a interação professor-aluno e aluno-aluno?
Pergunta 8	Você consideraria lecionar à distância como forma primária de trabalho futuramente? () Sim; () Não; () Talvez

4. ANÁLISE

Neste capítulo, trataremos da análise e interpretação dos dados coletados. Para facilitar a leitura, o capítulo foi separado em seis seções: crenças, expectativas, motivação, relação com os professores, pontos positivos e negativos e perspectivas futuras.

A fim de identificar os comentários dos estudantes, os separamos de acordo com o questionário: foram utilizados algarismos indo-arábicos para identificação no primeiro questionário, algarismos romanos em caixa alta para o segundo questionário e algarismos romanos em caixa baixa para o terceiro questionário.

Abaixo, no Quadro 4, antes de iniciarmos a análise e interpretação dos resultados, faremos uma análise e apresentação do perfil dos participantes e o modo como os questionários foram abordados:

QUADRO 4 – NÚMERO DE PARTICIPANTES POR TURMA POR QUESTIONÁRIO

	Número de participantes														
Setembro	<p>Em que turma você está?</p> <p>30 participantes</p> <table border="1"><caption>Dados do Gráfico de Setor (Setembro)</caption><thead><tr><th>Turma</th><th>Porcentagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>Japonês 2</td><td>26.7%</td></tr><tr><td>Japonês 3</td><td>3.3%</td></tr><tr><td>Japonês 4</td><td>10%</td></tr><tr><td>Japonês 5</td><td>20%</td></tr><tr><td>Japonês 6</td><td>30%</td></tr><tr><td>Japonês 7</td><td>10%</td></tr></tbody></table>	Turma	Porcentagem	Japonês 2	26.7%	Japonês 3	3.3%	Japonês 4	10%	Japonês 5	20%	Japonês 6	30%	Japonês 7	10%
Turma	Porcentagem														
Japonês 2	26.7%														
Japonês 3	3.3%														
Japonês 4	10%														
Japonês 5	20%														
Japonês 6	30%														
Japonês 7	10%														
Outubro	<p>Em que turma você está?</p> <p>15 participantes</p> <table border="1"><caption>Dados do Gráfico de Setor (Outubro)</caption><thead><tr><th>Turma</th><th>Porcentagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>Japonês 2</td><td>20%</td></tr><tr><td>Japonês 3</td><td>20%</td></tr><tr><td>Japonês 4</td><td>13.3%</td></tr><tr><td>Japonês 5</td><td>0%</td></tr><tr><td>Japonês 6</td><td>40%</td></tr><tr><td>Japonês 7</td><td>7%</td></tr></tbody></table>	Turma	Porcentagem	Japonês 2	20%	Japonês 3	20%	Japonês 4	13.3%	Japonês 5	0%	Japonês 6	40%	Japonês 7	7%
Turma	Porcentagem														
Japonês 2	20%														
Japonês 3	20%														
Japonês 4	13.3%														
Japonês 5	0%														
Japonês 6	40%														
Japonês 7	7%														

Novembro	<p style="text-align: center;">Em que turma você está?</p> <p style="text-align: center;">7 participantes</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Turma</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Japonês 2</td> <td>42.9%</td> </tr> <tr> <td>Japonês 3</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Japonês 4</td> <td>28.6%</td> </tr> <tr> <td>Japonês 5</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Japonês 6</td> <td>14.3%</td> </tr> <tr> <td>Japonês 7</td> <td>14.3%</td> </tr> <tr> <td>Japonês 8</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Turma	Porcentagem	Japonês 2	42.9%	Japonês 3	0%	Japonês 4	28.6%	Japonês 5	0%	Japonês 6	14.3%	Japonês 7	14.3%	Japonês 8	0%
Turma	Porcentagem																
Japonês 2	42.9%																
Japonês 3	0%																
Japonês 4	28.6%																
Japonês 5	0%																
Japonês 6	14.3%																
Japonês 7	14.3%																
Japonês 8	0%																
Professores	5 participantes*																

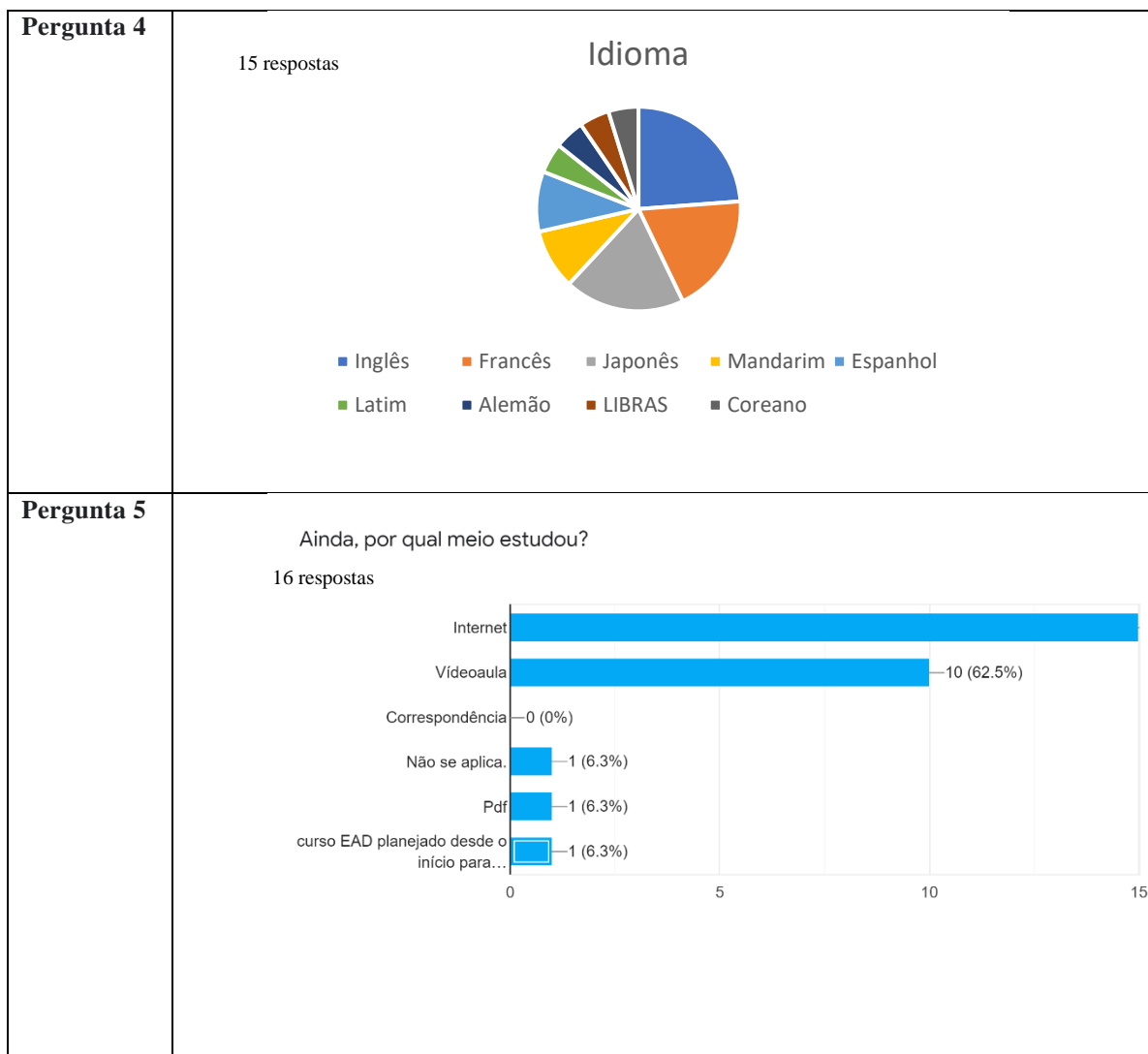
*O professor da turma Japonês 4 é, também, professor da turma de Japonês 7

Os questionários aos estudantes foram disponibilizados, respectivamente, nos meses de setembro, outubro e novembro. Podemos notar, através do quadro nº 4, um decaimento progressivo no número de participantes. O questionário aos professores (Quadro 3) foi disponibilizado no mês de novembro, englobando a experiência ao longo do semestre de forma mais generalizada.

O Quadro 5, a seguir, busca saber a experiência dos estudantes quanto ao aprendizado não presencial de idiomas.

QUADRO 5 – EXPERIÊNCIA COM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NÃO PRESENCIAL

Resposta							
Pergunta 3	<p style="text-align: center;">Você já estudou algum idioma de forma não presencial antes?</p> <p style="text-align: center;">30 participantes</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>50%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	50%	Não	50%
Resposta	Porcentagem						
Sim	50%						
Não	50%						



Conforme podemos ver no quadro nº 5, metade dos participantes não teve nenhum tipo de contato com o aprendizado de línguas de forma não presencial. Isso pode ser um fator relevante ao pensarmos que a falta de experiência com o aprendizado não presencial pode trazer expectativas maiores em comparação com aqueles que já tiveram algum tipo de experiência. Enquanto isso, a outra metade teve experiência com o método não presencial de alguma forma, seja através de videoaulas, websites ou estudo autônomo com apostilas em PDF. Ainda, dentre estes, uma pequena parcela já havia estudado japonês de forma não presencial.

4.1 Crenças

Para identificar as crenças dos estudantes, utilizamos a pergunta número 1, mostrada no Quadro nº 2, e retomamos a pergunta no segundo questionário. As respostas foram as

mais variadas, dentre elas estudantes satisfeitos e insatisfeitos. No entanto, grande parte dos estudantes demonstrou acreditar que seria difícil e desafiador, ou reconheceu a necessidade da autonomia (aproximadamente 30%).

QUADRO 6 – QUANTITATIVO DE CRENÇAS POR CATEGORIA

	Quantidade
Autonomia	10
Dificuldade	9
Bom	3
Ruim	3
Utilização de outros recursos	3
Falta de suporte	4
Dificuldade por parte dos professores	1
Outros	2

Como exemplo, podemos tomar o comentário do aluno nº 1, da turma Japonês 7, que respondeu que aprender japonês à distância é “Aprender de forma autônoma”. Ainda, o aluno nº 13, de Japonês 6, disse:

[1] “Estudo autônomo com auxílio virtual do professor, no qual este deveria prover aulas com preparo eficiente para a aquisição do idioma.”

Além desses dois, outros nove estudantes (nº 3, 4, 5, 7, 14, 20, 21, 22, 29) tiveram respostas semelhantes, descrevendo a autonomia ou estudo individual como uma característica importante do aprendizado de japonês à distância. Dentre esses onze, apenas os participantes nº 3, 4, 13 e 21 tiveram experiência com aprendizado de línguas não presencial antes, portanto podemos perceber que o reconhecimento da necessidade de autonomia por parte do estudante independe de experiência com o aprendizado não presencial.

Isso poderia ocorrer devido aos diversos encontros que os estudantes tiveram com professores, direção e departamento da área de japonês, onde as metodologias aplicadas foram explicadas e a questão da autonomia foi reforçada pelos professores.

Percebemos também que a crença de que a autonomia é importante independe do semestre em que a pessoa se encontra e tempo de estudo presencial, visto que há uniformidade entre a quantidade de pessoas em cada turma que relacionou o aprendizado não presencial com autonomia.

Com relação à dificuldade, o aluno nº 5, de Japonês 6, disse ser um desafio pois “[...] não é fácil manter a disciplina de estudos diários estando em casa.” Podemos perceber

através de sua resposta que o desafio em estudar japonês de forma não presencial está relacionado com a autonomia, a capacidade de manter a autodisciplina.

Outros, ainda, relacionaram a dificuldade com a falta de suporte ou interação com os professores e demais estudantes.

[2] “É um pouco complicado, acredito que com o contato direto com o professor era mais fácil o entendimento do conteúdo e para tirar as dúvidas.” (nº 24, Japonês 2)

[3] “É um desafio extra, pois as aulas remotas à distância dificulta a interação professor-aluno quanto ao exercício da compreensão oral e fala.” (nº 27, Japonês 5)

É interessante notar que os estudantes que sentem que a relação entre professor-aluno é importante para o aprendizado já tiveram experiência com o aprendizado de línguas não presencial antes, através de cursos EaD ou videoaulas. Sendo assim, acreditamos poder descartar a possibilidade de que a falta de experiência com o aprendizado não presencial tenha influenciado significativamente a crença de que a relação direta entre professor e aluno seja essencial para o real aproveitamento do aprendizado.

Ainda, podemos perceber que a quantidade de pessoas que acreditam que o contato direto com o professor é necessário para o aprendizado é maior nos semestres iniciais. Isso nos leva a crer que os estudantes dos semestres posteriores já tenham desenvolvido maior autonomia.

Outros estudantes ainda citaram certa confusão e incapacidade dos professores de lidar com a metodologia proposta.

[4] “Está sendo bem confuso. Os professores não estão sabendo como lidar com a metodologia da aula à distância, e tem alguns que estão sabendo planejar de uma forma coerente o uso do tempo, já tem outros que estão com bastante dificuldade de uso das plataformas virtuais.” (nº 6, Japonês 6)

[5] “Uma oportunidade de testar outras metodologias para as aulas. Infelizmente a mudança não necessariamente é para melhor, após 1 mês de aula não sinto que aprendi algo, as aulas são uma bagunça e muito tempo é desperdiçado.” (nº 28, Japonês 6)

Podemos inferir que estes estudantes creem que a responsabilidade do aprendizado à distância esteja com o professor e nas metodologias utilizadas. No caso do estudante nº6, este reconhece também a importância do preparo adequado para o ensino não presencial, sendo a situação em que se encontram uma medida emergencial, como citado por alguns estudantes. Também ressaltam a importância do uso adequado do tempo de aula, e relatam a confusão percebida após um mês de aulas não presenciais.

Por fim, a permanência ou não das crenças acima citadas pode ser observada no segundo questionário, aplicado um mês após o primeiro. Nele, perguntamos se há alguma

mudança na visão sobre o que é aprender japonês de forma não presencial. Onze estudantes responderam que não houve mudança, e outros seis responderam que sim. No entanto, apenas três explicaram de que forma. Um deles afirma ter uma experiência ainda pior, e que gostaria de não precisar passar pelo aprendizado não presencial novamente. Os outros dois parecem indicar a necessidade de auxílio dos professores. Seguem abaixo as citações. Eventuais desvios gramaticais e/ou ortográficos foram mantidos.

[6] “E como aprendemos de forma individual com menos ajuda dos professores.” (nº XII, Japonês 3)

[7] “Eu achava que não era possível de início, foi começando o semestre e vi que era possível se tivesse dedicação e conseguisse absolver com leitura, mas no final parecia que tava no início, pois sou um aluno que necessita de aulas, um professor e um quadro.” (nº XV, Japonês 3)

4.2 Expectativas

Para lidar com as expectativas, as separamos em quatro categorias: positivas, negativas, neutras e “outros”. Nessa última, se encontram, em geral, expectativas que definem objetivos a serem alcançados. Abordaremos o assunto de forma mais detalhada posteriormente.

QUADRO 7 – QUANTITATIVO DE EXPECTATIVAS POR CATEGORIA

	Quantidade
Positiva	10
Negativa	7
Neutro	4
Outros	9

Com relação aos estudantes que possuíam expectativas positivas para com o aprendizado de japonês não presencial, pudemos perceber que se encontravam, em maioria, nos semestres iniciais. Talvez por possuírem uma experiência menor com o aprendizado presencial de japonês, tenham criado expectativas maiores com relação ao que seriam capazes de aprender. Abaixo, algumas citações, ressaltando que mantivemos eventuais desvios gramaticais e/ou ortográficos:

[8] “Tentar aprender japonês o máximo que poder mesmo com todas as dificuldades.” (nº 15, Japonês 2)

[9] “Que eu possa me desenvolver na língua da mesma forma que presencialmente.” (nº 2, Japonês 2)

[10] “Boas, mas a falta de contato e conversa me preocupa um pouco.” (nº 7, Japonês 2)

[11] “Entender a matéria e finalizar com boas notas.” (nº 16, Japonês 2)

[12] “São ótimas, me sinto até mais disposta.” (nº 3, Japonês 2)”

[13] “As melhores, apesar de não gostar de aulas online, estou economizando muito tempo não precisando pegar ônibus e isso ajuda a ter mais tempo livre para os estudos e ficar com a mente menos cansada.” (nº 1, Japonês 7)

Apesar de poucos, pudemos perceber que alguns estudantes dos demais semestres também possuíam expectativas positivas. No entanto, como mostraremos a seguir, a grande maioria possuía expectativas negativas. Como veremos em suas respostas, muitos estudantes atribuem à falta de preparo por parte dos professores e da universidade, e até mesmo dos próprios estudantes em lidar com o ensino-aprendizado não presencial. Alguns, ainda, acreditam que a qualidade não é a mesma do modelo presencial. Talvez, ainda, possamos atribuir isso à crença de que o aprendizado não presencial é mais difícil do que o presencial.

[14] “perda de qualidade pela falta de experiência de alunos e professores com a modalidade” (nº 17, Japonês 5)

[15] “Baixa.devido a falta de experiência dos professores e falta de padrão na UnB.” (nº 23, Japonês 4)

[16] “Expectativas baixas.” (nº 28, Japonês 6)

[17] “Baixas expectativas em relação ao meu rendimento. Porém, todo o acompanhamento dos professores auxilia muito no processo. Estão fazendo um excelente trabalho!” (nº 29, Japonês 5)

Alguns estudantes se demonstraram neutros, dizendo estar indiferentes ou não possuírem nenhuma expectativa com relação ao aprendizado não presencial, ou, ainda, não saberem responder por não possuírem experiência com EaD. Ainda, outros estudantes deram respostas diversificadas, que se encaixaram na categoria “outros”. Um deles, foi o estudante nº 25, de Japonês 6, que disse que possuía como expectativa “no melhor dos casos, conseguir pelo menos manter o nível atual do meu japonês se não diminuir por falta de prática”.

No segundo questionário, 60% dos estudantes disseram que suas expectativas não estavam sendo atendidas, enquanto 40% responderam por sim. A pergunta foi aprofundada através de uma outra pergunta, “O que você acha que poderia melhorar?”.

Nesse quesito, não foi possível separar as respostas em categorias, devido à grande diversidade de respostas recebidas. Os únicos temas recorrentes foram a falta de suporte por parte do professor, mencionada pelos estudantes nº IX e X, de Japonês 4, e nº II, de Japonês 6; e a necessidade de maior prática oral e também do conteúdo aprendido.

[18] “Conversação, é o jeito mais fácil de entender e aprender, mas é o que menos tem.” (nº XV, Japonês 3)

[19] “O parte prática, mais diálogos” (nº XII, Japonês 3)

[20] “Foco do que está sendo ensinado, mais pratica e situações mais reais.” (nº XIV, Japonês 6)

[21] “Poderia ter mais atividades em japonês. Com o sensei atual, ele passa muitas atividades em português. Somado a isso, não praticamos mais o japonês quanto presencialmente. Em sala de aula o sensei poderia perguntar diretamente para o aluno, mas com o ambiente virtual muitas pessoas não querem falar.” (nº VIII, Japonês 6)

Podemos perceber através do comentário do nº VIII que o próprio ambiente virtual pode contribuir para que os estudantes se sintam inibidos a falar. Ainda, é mencionada a possibilidade de se ter mais atividades, em contrapartida com o estudante nº I, de Japonês 2, que disse que para melhorar poderia haver menos tarefas. Apesar de terem sido os únicos a mencionar isso, pode ser interessante considerar que a quantidade de tarefas precisa ser ajustada adequadamente quando se faz uma mudança na modalidade de ensino como a ocorrida.

Ainda nesse sentido, o estudante nº III, de Japonês 2, comenta sobre os prazos curtos para entrega de atividades, tendo em vista que há outras disciplinas além de japonês que consomem o tempo dedicado de estudo:

[22] “A metodologia do Sensei está ótima, o que aperta são os prazos ao juntar com outras matérias.”

Algo que poderia estar relacionado à quantidade de atividades é a vontade do estudante nº XIII, de Japonês 3, que gostaria que houvesse mais atividades extraclasse, como eventos culturais, vídeos e palestras:

[23] “Acho que poderíamos ver mais sobre a cultura, assistir vídeos e palestras.” (nº XIII, Japonês 3)

Ademais, como dito anteriormente, houve grande diversidade de opiniões:

[24] “O material que usamos.” (Nº XI, Japonês 6)

Como podemos ver acima, o estudante nº XI diz que um dos pontos a melhorar seria o material. Apesar de ser o único que mencionou essa possibilidade, gostaríamos de analisar essa possibilidade mais a fundo posteriormente.

[25] “Eu poderia me esforçar mais” (nº VII, Japonês 6)

Com relação à autonomia, o estudante nº VII respondeu que poderia estar se esforçando mais. Isso nos leva a acreditar que o estudante estava satisfeito com relação a questões abordadas anteriormente, como material, quantidade de tarefas e metodologias

utilizadas pelos professores. No entanto, se encontra insatisfeito com seu próprio desempenho.

Finalmente, no questionário 3, a totalidade dos participantes disse que suas expectativas ao longo do semestre não foram atendidas. Podemos, novamente, perceber uma discrepância de opiniões bastante grande.

Os estudantes nº iii, de Japonês 2, e nº v, de Japonês 4, dizem não estar aprendendo adequadamente. O estudante nº v, no entanto, possivelmente atribui isso à falta de prática e relação com o professor, ao dizer que somente ficará proficiente em entregar atividades:

[26] “Já desistir de aprender algo nesse semestre, vou ficar proficiente apenas em entregar atividades.” (nº v, Japonês 4)

Já o estudante nº vi, da mesma turma, expressa diretamente a falta de aulas síncronas para assimilação do conteúdo:

[27] “Não tive aula gravada. Não tive explicação de conteúdo.” (nº vi, Japonês 4)

De forma similar, o estudante nº ii, de Japonês 2, expressa a vontade de que houvesse mais atividades interativas:

[28] “Principalmente se tratando da reta final de semestre, faz falta atividades diferentes e interativas.” (nº ii, Japonês 2)

E o estudante nº i, também de Japonês 2, diz que não assimila bem o conteúdo por falta de contato com a língua, ao contrário de como acontecia presencialmente:

[29] “Sinto que não estou ficando(sic) bem a matéria por não estar sempre em contato com ela, como eram nas aulas presenciais.” (nº i, Japonês 2)

Apesar da diversidade de respostas, podemos perceber um ponto em comum: a atribuição à prática, o contato com a língua em sala de aula, como essencial para o aproveitamento adequado do aprendizado de japonês. Talvez por conta do modelo não presencial, não tenha sido possível adequar os momentos de prática à necessidade dos estudantes. Como citado anteriormente, no comentário de número 21, a falta de prática durante a aula pode ter se ocasionado a partir do próprio desinteresse dos estudantes.

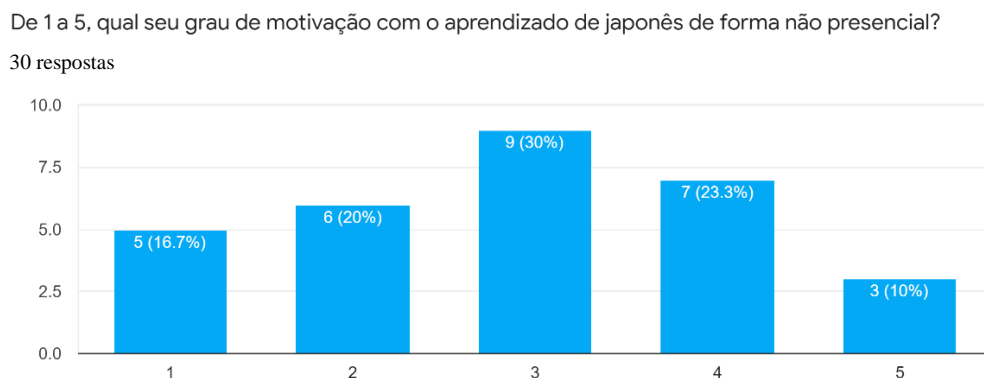
Finalizando a análise das expectativas dos estudantes, o nº iv, de Japonês 7, demonstrou sentir que o aprendizado não presencial foi inferior ao aprendizado presencial, mas não menciona um motivo específico:

[30] “Não sinto que o aprendizado formal foi semelhante aos conteúdos ministrados presencialmente anteriormente, isto é, foi inferior.” (nº iv, Japonês 7)

4.3 Motivação

A motivação foi sondada através de uma pergunta simples, descrevendo o grau de motivação do estudante com base em uma escala de 1 a 5, onde 1 seria “nada motivado” e 5 “muito motivado”. A partir das respostas do primeiro questionário, um gráfico, o Gráfico 1, foi gerado:

Figura 1: NÍVEL DE MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES (SETEMBRO)



Fonte: Google Forms, 2020.

Podemos perceber, através do gráfico, que a motivação dos estudantes está bem distribuída entre “nada motivado” e “muito motivado”. Ao meio, o que poderia se considerar como apenas “motivado”, há a maior quantidade de respostas únicas, nove ao todo. No entanto, se somarmos os estudantes que não se sentem muito motivados (níveis 1 e 2), possuímos onze respostas ao todo. Ainda, se somarmos os estudantes que se sentem bem motivados (níveis 4 e 5), obtém-se dez respostas ao todo.

Dessa forma, podemos considerar que há quantidades aproximadamente equivalentes de estudantes motivados, não motivados e bem motivados. Ainda, em geral, apesar de algumas discrepâncias, podemos perceber que os estudantes que se sentem melhor motivados são também aqueles que possuem expectativas positivas com relação ao aprendizado não presencial, enquanto os que se sentem menos motivados são aqueles que possuem expectativas negativas.

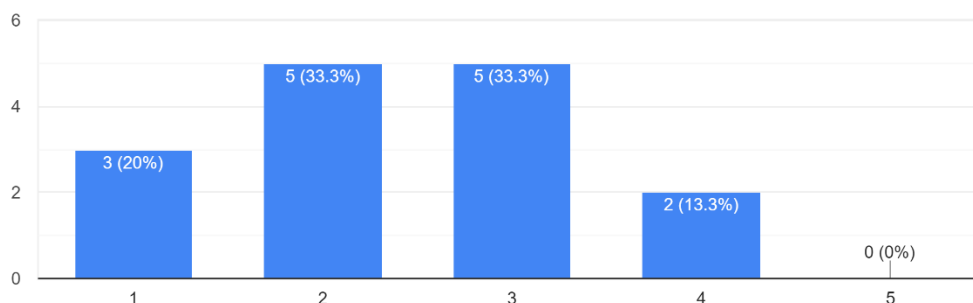
Podemos perceber, ainda, que a crença de que o ensino não presencial envolve autonomia não influencia diretamente a motivação, visto que os estudantes se encontram distribuídos entre os diferentes grupos de motivação.

Dando continuidade à análise, o Gráfico 2 gerado no segundo questionário, já apontou dados um tanto diferentes:

Figura 2: NÍVEL DE MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES (OUTUBRO)

De 1 a 5, qual seu grau de motivação com o aprendizado de japonês de forma não presencial?

15 respostas



Fonte: Google Forms, 2020.

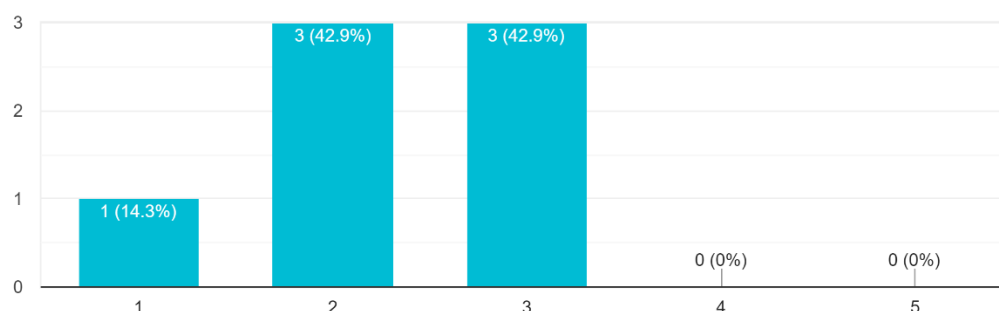
Podemos ver aqui que houve uma queda significativa na motivação dos estudantes. O que antes estava balanceado entre as regiões 1 a 4, agora se encontra em peso na área de motivação 1 a 3, diminuindo as motivações mais altas (4 e 5) de 33,3% para 13,3%. Isso pode ter relação direta com o fato de que, como mostrado anteriormente, 60% dos estudantes indicaram que suas expectativas não estavam sendo correspondidas durante o segundo questionário. Ainda, relacionando com as crenças, essa quebra de expectativas pode ter se dado devido à crença de que falta suporte por parte do professor, como relatado também anteriormente.

Por fim, no terceiro questionário, devido a se encontrar ao final do semestre, a pergunta foi alterada, passando a tratar de “satisfação” no lugar de “motivação”. Os resultados foram mostrados no Gráfico 3:

Figura 3: NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES

De 1 a 5, qual seu grau de satisfação com o aprendizado de japonês de forma não presencial?

7 respostas



Fonte: Google Forms, 2020.

Podemos perceber aqui que não há estudantes majoritariamente satisfeitos com o aprendizado de japonês não presencial ao final do período de aulas. Percebemos, então, a relação direta com a quebra de expectativas dos estudantes, onde, anteriormente, vimos que todos afirmaram que suas expectativas não foram correspondidas. No entanto, é importante ressaltar também a queda do número de respondentes sendo de três quartos do número inicial ao final da pesquisa, que pode ser um fator influente para esse resultado.

Dessa forma, também, somos capazes de identificar aqui o fenômeno citado por Manzan Perine (2017) anteriormente, em que as crenças e expectativas dos estudantes guiam as ações e comportamentos dos mesmos, gerando a inibição da motivação, uma consequência motivacional direta.

4.4 Relação com os professores

Nessa seção, faremos uma comparação entre as metodologias abordadas pelos professores e como os estudantes perceberam essas metodologias. Além disso, faremos uma breve especulação sobre o impacto da relação entre os professores e estudantes.

Primeiramente, teremos uma introdução às metodologias utilizadas pelos professores. De modo a preservar a identidade de cada professor, não se perguntou em qual turma lecionavam. Portanto, os identificaremos somente através de números, de forma semelhante aos estudantes. Eventuais desvios ortográficos e/ou gramaticais foram preservados.

[31] “Aulas assíncronas (videoaulas gravadas previamente)” (Professor 1)

[32] “Principalmente, a metodologia de Sala de aula invertida.” (Professor 2)

[33] “Metodologia de ensino remoto que basicamente foi uso das plataforma moodle Aprender 3 para disponibilizar tarefas, roteiros de atividades de aula. E a plataforma teams para os encontros síncronos.” (Professor 3)

[34] “Indireta, comunicativa, aula invertida” (Professor 4)

[35] “Expositiva, Tarefas, Tradução” (Professor 5)

Apenas para esclarecimento, o método da sala de aula invertida, mencionado pelos professores 2 e 4 consiste em inverter os papéis na sala de aula, tornando o estudante o centro, e o professor um mentor ou facilitador do aprendizado. É uma metodologia que exige autonomia por parte dos estudantes, pois nesse método o estudante estuda sozinho o conteúdo previamente disponibilizado, e o tempo utilizado em sala de aula é dedicado à realização de tarefas práticas e solução de dúvidas. É considerada, também, bastante apropriada para o ensino remoto, pois otimiza o tempo em sala de aula, que no caso do ERE foi reduzido para realização das aulas não presenciais.

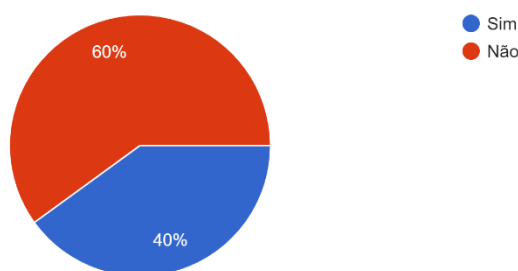
Podemos ver também que há uma grande diversidade na escolha de metodologias por parte dos professores.

Dando continuidade, foram realizadas algumas perguntas aos estudantes relacionadas com a metodologia no segundo e terceiro questionário. A primeira, como veremos no gráfico abaixo, foi se o estudante percebeu alguma diferença no modo como o professor ensina.

Figura 4: MUDANÇAS NAS METODOLOGIAS DOS PROFESSORES (SETEMBRO)

Você percebeu mudanças no modo como o professor ensina ao longo do semestre?

7 respostas



Fonte: Google Forms, 2020.

Como podemos perceber, a grande maioria dos estudantes (60%) não percebeu nenhuma diferença. No entanto, uma parcela representativa percebeu alterações já no segundo mês de aulas.

Ao perguntar quais foram essas mudanças, recebemos dois tipos de respostas diferentes. No primeiro, os estudantes afirmam que os professores estão perdidos. Isso poderia ser devido à metodologia adotada, dificuldade em lidar com os estudantes ou ainda fatores externos, como veremos a seguir:

[36] “O professor tem menos oportunidades de dar aula de forma satisfatório, devido a problemas de conexão (dele e dos alunos), problemas com microfone ou a falta dele, menor interesse dos alunos em participar das aulas já que tem que ligar o microfone, interrupções exteriores, barulhos, etc.” (nº VII, Japonês 6)

Já os demais estudantes afirmam que os professores vêm tentando se adaptar às condições:

[37] “Tentativa de adaptação as condições que ocorrem devido ao ensino não presencial.” (nº XV, Japonês 6)

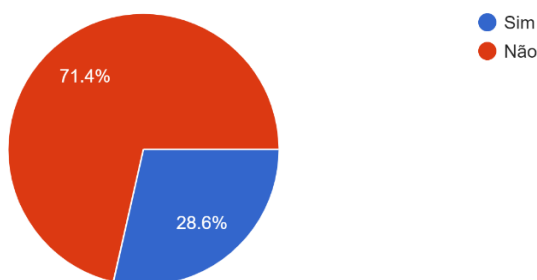
[38] “Dedicação do Sensei em atender às demandas dos alunos e encontros síncronos completos.” (nº III, Japonês 2)

[39] “Professor Sensei (nome fictício) vem nos auxiliando bastante com os trabalhos de elaboração de textos.” (nº XI, Japonês 6, parênteses nosso)

No terceiro questionário, demos continuidade às perguntas. Novamente, perguntamos se os estudantes perceberam alguma mudança, ao que a grande maioria respondeu que não. Essa já era uma resposta esperada, visto que mudanças muito drásticas requerem adaptação, o que poderia acarretar em problemas maiores caso os estudantes não se adaptassem à metodologia. A seguir, o gráfico para avaliação:

Figura 5: MUDANÇAS NAS METODOLOGIAS DOS PROFESSORES (NOVEMBRO)

Você percebeu mudanças no modo como o professor ensina ao longo do semestre?
7件の回答



Fonte: Google Forms, 2020.

Ao perguntar quais mudanças foram percebidas, obtivemos duas respostas:

[40] “Desinteresse por parte dos alunos, resultando na impossibilidade do professor de ministrar tanto conteúdo quanto tenho certeza que gostaria.” (nº vi, Japonês 7)

[41] “Tentativa de adaptação as condições técnicas dos alunos.” (nº vii, Japonês 6)

Podemos perceber aqui que o estudante nº vi responsabiliza os próprios estudantes, através de seu desinteresse, por impedir que o professor possa ministrar conteúdo adequadamente. Enquanto isso, o estudante nº vii afirma que o professor continua tentando se adaptar, dando continuidade ao que foi mostrado no questionário anterior.

Ainda, no terceiro questionário foi adicionada uma outra pergunta complementar, sobre o que poderia ter sido feito, já que não houve mudanças. Entre as respostas, podemos encontrar estudantes que gostariam que as aulas fossem melhor planejadas ou que a opinião dos alunos fosse ouvida. Ainda, um outro estudante comentou que sentia que “as atividades estão monótonas, mas a organização está impecável”. Este é o mesmo estudante que comentou anteriormente sobre como esperava que houvesse atividades diferentes e interativas.

Para dar continuidade ao tema da metodologia, perguntamos aos professores se houve alguma alteração na metodologia em comparação com a utilizada na abordagem presencial. Todos os professores responderam que de alguma forma realizaram mudanças. Três dos

professores comentaram sobre como a interação com os estudantes mudou entre as aulas presenciais e as aulas online:

[42] “Sim, houve. A alteração principal foi no contato com os alunos. Como estamos trabalhando com o ensino de uma língua estrangeira, o feedback automático dos alunos experimentando as novas estruturas e fazendo perguntas faz bastante falta.” (Professor 1)

[43] “Sim. Na aula presencial, a abordagem é principalmente sócio-interacionista.” (Professor 2)

[44] “Sim, na modalidade presencial usava com mais frequência a língua-alvo, mas na remota não consigo. Isso porque como os alunos estão sempre com a câmera desligada, não consigo medir pela reação se estão compreendendo a explicação dada ou não... Assim acabo utilizando predominantemente a língua portuguesa.” (Professor 5)

Conforme os professores explicam, há uma interação menor com os estudantes que no ensino presencial, que é dificultada através do meio online, seja pela falta de câmera ou outros fatores. No momento, ainda não abordaremos diretamente essa questão pois mais à frente há uma pergunta mais específica sobre esse relacionamento professor-estudante.

[45] “Acho que não muito. Mas, talvez na forma de disponibilizar mais tempo para criar tarefas e corrigir tarefas. As vídeos-aulas está sendo também uma técnica nova, na forma de abordar e disponibilizar o conteúdo.” (Professor 3)

Como podemos ver no comentário do Professor 3, não houve muitas mudanças no caso dele, exceto por uma maior flexibilização com relação às tarefas. Ainda, o professor menciona a mudança com relação às aulas assíncronas, que não ocorriam no modelo presencial, e são disponibilizadas de uma maneira diferente, inovadora.

Já o Professor 4 fala sobre como as aulas acabaram se aproximando do modelo original devido à resistência por parte dos estudantes ao modelo de aula invertida, onde é exigida maior autonomia dos estudantes:

[46] “Houve a tentativa de aplicação da aula invertida, mas muitos alunos apresentaram grande resistência. Como resultado, a aula acabou se aproximando do modelo original presencial.”

Ao se aproximar do modelo presencial, onde o tempo de aula é utilizado para explicações, a prática através de atividades é reduzida, resultando na quebra de expectativas como relatou o estudante nº ii, no comentário de número 31.

Dando continuidade à análise da interação entre professores e estudantes, perguntamos aos professores como está ocorrendo a interação entre professor-aluno e entre os próprios estudantes. Como poderemos ver logo abaixo, a grande maioria dos professores disse não estar tendo uma interação satisfatória com os estudantes. Os que mencionaram a interação entre os próprios estudantes, disseram não ter conhecimento dela.

[47] “Através de emails e mensagens em fóruns do Aprender3. Toda aula gravada eu encerro pedindo para que os alunos encaminhem email caso surja alguma dúvida, mas acredito que era muito mais fácil para o aluno perguntar diretamente na sala. Para um total de 80 alunos, somente uns 5 me escrevem semanalmente. Acredito que a maioria prefere ficar com a dúvida, por falta de motivação.” (Professor 1)

[48] “Não de uma forma satisfatória. Vários alunos trancaram a matrícula sem o meu conhecimento prévio (outros entraram em contato comigo, justificando os motivos), o que demonstra que não houve espaço para o diálogo professor-aluno.” (Professor 2)

[49] “Observo que a minha interação com os estudantes está sendo minimamente, somente respondendo o necessário. E não sei muito bem entre os próprios estudantes, pois não estou em nenhuma rede social.” (Professor 3)

[50] “Está comprometida por falta de feedback direto, que permite o professor sentir o 'clima' da turma e realizar mudanças e ajustes menores de acordo com esse feedback. Os alunos são relutantes em se manifestar online. Embora ninguém tenha se manifestado diretamente, é provável que o fato de as aulas serem gravadas cause estresse e intimide a manifestação. É difícil avaliar a interação aluno-aluno fora em salas de discussão. Nos momentos em que foi realizado, os alunos pareceram mais à vontade.” (Professor 4)

Como mencionado por alguns dos professores, e também pelos próprios estudantes anteriormente, a falta de motivação e o estresse de estar em um ambiente virtual podem ser futuros contribuintes para o comprometimento da interação entre professores e estudantes. A falta dessa interação, por outro lado, pode levar à inibição da motivação por quebra de expectativas, como no caso de estudantes que esperavam receber maior auxílio dos professores.

O Professor 5, no entanto, disse ter tido maior contato com os estudantes, possivelmente devido à quantidade pequena de estudantes em sua turma:

[51] “Procuro falar com todos no início da aula a medida que vão entrando no canal da aula... Por ser uma turma de número reduzido, 13 alunos, me dá a possibilidade de chamar cada um para perguntar como estão. Tivemos como atividade uma redação sobre a trajetória de estudo de japonês o que possibilitou conhecer um pouquinho de cada um, além dos encontros para a correção das redações terem proporcionado uma melhor interação entre nós.” (Professor 5)

Finalmente, ao questionar os professores se a nova modalidade trouxe mudanças no papel do professor, obtivemos respostas bem similares. Como poderemos ver no exemplo do Professor 1, a autonomia do estudante se torna um fator de maior prioridade, mas que necessita de adaptação:

[52] “Sim. Acredito que com toda essa questão de sala de aula invertida, a autonomia do aluno foi colocada em maior prioridade. O problema que isso traz é que nem todos alunos conseguiram acompanhar essa mudança, o que acabou resultando em um maior número de desistências.” (Professor 1)

Sendo assim, podemos concluir que, quando se trata do aprendizado não presencial, é essencial que o estudante busque autonomia de modo a atingir resultados satisfatórios no aprendizado.

4.5 Pontos positivos e negativos

Ao final do período, no terceiro questionário, perguntamos aos estudantes os pontos positivos e negativos da jornada durante o semestre. Encontramos respostas muito interessantes, como veremos a seguir.

[53] “Um ponto positivo é o horário mais flexível. O ponto negativo é não estar em contato com a matéria nem em um ambiente próprio pra estudos, o que dificulta a concentração.” (nº i, Japonês 2)

Primeiramente, o estudante nº i comentou sobre a flexibilidade de horários, o que permite maior liberdade sobre como e quando se quer estudar, devido às aulas assíncronas. No entanto, aponta como ponto negativo o pouco contato com a matéria aprendida e a falta de ambiente próprio para estudos. Podemos entender que esse contato é “menor” devido à menor interação com o professor e colegas de classe, em comparação com a aula presencial. Ainda, um ponto interessante a se pensar é a necessidade de um ambiente apropriado para estudos, como mencionado por ele. Quando se está em casa, o acesso às aulas se torna díspar devido à qualidade de aparelhos, acesso à internet, móveis, quantidade de pessoas em casa e outros fatores.

Outros fatores positivos comentados pelos estudantes foram o fato de não precisar se deslocar até a sala de aula, e também poder se organizar melhor. Um ponto importante comentado pelo estudante nº iii foi se sentir inibido para tirar dúvidas por se sentir distante dos professores:

[54] “positivos: da pra de organizar melhor negativos: nao aprendo direito e nao me sinto a vontade de tirar duvida pois estamos distantes dos professores” (nº iii, Japonês 2)

A resposta confirma o comentário do Professor 1, no comentário de número 47, que diz que acredita que seja mais fácil para o aluno tirar dúvidas e fazer perguntas em sala de aula presencialmente.

O estudante de nº v fala sobre como os recursos tecnológicos são positivos, pois trazem possibilidades muito maiores para melhorar a experiência de aprendizado. No entanto, como ele ressalta, falta experiência por parte dos professores e melhor adaptação das metodologias para aproveitamento dos novos recursos.

[55] “De positivo talvez seria que é possível tem mais recursos tecnológicos para auxiliar a aula, o negativo é que os professores não saber utiliza-los e não tentam melhorar a didática.” (nº v, Japonês 4)

De forma complementar, perguntamos aos professores quais as dificuldades e os pontos positivos encontrados durante essa jornada. Tópicos mencionados anteriormente foram novamente abordados, como a participação e contato com os estudantes, e a falta de experiência com o ensino remoto, mencionado logo acima, e também com a aprendizagem remota, por parte dos discentes. Um relato especialmente interessante é o do Professor 5, que buscou entender e solucionar o problema da falta de participação dos estudantes em atividades comunicativas. Como poderemos ver, dentre as diversas dificuldades encontradas, podemos destacar o fato de os estudantes se sentirem ansiosos ao serem solicitados a falar no microfone. O professor buscou contornar o problema ao permitir que os estudantes optassem por não participar das atividades comunicativas. No entanto, não há uma resposta sobre se a medida foi efetiva ou não.

[56] “As atividades comunicativas são uma das dificuldades na modalidade remota. Um recomendação da instituição é atribuir as atividades assíncronas e não utilizar o tempo integral da disciplina com aulas síncronas. Assim, tenho realizado uma aula síncrona por semana. As atividades comunicativas com participação oral dos alunos tomam muito tempo do que imaginei inicialmente. A lacuna entre chamar um determinado aluno e o tempo de resposta, por exemplo, é muito grande. Isso por vários motivos: Muitas vezes o aluno não tem microfone, outras vezes o aluno está distraído e gasta demasiado tempo para ligar o microfone... Uma solução foi chamar sempre na ordem da lista de alunos matriculados, mas me deparei com outro obstáculo. Sinto que de alguma forma os alunos ficam mais acanhados em participar oralmente nas aulas remotas... Alguns alunos passaram a não participar das aulas síncronas. Alunos que inicialmente participavam, ou seja, não era uma dificuldade técnica de falta de computador ou internet. Conversando com eles, me relataram que ficavam ansiosos quando solicitados a participar das atividades orais, e esse era o motivo de não se conectarem mais... Ao mesmo tempo que expliquei a importância das atividades como estudantes de línguas de modo a motiva-los, passei então a dizer que caso não estivessem se sentindo a vontade para participar naquele dia, poderia dizer "passo" e eu passaria para o próximo alunos. Fiz esse "acordo" por julgar que era menos prejudicial estarem ali mesmo que não participando ativamente, do que não assistirem as aulas.” (Professor 5)

Quanto aos pontos positivos descritos pelos professores, foram bastante semelhantes aos dos estudantes: não necessidade de locomoção, o que acarreta em menor estresse no trânsito e maior segurança, novos recursos midiáticos e estratégias para o ensino remoto, mas que poderiam também ser aproveitados no ensino presencial, organização e flexibilização.

Novamente, um comentário interessante do Professor 5 inclui o maior engajamento por parte dos estudantes nas atividades realizadas através da plataforma Teams, que permite que os estudantes e professores acompanhem a entrega e correção de tarefas:

[57] “Alguns pontos são a confirmação da feitura das atividades e a possibilidade de usar maior número de recursos para facilitar e melhorar a aprendizagem. Explicando de forma mais concreta: As atividades são distribuídas por meio das tarefas no teams. Dessa maneira, a checagem de quem fez ou não as atividades fica bem mais claro não só para o professor, mas para os alunos também. As atividades valem frequência e não vão para menção. Mesmo assim, sinto maior engajamento por parte do alunos, principalmente, com atividades com pontuação de acertos e erros. Questionam o porquê de uma eventual resposta marcada errada e erros de correção do formulário, o que acho muito positivo. As atividades enviadas por tarefas também possibilitam aos alunos a checagem no momento mais adequado para eles. Na sala de aula, poderia acontecer de o aluno não ter conseguido anotar a resposta correta, mas não conferir por algum motivo. O uso do teams possibilita mais facilmente disponibilizar materiais complementares em geral também.” (Professor 5)

4.6 Perspectivas futuras

Finalizando a análise dessa pesquisa, gostaríamos de abordar as perspectivas futuras dos professores e estudantes. A começar pelos estudantes, levando em consideração o grau de satisfação e comentários dos mesmos, podemos inferir que suas perspectivas futuras com relação ao aprendizado não presencial sejam um tanto negativas. No entanto, apesar dos desafios, é possível aprender, como mencionado pelo estudante nº XI:

[58] “Desafio. Porém, e muito possível aprender.” (nº XI, Japonês 6)

Ainda, é preciso levar em consideração que o período foi atípico e não houve muito tempo para o preparo e adaptação ao novo modelo, como mencionado pelo estudante nº XII:

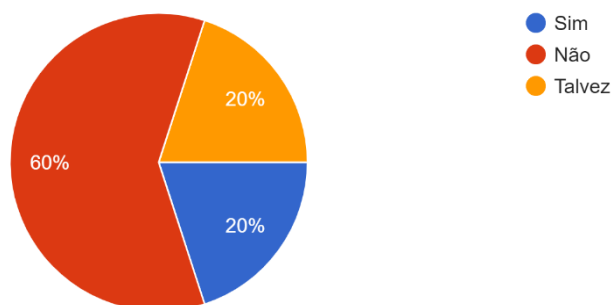
[59] “Acho que o ensino a distância e uma ensino que deve conter muita atenção e foco, ainda mais para estudar uma língua estrangeira, como nunca tivemos um ensino assim na Unb foi tudo novo pra se adaptar e a sobrecarga de atividades as vezes impede avançar com tanta rapidez.” (nº XII, Japonês 3)

Sendo assim, podemos presumir que com maior experiência e tempo de adaptação, a opção de aprendizado não presencial poderia se tornar viável futuramente.

Quanto aos professores, quando questionados se considerariam lecionar à distância como forma de trabalho primária, responderam em maioria que não:

Você consideraria lecionar à distância como forma primária de trabalho futuramente?

5件の回答



Desta forma, podemos concluir que, apesar de ser possível, não é o modelo ideal ou de preferência tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores. Ainda, os pontos positivos encontrados não parecem ser atrativos o suficiente para que se opte pelo ensino-aprendizado não presencial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pudemos identificar quais as crenças dos estudantes de japonês da Universidade de Brasília com relação ao aprendizado não presencial durante uma pandemia, e relacioná-las com suas expectativas e motivações. Compreendemos que as expectativas estão diretamente relacionadas com as crenças, e pudemos constatar que quando há uma quebra dessas expectativas, a motivação é diretamente impactada. No entanto, é importante destacar que, sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, os resultados são situacionais e limitados ao contexto em que foram observados.

Pudemos também identificar quais fatores são mais importantes quando se considera o modelo de aprendizagem não presencial. É preciso experiência e tempo para adaptação, pois a falta deles pode acarretar em prejuízo ao aprendizado. Ainda, há a contribuição de fatores externos, como conexão à internet, dispositivos eletrônicos e outros recursos, além do ambiente de estudo.

A relação entre professor e aluno é outro fator de destaque. Quando há a busca por conhecer e compreender as dificuldades dos estudantes, é possível desenvolver medidas para contornar as dificuldades encontradas.

Outro fator de destaque foi a autonomia, citada tanto por estudantes quanto professores. Devido ao tempo e recursos um tanto mais limitados das aulas não presenciais, é preciso que os estudantes busquem desenvolver autonomia em seus estudos de modo a aproveitar melhor o tempo em sala de aula.

Há pontos muitos benéficos nesse modelo, como a flexibilidade de horários, segurança ou conveniência de não precisar se deslocar para o local de aulas, bem como a utilização de novos recursos digitais e midiáticos que podem inclusive ser aproveitados para o ensino presencial.

Um ponto que gostaríamos de ter abordado é a questão do material didático. Seria o material didático utilizado adequado para o ensino-aprendizado não presencial? O material permite autonomia por parte dos estudantes na compreensão do conteúdo e realização de atividades? Essa questão, no entanto, demandaria um outro estudo futuro.

Neste momento, nos contentamos com as respostas que obtivemos, e esperamos que sejam úteis aos futuros pesquisadores e profissionais da área, servindo para guiá-los de modo a melhor aproveitar o ensino-aprendizado não presencial.

Apesar das barreiras, sabemos que é possível aprender, mas que para isso é preciso autonomia, dedicação e mais pesquisas futuras, de modo a adaptar adequadamente o modelo de ensino para que possa ser proveitoso aos estudantes e professores de línguas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. A cada 10 professores, 8 não se sentem preparados para EAD. **Estadão**, 2020. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/a-cada-10-professores-8-nao-se-sentem-preparados-para-ead-17052020>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ALCÂNTARA, M. UnB treina professores em ferramentas on-line para o retorno das aulas. **Metrópoles**, 2020. Disponível em: <<https://www.metrosoles.com/distrito-federal/unb-treina-professores-em-ferramentas-on-line-para-o-retorno-das-aulas>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

D'ALESSANDRO, M. UnB intensifica formação de docentes para atividades remotas. **UnB Notícias**, 2020. Disponível em: <<http://noticias.unb.br/67-ensino/4193-unb-intensifica-formacao-de-docentes-para-atividades-remotas>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FERREIRA BARCELOS, A. M. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Viçosa, v. 1, n. 1, 2001.

FERREIRA BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 123-152, Janeiro/Julho 2004.

HENSCHER POBBE RAMOS, K. A. O que pode esta língua? Uma reflexão a respeito das crenças que emergem em interações de Teletandem. In: _____ **Estudos Linguísticos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2015. p. 584-594.

MANZAN PERINE, C. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. **VEREDAS ON-LINE**, Juiz de Fora (MG), 2017. 113-128.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**, Curitiba:, p. 23-35, 2017.