

Caso de estudo: Os docentes de alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas - impulsionadores do ensino digital em tempos de pandemia de Covid-19 e posteriormente¹

Case study: Teachers of German as a foreign language at Portuguese universities - drivers of digital education in times of the Covid-19 pandemic and beyond

Anette Kind

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)
anettekind@gmail.com

Simone Madeleine Auf Der Maur

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)
stome@letras.up.pt

Recebido: 04/06/2024
Aceite: 31/07/2024
Publicado: 23/12/2024

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic has given a huge boost to the digitalization of university teaching. A central challenge was the *ad hoc* conversion and adaptation of face-to-face teaching scenarios to digital teaching formats, while respecting the guidelines of both the ministry and the universities. During this transition, lecturers took on a high level of responsibility, as they had to make autonomous didactic decisions in the implementation of digital teaching. This paper focuses on the role of teachers as the driving force behind the digitization of teaching German as a foreign language in Portuguese universities in the context of the pandemic. The data obtained through the qualitative study presented here allowed us to analyze the experiences of teachers and students of German as a foreign language during the pandemic. We conclude that, despite the rapid availability of training courses dedicated to the use of digital tools by universities and the commitment of teachers and students, digital teaching requires not only technical prerequisites and digital skills, but above all a digital didactic specifically orientated towards the teaching of foreign languages in the university context. In the near future, filling this gap will be a central challenge in the process of defining appropriate strategies for digital language teaching.

KEYWORDS: 'Digi-DaF' research project; Online teaching; Teaching German as a foreign language at university.

¹ Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

RESUMO: A pandemia Covid-19 deu um enorme impulso à digitalização do ensino universitário. Um desafio central consistiu na conversão e adaptação *ad hoc* de cenários de ensino presencial para formatos de ensino digital, respeitando as diretrizes, tanto do ministério como das universidades. No decurso desta transição, os docentes assumiram um elevado nível de responsabilidade, na medida em que tiveram de tomar decisões didáticas autónomas na implementação do ensino digital. Este artigo centra-se no papel dos docentes como força motriz da digitalização do ensino de alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas, no contexto da pandemia. Os dados obtidos através do estudo qualitativo aqui apresentado permitiram a análise das experiências dos docentes e estudantes de alemão como língua estrangeira durante a pandemia. Concluímos que, apesar da rápida disponibilização de formações dedicadas à utilização de ferramentas digitais, por parte das universidades, e do empenho de docentes e estudantes, o ensino digital exige não só pré-requisitos técnicos e competências digitais, mas sobretudo uma didática digital especificamente orientada para o ensino de línguas estrangeiras no contexto universitário. A colmatação desta lacuna constitui, num futuro próximo, um desafio central no processo da definição de estratégias adequadas para o ensino digital das línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de investigação "Digi-DaF"; Ensino *online*; Ensino de alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas; Competência digital; Didática do ensino digital.

Introdução

A pandemia Covid-19 colocou docentes e estudantes,² a nível mundial, e praticamente de um dia para o outro, perante desafios inesperados. Em Portugal, com o confinamento implementado a partir de março de 2020, o ensino em geral, e assim também o ensino universitário, passaram a funcionar exclusivamente *online*. Rapidamente, as universidades disponibilizaram formações dedicadas ao trabalho com ferramentas e plataformas digitais como Zoom ou Moodle, para os docentes poderem continuar a lecionar as suas aulas a distância.³ As dificuldades que daí

² Para simplificação da leitura utilizamos, neste artigo, o masculino genérico.

³ Moreira & Schlemmer (2020) definem o termo "ensino a distância", como caracterizado pela separação física e, por vezes, temporal, entre alunos e professores (p.10), baseando-se na definição de Moore & Kearsley (2011). Aplicam os mesmos critérios para a definição do ensino remoto (p. 8). Seguindo esta proposta, neste artigo, empregamos ambos os termos de forma sinónima. Usamos o termo "aulas online" para designar aulas síncronas via Zoom que foram implementadas como medida de emergência na pandemia Covid-19, uma vez que, no nosso estudo, apenas foi utilizada essa mesma plataforma.

Quando falamos de aulas/modelos híbridos, estamos-nos a referir aos modelos praticados nas fases com confinamento menos restritivo em que já se voltou, parcialmente, ao ensino presencial, respeitando medidas de segurança como maior distância física. Nas oito universidades inquiridas praticaram-se modelos híbridos muito diversos, sendo o mais complicado, na perspetiva dos estudantes, o modelo em que tiveram que assistir, no mesmo dia, a aulas presenciais, com menos

resultaram, tanto para docentes como para estudantes, eram particularmente acentuadas no ensino das línguas estrangeiras, que pressupõe uma substancial participação oral dos estudantes e a permanente interação entre os mesmos e os seus docentes.

Estas dificuldades, assim como o interesse em saber que estratégias os outros docentes de alemão como língua estrangeira desenvolveram nesta situação, motivaram seis docentes de alemão de quatro universidades portuguesas a iniciar um projeto de investigação, realizando um levantamento de dados que se prendem com a perspetiva de docentes e estudantes perante a nova situação de ensino-aprendizagem.⁴

1. Objetivos do projeto “Digi-DaF”

O projeto de investigação, financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, intitulava-se, inicialmente, “Digi-DaF: Desafios do ensino universitário digital de línguas, pelo exemplo do ensino do alemão como língua estrangeira, durante a pandemia Covid-19 e posteriormente: boas práticas e modelos sustentáveis” e visava analisar as seguintes questões:

- Reações das universidades face às diretivas do Ministério de Educação nas fases de confinamento;
- Diferentes modelos de ensino e formatos de aulas aplicadas pelas diversas universidades (sobretudo nos modelos híbridos nas fases do confinamento menos restritivo);

participantes, e aulas online, sem que houvesse salas destinadas a essa finalidade, o que fez com que, caso fizessem parte dos estudantes destinados a assistir remotamente, ficassem sentados nos corredores da faculdade para assistir às aulas, sem possibilidade de participar oralmente, já que não havia nenhum isolamento acústico. Na perspetiva dos docentes, por sua vez, revelou-se mais complicado o modelo híbrido em que tiveram de integrar tanto estudantes presentes na sala como estudantes presentes por Zoom, o que, nas aulas de língua, não permitiu a interação entre estudantes dos dois grupos. Houve ainda modelos com aulas presenciais, apenas em certos dias da semana, recorrendo a salas maiores da universidade, enquanto o outro grupo executava tarefas atribuídas previamente, sem assistir às aulas.

⁴ Anette Kind, direção do projeto (Universidade do Porto), Ingrid Scholz (Universidade do Porto até 2017, Ludwig-Maximilians-Universität München), Simone Auf der Maur (Universidade do Porto), Katrin Herget (Universidade de Aveiro), Andrea Riedel (Universidade de Lisboa), Claudia Ascher (Universidade de Coimbra).

- Alterações e estratégias concretas introduzidas nas aulas online pelos docentes de alemão;
- Identificação de desafios e obstáculos com que tanto docentes como estudantes se depararam;
- Levantamento de modelos e estratégias que se revelaram proveitosos, na ótica dos docentes, e que foram bem recebidas pelos estudantes, com potencialidades de constituir um instrumentário para aulas de línguas estrangeiras após a pandemia (*best practices*).⁵

Pretendemos recolher dados tão representativos quanto possível, na perspetiva de docentes e estudantes, das oito universidades portuguesas públicas em que o alemão é disciplina nuclear de alguns cursos de licenciatura,⁶ que permitissem tirar conclusões sobre as condições em que se processou o ensino *online*.

Após análise dos dados do primeiro grupo inquirido, constatamos que, embora os docentes tenham posto em prática várias abordagens inovadoras para responder à nova situação do ensino remoto, prevaleciam as dúvidas e dificuldades que identificaram. Por isso, incluímos como um dos objetivos, formular os *desiderata* para identificar as condições imprescindíveis para a realização de aulas a distância em cenários futuros de ensino online ou híbrido, que poderão resultar tanto duma nova crise e/ou pandemia ou de opções deliberadas, motivadas pelas mais variadas razões, por exemplo, para aumentar a componente digital do ensino. Por isso, complementamos a designação do projeto, intitulado-se, doravante: “Digi-DaF: Desafios do ensino universitário digital de línguas, pelo exemplo do ensino do alemão como língua estrangeira, durante a pandemia Covid-19 e posteriormente:

⁵Os objetivos do projeto de investigação e a metodologia aplicada foram apresentados, de forma mais exaustiva, na comunicação “Projeto de Investigação inter-universitário Digi-DaF” (Parte 1): Desafios e Oportunidades de novos formatos digitais no Ensino-Aprendizagem do Alemão na Perspetiva dos Docentes” no âmbito do Congresso *Aprolínguas 2021*. O respetivo artigo, assim como os demais artigos resultantes deste congresso, entregues para publicação em junho de 2022, ainda aguardam publicação.

⁶Universidade do Porto, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho (Braga), Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Madeira e Universidade Católica Portuguesa (Lisboa).

boas práticas e *desiderata*". Até à data, já foram apresentados resultados parciais em vários congressos e simpósios.⁷

No presente artigo focamo-nos na formação disponibilizada pelas universidades (*workshops* e tutoriais) para assegurar a repentina passagem do ensino presencial ao remoto, bem como nos desafios com que os docentes universitários de alemão se viram confrontados, na busca de soluções adequadas, e no seu esforço para encontrar estratégias e procedimentos metódicos adaptados ao ensino digital. A análise destes aspetos permitirá tirar conclusões quanto ao grau de preparação pedagógico-didática dos docentes, perante os desafios do ensino remoto.

Por razões óbvias, não podemos nem pretendemos dar um panorama geral sobre todas as alterações resultantes da passagem do ensino presencial ao ensino remoto introduzidas a partir de março 2020, desde o ensino escolar ao superior e em todas as áreas científicas. No entanto, para melhor contextualização, vamos referir alguns estudos dedicados ao ensino remoto (emergencial) em geral e à didática que este mesmo envolve.

⁷ Kind, A., 27.10.2021: "Projeto interuniversitário Digi-DaF: Novos desafios para o ensino digital do Alemão"; Comunicação no Ciclo de conferências: "O Ensino de Línguas em Tempo de Pandemia: Transição, Transformação, novas Perspetivas", organizado pelo Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Kind, A, Herget, K, Scholz, I.: Projeto de Investigação inter-universitário „Digi-DaF“ (Parte 1): Desafios e Oportunidades de novos formatos digitais no Ensino-Aprendizagem do Alemão na Perspetiva dos Docentes.

Auf der Maur, S, Riedel, A. , Ascher, C.: Interuniversitäres Forschungsprojekt "Digi-DaF" (Teil 2): Modelle und Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Zeiten von Covid-19 - Herausforderungen und Chancen". Comunicações no *III International Conference Aprolínguas 2021: "Foreign Language Teaching and Learning in the Classroom and online: Tradition, Perspectives and Challenges"*, 2-3.12.2021.

Kind, A., "Alemão como Língua Estrangeira nas universidades portuguesas: Interação entre continuidade, transformações e novos desafios", Conferência plenária no Congresso *SILAPP (I. Simpósio Internacional de Língua Alemã nos Países de Língua Oficial Portuguesa): "Contribuições do ensino e da aprendizagem da língua alemã na CPLP"*; na Universidade de São Tomé e Príncipe, 14-16/6/2023.

Auf der Maur, S., Kind, A.: "Os docentes de alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas - impulsionadores do ensino digital em tempos de pandemia de Covid-19 e depois", comunicação no *Congresso Bienal do CLUP (Centro de Linguística da Universidade do Porto)*, 2-4/11/2023.

2. Didática e pedagogia no ensino remoto desde o início da pandemia de COVID-19

Embora as abordagens de ensino a distância (e *blended-learning*) não sejam novas, ganharam uma relevância acrescida com as fases de confinamento durante a pandemia. Desde 2020, a nível mundial, tem sido publicado um grande número de estudos sobre as experiências com o ensino remoto (emergencial), referentes a diferentes contextos educativos (escolar, universitário e formação contínua). Estes contributos são, frequentemente, estudos de caso, muitas vezes baseados em questionários, focando aspetos como competências digitais (Bezerra, 2021; Petzold-Rudolph *et al.*, 2023), uso de ferramentas digitais no ensino remoto (Strömsdörfer, 2021; Bonifácio & Siqueira, 2023), desafios técnicos (Alolaywi, 2021; Leite *et al.* 2021), implicações nas relações sociais em contextos virtuais (Faria & Almeida, 2023), bem-estar mental e psicológico (Bezerra, 2021; Flores *et al.* 2021) bem como a eficiência do ensino remoto (Mishra, Gupta & Shree, 2020; Cutri, Mena & Whiting, 2020; Bao, 2020), concentrando-se, ora na perspetiva do docente, ora na perspetiva do discente.

No seu estudo a grande escala, Traxler (2023) analisou 278 publicações europeias sobre o impacto que a súbita passagem ao ensino remoto teve nas atividades letivas das universidades, elencando algumas recomendações, como por exemplo um melhor provisionamento técnico das salas de aula bem como uma maior flexibilização de estruturas curriculares através de mais ofertas de ensino a distância. Diante dos novos desafios da digitalização, sugere ainda a implementação de medidas para aprimorar as competências dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino superior. Isso exige uma qualificação específica dos professores, especialmente na área da didática voltada para o ensino remoto. Após analisar os estudos publicados sobre o ensino remoto, conclui que a necessidade de uma metodologia pedagógico-didática adaptada a esse formato foi o aspeto menos abordado. Alerta que os métodos utilizados no ensino presencial não são diretamente transferíveis para o ensino digital, o qual exige a aplicação de novas abordagens para a transmissão de conhecimentos e o

desenvolvimento de competências específicas para o ambiente de aprendizagem *online*.

Theelen & Breukelen (2022) apresentam a análise de 42 artigos, escolhidos segundo critérios definidos, a saber: redação em inglês, *peer-review*, método qualitativo, quantitativo ou misto, contendo palavras-chave relacionadas com didática e pedagogia do *e-learning* no ensino superior (p. 1289). Os autores constataam que, apesar da grande quantidade de artigos publicados, pouco se sabe sobre a didática específica e os princípios pedagógicos do design adaptado ao *e-learning*, embora este se tenha tornado, sensivelmente desde 2010, cada vez mais presente na prática letiva. Tal como Traxler (2023), lamentam que os estudos mais recentes revelem que a tecnologia em educação seja usada apenas para substituir as aulas presenciais tradicionais (*face-to-face*) (p. 1287), quando a tecnologia oferece um grande potencial para enriquecer o ensino, criando tarefas de ensino-aprendizagem antes inconcebíveis. Sublinham ainda a falta de pesquisa bem fundamentada para entender melhor os princípios de conceção didática e pedagógica do *e-learning*. Definem a terminologia-chave utilizada no artigo (didática, pedagogia, *e-learning*, *blended learning*).⁸ Os autores propuseram a si mesmos o objetivo ambicioso de fornecer instrumentos para preencher esta lacuna, dando alguns conselhos básicos sobre o *e-learning*. Assim, a análise dos artigos selecionados leva à compilação de quatro princípios, devidamente definidos, que devem ser contemplados no *e-learning*: “(1) content scaffolding, (2) process scaffolding, (3) peer-to-peer learning, and (4) formative strategies” (p. 1286). Apesar de terem conseguido identificar algumas semelhanças nos artigos analisados, tais como a necessidade de um equilíbrio entre estratégias centradas no docente e nos estudantes, assim como o objetivo de aumentar a autonomia destes, chegam à conclusão de que não existe nenhum “ready-to-use recipe” (p. 1297), além de que

⁸ “*E-learning* can take place on a continuum from real-time interaction (synchronous) to fully asynchronous interaction. For example, when using a chat or videoconference, online interactions can take place real time. On the contrary, when using email or discussion boards, interactions are asynchronous.” (p. 1288). Referem a definição de Torrisi-Steele (2011, p. 366): “Blended learning refers to enriched, student-centred learning experiences made possible by the harmonious integration of various strategies, achieved by combining face-to-face interaction with ICT.” (p. 1287) (ICT = Information and communications technology).

os princípios fundamentais caracterizando o *e-learning* não são exclusivos desse tipo de ensino.

Kergel & Heidkamp-Kergel (2020) apresentam um modelo para a conceção de novas formas de ensino e aprendizagem digitais, incluindo várias etapas, a saber: análise, planeamento, desenvolvimento, implementação e avaliação (p. 16). Contudo, parece-nos evidente que o modelo proposto precisaria de ser adaptado a diferentes contextos educacionais.

Quanto à didática e à pedagogia específicas das aulas *online* de línguas estrangeiras, que se caracterizam, intrinsecamente, pela já referida grande componente de interação oral, o panorama é ainda mais precário, visto que faltam contributos tratando a didática específica necessária. Existem sim, inúmeros estudos de caso sobre o ensino das línguas em tempos de confinamento. Destes contributos que tematizam aspetos como fatores psicológicos, sociais e emocionais (distância social, prazer e satisfação na aprendizagem), eficiência das aulas online, interação docente-discente e entre discentes, só podemos referir alguns, a título de exemplo: Klimova, 2021: ensino de línguas estrangeiras na Universidade de Hradec Kralove, República Checa; Toomnan, 2024: ensino do inglês, numa universidade pública tailandesa; Colombo & Boscia, 2022: ensino do francês e italiano, numa universidade da Malásia; Cocoradă, & Maican, 2021: ensino de línguas estrangeiras no ensino superior.

Em suma, a revisão da literatura mostra que, embora haja pontos de contacto relativos ao modo como o ensino remoto é concebido e percecionado, faltam modelos didáticos concretos direcionados para o ensino das línguas estrangeiras com as suas especificidades. Além disso, as diferenças contextuais significativas exigem que as propostas para abordagens pedagógico-didáticas também sejam específicas.

3. Metodologia

O procedimento metodológico usado neste projeto assentou no modelo de investigação qualitativa (cf. Kuckartz, 2008, 2014, 2018; Flick, 2011; Mayring, 2014). Para a seleção dos docentes inquiridos seguiu-se o princípio de “purposive sampling”

de Silverman (2010, p. 141), visando constituir um grupo de participantes das oito universidades que, pela sua vasta experiência letiva, asseguraram um alto teor informativo, a fim de evitar generalizações empíricas (Patton, 2015, p. 264). Realizaram-se dez entrevistas com os docentes. Partindo das questões de investigação, elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada (Riemer, 2016; Flick, 2011), permitindo um determinado grau de flexibilidade para explorar as experiências individuais dos entrevistados (Riemer, 2016, p. 163). Após uma fase de teste do guião, contendo as perguntas orientadoras, as entrevistas, de duração média de 60 a 90 minutos, foram realizadas e gravadas por Zoom e posteriormente transcritas, seguindo os princípios de transcrição de Dresing & Pehl (2018). Nas subseqüentes publicações de resultados parciais do estudo, os dados referentes a universidades e docentes foram anonimizados, eliminando características identificadoras dos dados de pesquisa e atribuindo códigos, tanto aos docentes (D1, D2, D3, etc.) como às instituições de ensino (U1, U2, U3, etc.) (Meyermann & Porzelt, 2014, p. 4). Para a análise dos dados empíricos assim obtidos aplicou-se o método de análise qualitativa de Kuckartz (2018), recorrendo ao suporte do software Maxqda 2021 (Verbi Software, 2019)⁹. Esta análise qualitativa assistida por computador parte da constituição de categorias temáticas e da definição indutiva de subcategorias para posterior descrição, interpretação e consolidação de resultados (Kuckartz, 2018, p. 100).¹⁰

O segundo grupo de inquiridos, os estudantes de alemão frequentando cursos de licenciatura das mesmas universidades ($n = 156$), preencheu um questionário realizado em formato online, baseado em perguntas com respostas pré-definidas, com inclusão de algumas perguntas abertas. Este questionário, antes de ser aplicado, percorreu duas fases de *pretest*. O inquérito foi anónimo, permitindo, contudo, através da inclusão de informações referentes a idade, sexo, universidade, curso de licenciatura (e ano de frequência do mesmo), estabelecer correlações relevantes entre as universidades participantes, no que diz respeito à conceção do ensino *online* por parte das universidades e dos docentes, e à receção do ensino remoto por parte dos estudantes.

⁹ <https://www.maxqda.com>

¹⁰ Os segmentos codificados com Maxqda foram numerados, permitindo a atribuição e identificação de cada segmento. D4, 45 significa, por exemplo, docente inquirido 4, segmento 45.

Assim, a realização do projeto decorreu, sucessivamente, nas seguintes etapas. Na primavera de 2021, foram realizadas as entrevistas com os docentes, posteriormente transcritas. Partindo da transcrição, definimos categorias e subcategorias e passou-se à codificação dos segmentos. No final do ano letivo de 2021/22, realizou-se o inquérito aos estudantes. A última fase do projeto consistiu na análise dos dados e na apresentação ou publicação de resultados parciais.

FIGURA 1 - Estrutura do projeto

Estrutura do projeto – grelha orientadora		
	Docentes	Estudantes
Contexto	Alemão como língua estrangeira nas universidades portuguesas	
Abordagem da investigação	A. Conceção do ensino digital B. Implementação de novos formatos de ensino C. Efeitos de fatores exteriores (económicos, sociais, emocionais) para o funcionamento do ensino	A. Receção do ensino digital B. Aceitação de novos formatos de ensino/aprendizagem C. Efeitos de fatores exteriores (económicos, sociais, emocionais) para a aprendizagem
Método: Análise qualitativa (descritiva) (Kuckartz 2018) → codificação e análise de dados com MAXQDA	10 entrevistas por tópicos (perguntas abertas) com docentes de alemão como língua estrangeira em 8 universidades portuguesas públicas 1ª fase: Realização das entrevistas 2ª fase: Transcrição e codificação 3ª fase: Análise dos dados	Questionário online estandardizado, com perguntas semi-abertas (em 8 universidades portuguesas públicas) 1ª fase: Pretest 2ª fase: Realização do questionário nas universidades (em curso) 3ª fase: Análise dos resultados
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de estratégias aplicadas: boas práticas • Elaboração de modelos de ação para a conceção de formatos online de ensino/aprendizagem do alemão • Desenvolvimento de modelos sustentáveis e recomendações exequíveis na prática letiva para a era pós-pandémica → integrando as boas práticas de ensino online, em contexto de ensino presencial (independentemente de medidas de confinamento/Covid-19) 	

(Fonte: elaborado pelas autoras)

4. Resultados obtidos e análise de dados

4.1. Março de 2020: passagem repentina ao ensino *online*

A passagem repentina para o ensino a distância foi marcada pela necessidade de mudanças rápidas, muitas vezes improvisadas, e constituiu, para a maioria dos inquiridos, um enorme esforço suplementar. Em quase todas as entrevistas surgiu repetidamente o termo “Überforderung” (termo alemão que define uma situação de sobrecarga em que a pessoa não se sente capaz de resolver

ou ultrapassar adequadamente um problema, uma situação ou um desafio, com as competências e recursos de que dispõe, atingindo assim os seus limites):¹¹

Essa transição do ensino presencial para o ensino *online* [...] foi muito surpreendente e todos nós nos sentimos sobrecarregados [...] Tive a sensação de que, no início, quisemos fazer tudo o que era possível. Por isso, também usamos todas as aplicações a que tínhamos acesso. Usamos o Panopto para gravar vídeos [...] Usamos o Moodle para enviar tarefas e como plataforma onde os textos eram entregues e os vídeos do Panopto eram carregados. [...] Tive a sensação de que tentamos utilizar tudo o que nos foi disponibilizado pela universidade. (D2, 15)

4.2. Oferta de formações dedicadas às plataformas de ensino *online*

Em quase todas as universidades houve uma grande oferta de formações e *workshops* para aprender as funcionalidades e potencialidades do Zoom ou Moodle, mas também para funções mais complexas como a elaboração de testes. Em algumas universidades houve a possibilidade de participar em formações para trabalhar com outras aplicações, por exemplo Kahoot ou ainda Panopto, e para elaborar vídeos didáticos. É de notar ainda que, apesar de haver estas ofertas por parte das universidades, levou muito tempo e dedicação até os docentes estarem suficientemente familiarizados com as novas aplicações e serem capazes de planear e realizar uma unidade letiva com as mesmas.

Contudo, houve exceções. Um docente queixou-se do facto de ter havido apenas uma formação, num só dia, logo no início de março de 2020, mas, como nem todos os docentes tiveram a disponibilidade de participar, foi necessário adquirir as competências mais tarde, sozinho ou com a ajuda de tutoriais rudimentares:

Recebemos um e-mail sobre o funcionamento do Zoom logo no início, em março. [...] houve cinco *screenshots* sobre o funcionamento do Zoom, mas as imagens dos botões a premir estavam esbatidas. Por isso, era basicamente "salve-se quem puder." (D3, 24)

¹¹ Todas as citações das entrevistas com os docentes foram traduzidas para português e, para melhor compreensão, ligeiramente corrigidas, eliminando repetições, frases inacabadas, erros gramaticais, etc.

Outro inquirido lamentou não ter havido formações em tempo real, porque tudo era disponibilizado apenas em formato de tutorial para o estudo autónomo:

Houve apoio pela universidade, mas era tudo por tutoriais, ou seja, por links que podíamos explorar por nós próprios. Infelizmente, não houve sessões ao vivo. Era tudo por correio eletrónico e com instruções, não houve nenhuma formação. (D9, 19)

Repetidamente, os docentes inquiridos manifestaram o seu desagrado pelo facto de a sua faculdade ter disponibilizado formações gerais dedicadas às ferramentas digitais Zoom e Moodle, sem que tenha sido oferecida qualquer formação didática para a passagem ao ensino *online*.

Tanto quanto sei, não houve [cursos de formação] didáticos. Particpei em duas ações de formação técnica sobre o Moodle. Essa foi via Zoom, e houve várias formações sobre o Moodle. (D6, 41-42)
E também não houve formação didática. (D7, 43)

Foi criticado também o facto de as formações se dirigirem indiscriminadamente aos docentes de todas as faculdades, não contemplando as especificidades de cada área. O que pode ser um instrumento ou uma estratégia útil para as ciências não é necessariamente aplicável nas aulas interativas de línguas estrangeiras:

São formações que estão abertas a todos os docentes da universidade, incluindo colegas das ciências, de medicina, etc. E quando vejo quem participa nestas formações, são maioritariamente docentes das ciências humanas. [...] E como as formações são feitas, são muito centradas nas ciências e nos testes em massa, para centenas de estudantes que fazem todos o mesmo teste. E nós temos uma forma de avaliação muito individualizada. (D7, 44-45)

Por isso, foi interessante notar que os docentes das universidades 8 e 9 referiram que as formações oferecidas por editoras especializadas na área do ensino de alemão como língua estrangeira e pelo Goethe-Institut (Instituto Alemão) foram mais úteis do que as formações oferecidas pela universidade:

As editoras de manuais de alemão como língua estrangeira, Klett e Hueber, por exemplo. O Instituto Goethe [Instituto Alemão] também tinha uma série de ofertas formativas. Participava nelas de vez em quando. Do ponto de vista científico, eram definitivamente mais enriquecedoras do que as ofertas da universidade. (D8, 42-43)

Mas como também trabalho para o Instituto Goethe e lá tivemos formações, adquiri [as competências necessárias] noutra sítio. (D9, 20-21)

Os problemas técnicos, como a instabilidade da Internet e a necessidade de utilizar equipamentos próprios, foram desafios recorrentes. “No início da pandemia houve muitos problemas com o Zoom, nessa altura sentia falta de apoio técnico.” (D3, 30). Além das limitações estritamente técnicas, também constatamos queixas por perder tempo e dinâmica nas aulas *online* (D1, 44). Os problemas técnicos relatados pelos docentes inquiridos já foram descritos numa outra publicação nossa.¹²

4.3. Reação dos docentes

Diante da emergência educacional provocada pela pandemia, a flexibilidade e o poder de reação rápida dos docentes foram cruciais para a adaptação ao novo contexto de ensino. Na universidade 4, por exemplo, os docentes de línguas estrangeiras desenvolveram iniciativas próprias para reagir à situação excepcional, mobilizando sinergias das várias áreas científicas. Colegas que já tinham experiência com o ensino a distância por terem lecionado módulos em formato de *blended learning* partilharam esta experiência com colegas de outras áreas:

Na nossa faculdade, há mais de dez anos, temos um programa de estudos em Filosofia, que foi concebido e realizado em *blended learning*. Isso significa que já havia alguns docentes que estavam familiarizados, por exemplo, com o Zoom. Essa experiência foi muito importante, porque, como mencionei, na tarde do nosso último dia presencial na universidade, em março de 2020, tivemos uma espécie de reunião de crise na reitoria e entramos em contacto com esses três colegas que tinham larga experiência com ferramentas digitais no ensino. Eles prepararam

¹²Comunicação (publicação no prelo) por Kind, A, Herget, K, Scholz, I.: “Projeto de Investigação inter-universitário “Digi-DaF” (Parte 1): Desafios e Oportunidades de novos formatos digitais no Ensino-Aprendizagem do Alemão na Perspetiva dos Docentes”, *III International Conference Aprolínguas 2021: “Foreign Language Teaching and Learning in the Classroom and online: Tradition, Perspectives and Challenges”*, 2-3.12.2021.

rapidamente um breve tutorial e até mesmo um módulo para o ensino *online*. (D4, 43-44)

Na universidade 8 também houve partilha de experiências entre docentes, mas não se revelou tão organizada e proveitosa como no exemplo da universidade 4, acima referido:

A aplicação Padlet foi explicada com mais detalhes por uma colega, e também houve uma introdução ao trabalho com aplicações de colegas de outros departamentos que não são muito interessantes para nós. É sempre preciso fazer uma seleção. Também foi tema a elaboração de testes *online*, o que ocupava muito tempo. Mas para além do Padlet, não me lembro se foram apresentadas outras ferramentas que sejam relevantes ou interessantes para nós. (D8, 40-41)

O docente 4 também enfatizou que os docentes podem aprender muito pelas práticas didáticas na área das outras línguas estrangeiras:

Como temos unidades curriculares de inglês, português, espanhol, francês, alemão, italiano, português como língua estrangeira, bem como línguas exóticas como japonês e chinês, podemos realmente aprender muito uns com os outros. [...] No primeiro semestre deste ano, eu e alguns colegas organizamos uma formação interna sobre *best practices* nas diversas áreas de línguas. [...] Foi muito interessante ouvir o que os outros colegas estavam a fazer, e partilhar ideias de forma informal. [...] E agora estamos em vias de realizar um segundo encontro interno, para docentes de línguas, porque alguns dos nossos colegas até têm o doutoramento na área de didática de línguas estrangeiras, o que significa que estão muito mais informados sobre a matéria. Não possuem apenas experiência, mas também conhecem a literatura da especialidade. (D4, 48)

Este docente argumentou ainda que a disposição dos colegas para colaborar intensamente e partilhar experiências foi impulsionada pela falta de contacto social resultante do confinamento.

Este aspeto social faz falta ao fim de algum tempo. Acho que isso também contribuiu para o facto de todos os colegas estarem tão dispostos a trabalhar em conjunto. (D4, 48)

De uma maneira geral, o ensino a distância afetou negativamente a vida social e o bem-estar emocional de docentes e estudantes, reduzindo o contacto dos estudantes entre si e com os seus docentes e impossibilitando as atividades

culturais presenciais nas faculdades. A restrita interação nas aulas *online*, às vezes agravada por câmaras desligadas, contribuiu para um ambiente distante e, em alguns casos, as restrições do confinamento resultaram em solidão e estados depressivos.

4.4. Ensino de línguas em aulas *online*: especificidades, desafios e *workload*

Os aspetos didáticos do ensino a distância revelaram-se desafiadores, especialmente no desenvolvimento da expressão oral, devido à falta de interação visual e auditiva de qualidade (D3, 30). A falta de contacto direto e a impossibilidade de observar a linguagem corporal dos estudantes dificultaram a avaliação precisa das suas competências comunicativas. As quatro competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) foram afetadas de maneiras diferentes, mas a competência de falar provou ser a mais problemática.¹³

Especificamente no ensino de línguas, essas dificuldades são ainda mais pronunciadas em comparação com disciplinas teóricas. A componente comunicativa e interativa é essencial para a aprendizagem eficaz de uma nova língua. Num ambiente de sala de aula tradicional, os estudantes podem praticar a fala através de atividades em grupo e interações diretas, o que não é tão facilmente replicável *online*. Os docentes tiveram de encontrar maneiras criativas para incentivar a interação, como o uso de salas simultâneas (*breakout rooms*) para atividades orais em pequenos grupos. Porém, alguns dos docentes inquiridos constataram que não podiam estar em todos os grupos ao mesmo tempo e, assim, não tinham controlo sobre o que acontecia nas salas simultâneas (se os estudantes colaboravam de forma equitativa ou se falavam, de facto, na língua-alvo).

Em suma, enquanto as salas simultâneas proporcionaram uma oportunidade para promover a interação e a prática oral em pequenos grupos, a falta de controle direto por parte dos docentes evidenciou as limitações e a necessidade contínua de inovação e adaptação nas metodologias de ensino a distância. Ou seja: não

¹³Auf der Maur, S., Hergel, K. & Kind, A. (2024), Die Fertigkeit Sprechen in der universitären Online-DaF-Lehre zu Zeiten der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Desiderata. *Atas do I Simpósio Internacional de Língua Alemã nos Países de Língua Oficial Portuguesa*, São Tomé e Príncipe, 14-16 junho de 2023, no prelo.

basta dominar as tecnologias oferecidas por plataformas como o Zoom, se não se dispõe de estratégias como fazer um trabalho eficiente com as mesmas.

Outro docente relatou que tudo que, numa aula presencial convencional, se anota no quadro de forma espontânea ao longo da aula, no ensino *online* tinha de ser preparado em diapositivos PowerPoint, o que levou muito tempo. Estas apresentações em PowerPoint tiveram de ser feitas de tal modo que pudessem ser publicadas no Moodle ou noutras plataformas para serem consultadas em qualquer momento, sobretudo por estudantes que não tinham tido a possibilidade de assistir às aulas, já que a obrigatoriedade de presença foi suspensa durante as fases de confinamento. Outro docente destacou o acréscimo de trabalho resultante da apropriação das novas ferramentas digitais.

A disponibilização de materiais didáticos no Moodle foi essencial para o sucesso do ensino a distância. No entanto, a integração de aplicações em aulas *online* variou significativamente, dependendo da afinidade e experiência prévia dos docentes com esses recursos e, em alguns casos, da sua faixa etária. Os docentes mais jovens tenderam a utilizar mais aplicações, mas o benefício didático dessas ferramentas é questionável e precisa ser cuidadosamente avaliado. As limitações das aplicações foram destacadas em vários relatos de docentes durante as entrevistas. Estas aplicações tendem a fragmentar as competências linguísticas, focando-se principalmente em microestruturas, como género, formação do participio passado e léxico. Contudo, falham na abordagem de funções comunicativas mais amplas, que envolvem a construção de frases inteiras e a realização de enunciados completos para cumprir funções comunicativas específicas. Também o fator lúdico foi mencionado, pois rapidamente pode transformar-se numa distração em vez de um momento de aprendizagem.

Um aspeto que é destacado em quase todas as entrevistas é o tempo dispensado para a correção de composições e outros trabalhos escritos. A correção em formato digital, seja com a função de comentários em Word, seja por outros tipos de destaques de correções e comentários pelo docente, exige muito mais tempo do que a correção à mão de textos em papel, manuscritos ou impressos. O trabalho do estudante de alemão tem de ser consultado, seja qual for o canal pelo qual é disponibilizado, tem de ser guardado numa pasta previamente preparada,

com uma designação feita pelo docente segundo o método que escolheu, é corrigido, erro por erro, o que, consoante o método da correção, exige vários cliques por cada erro, é guardado na versão corrigida e comentada, e finalmente é disponibilizado ao estudante (D4, 91-92).

Em algumas faculdades os docentes corrigem segundo um modelo didático que exige uma primeira e uma segunda versão, ambas sendo completadas por siglas de erro ou corrigidas, respetivamente. Assim, o docente 7 indica a correção de textos em formato digital como a tarefa mais dispendiosa em termos de tempo.

A maior carga de trabalho era a correção, porque me enviavam os trabalhos, e acho que o pior era corrigir os textos individuais de uma aula para a outra, porque não conseguia dar conta. Chegava à aula seguinte sem ter ainda corrigido os textos da aula anterior, mas tinha de continuar e, por isso, foi-se acumulando o trabalho, e, a certa altura, ultrapassou as minhas capacidades, digamos assim. (D10, 75)

Estou-me a referir aos trabalhos de casa, se todos os estudantes fizerem duas ou três versões dos textos, a correção demora muito tempo. Cheguei a olhar para o relógio. Se eu corrigir à mão, acho que consigo fazer o mesmo num terço do tempo. São precisos quinze cliques para abrir um documento, guardá-lo e assim por diante. É inacreditável, consome imenso tempo. (D7, 71-72)

Com a transição para o ensino *online*, também surgiu a necessidade de adaptar métodos tradicionais de avaliação, incluindo testes escritos e provas orais, para o formato digital. Embora a implementação de provas *online* tenha permitido a continuidade das avaliações durante a pandemia, vários desafios foram identificados, revelando que essas provas não são diretamente comparáveis com os testes realizados de forma presencial.

Os docentes constataram que o tempo necessário para a aplicação e a conclusão de provas em formato digital é significativamente superior ao dos testes presenciais. Isso deve-se a diversos fatores, incluindo dificuldades técnicas, a necessidade de adaptação dos estudantes ao ambiente virtual e a definição de condições para a realização das provas, tentando evitar fraudes e garantir justiça e transparência.

A correção das provas realizadas *online* também apresentava grandes desafios. Embora existam plataformas (por exemplo, o Moodle) que oferecem funções de teste com correção automática, essas ferramentas têm limitações

significativas. Estas modalidades de correção são adequadas para testar competências fragmentadas, em situações em que as respostas podem ser claramente categorizadas como certas ou erradas. Estas funções de teste podem ser muito úteis para outras áreas científicas. Contudo, no caso das línguas estrangeiras, esse tipo de teste não é adequado, pois as respostas pedidas devem ser mais complexas, e não só no caso da produção textual (redações e ensaios). A avaliação de competências linguísticas exige uma análise mais detalhada e contextual, que vai além da simples verificação de respostas certas ou erradas. A capacidade de um estudante de formular argumentos coerentes, estruturar o seu discurso, utilizar vocabulário apropriado e demonstrar fluência na escrita não pode ser adequadamente medida por correção automática.

Resumindo, pode constatar-se que os docentes adquiriram com relativa rapidez as competências básicas necessárias para lecionar uma aula em formato digital (Zoom, Teams, Moodle, etc.), mas sentiram a falta de formações específicas destinadas a demonstrar como praticar e desenvolver, de forma eficiente e produtiva, as quatro competências (falar, ouvir, ler e escrever), no novo formato digital:

Gostaria muito de fazer um curso básico de ensino a distância, porque eu própria tenho muitas dúvidas, e gostaria de saber [as respostas], porque tenho a certeza de que há pessoas que estão a fazer pesquisa nesta área. (D3, 58)

Senti um pouco a falta da parte didática. Tive a sensação de que estávamos completamente entregues a nós próprios. Qual será o melhor método? Qual a melhor forma de chegar aos estudantes? Penso que isso se deveu principalmente ao facto de ninguém se ter debruçado sobre essas questões antes. Ensinar *online* até à data não tinha sido assunto, por isso fomos todos atirados aos leões, por assim dizer, mas teria sido bom se tivéssemos também tido apoio didático: como trabalhar ou ensinar melhor com ferramentas *online*? Quanto à formação técnica [Zoom, Moodle], houve oferta suficiente por parte da universidade. (D2, 33)

Em suma, durante o período de transição abrupta para o ensino *online* em resposta à pandemia, os docentes enfrentaram uma sobrecarga significativa de trabalho adicional. Este incluiu a familiarização com novas aplicações, a adaptação de materiais didáticos para o ensino a distância e a correção demorada de trabalhos em formato digital.

Os docentes inquiridos demonstraram grande empenho e capacidade de adaptação perante esses desafios. Utilizaram uma variedade de ferramentas digitais, como o Moodle, o Zoom, o Panopto, o Kahoot e o Mentimeter, e disponibilizaram materiais suplementares *online*. Além disso, tiveram de despender muito tempo em atendimentos individuais e na resposta a uma quantidade inusual de e-mails, fazendo um esforço adicional para dar apoio aos estudantes e manter o contacto com os mesmos. Apesar do esforço contínuo e da colaboração mútua, as limitações técnicas e o *workload* adicional frequentemente comprometeram a eficiência didático-pedagógica. Ficou evidente, na análise das entrevistas, que os docentes estavam a enfrentar uma situação de crise e que, quando utilizaram os recursos disponíveis, o faziam de forma espontânea e não de forma previamente planeada e pedagogicamente refletida. O grande esforço por parte dos docentes que salvaguardou o ensino remoto emergencial foi também destacado por outros autores, como, por exemplo, Mavridi (2022), que conduziu um estudo sobre as experiências feitas por docentes de inglês ($n=1102$) durante o Covid-19. Este estudo mostra que, no início da pandemia, a formação dos docentes não era suficiente para enfrentar os desafios que o ensino à distância trouxe:

The findings of this research show that language educators worldwide exhibited remarkable resilience and innovation during the first phases of their shift to Emergency Remote Teaching (ERT). Through trial and error, they showed determination as they stepped out of their comfort zones and adapted to new teaching modalities. (Mavridi, 2022, p. 43)

Pudemos constatar um notável trabalho colaborativo na Universidade 4 como *best practice*, onde os docentes desenvolveram sinergias, aproveitando as suas experiências e organizando, por iniciativa própria, uma série de *workshops* de introdução ao trabalho com ferramentas digitais e de partilha de boas práticas no ensino *online* das línguas estrangeiras e de experiências com o ensino a distância ou *blended learning*.

Porém, o facto de termos constatado, após análise dos dados recolhidos, mais manifestações de problemas e dificuldades por resolver do que *best practices* a compilar, motivou a equipa de investigação a reformular os objetivos do projeto, insistindo mais na definição de *desiderata* do que na proposta de boas práticas.

Assim, o título do projeto de investigação passou a ser: “Digi-DaF: Desafios do ensino universitário digital de línguas, pelo exemplo do ensino do alemão como língua estrangeira, durante a pandemia Covid-19 e posteriormente: boas práticas e *desiderata*”.

5. Um olhar para o futuro: *desiderata*

Sem querer agourar: a próxima pandemia virá mais rapidamente do que queríamos, só não sabemos quando. A consciência da possibilidade de futuras pandemias reflete-se em iniciativas tomadas por várias organizações, das quais vamos referir duas, a título de exemplo. A EUGLOHRIA (European University Alliance for Global Health) tem vindo a organizar eventos académicos que visam partilhar ideias e resultados de pesquisa científica referentes a desafios decorrentes do Covid 19 e futuras pandemias.¹⁴ O segundo exemplo a destacar é a iniciativa dos estados-membros da Organização Mundial de Saúde (OMS) que estão, neste momento, a negociar as linhas condutoras de um acordo global de pandemia. Como consta na publicação da OMS que apresenta estas negociações, para muitos cientistas é um facto consumado que iremos enfrentar uma próxima pandemia, seja ela causada por um vírus da gripe, pelo SARS-Cov-3, pelo vírus da varíola ou por bactérias.¹⁵

Nesse cenário, parece-nos que não só o sistema de saúde devia estar mais bem preparado, como também o sistema educativo. Ou seja, os governos e as universidades deviam, neste momento, estar a debruçar-se intensamente sobre o desenvolvimento de mecanismos alternativos ao ensino presencial, em escolas e universidades, para estarem mais bem preparados para a próxima situação de crise.

No caso específico do ensino universitário das línguas estrangeiras, devemos compilar, valorizar e divulgar as boas práticas, mas também aprender com os erros cometidos, a fim de podermos enfrentar uma nova crise com estratégias acertadas. Partindo da análise dos dados obtidos no nosso estudo, apresentamos as seguintes recomendações:

¹⁴ Universidade do Porto: "Workshop on Developing Guidelines for Future Pandemics" (25/10/2023). <https://www.euglohria.eu/r-and-i-in-action/euglohrias-approach-and-efforts>.

¹⁵ <https://www.who.int/news/item/28-05-2024-who-member-states-agree-way-forward-to-conclude-pandemic-agreement>.

- Elaboração de um plano para a formação contínua dos docentes de línguas estrangeiras nas universidades portuguesas para a aquisição e aprofundamento de competências digitais transversais;
- Formações dirigidas aos estudantes das universidades portuguesas, para a aquisição e o aprofundamento de competências digitais transversais;
- Formação específica em didática de ensino *online* para docentes de línguas estrangeiras;
- Disponibilização de equipamento para todos (como por exemplo computadores portáteis), Internet estável;
- Disponibilização de salas adequadamente equipadas para modelos híbridos em que os estudantes também possam falar sem incomodar os outros (no caso de os modelos híbridos serem parcialmente presenciais e parcialmente *online*, no mesmo dia);¹⁶
- Regulamento a nível nacional para o ensino a distância (uniformização das medidas de proteção de dados: câmara ligada em sessões *online*?);
- Disponibilização de recursos humanos nas universidades portuguesas para se dedicarem à área da didática do ensino *online* e para desenvolverem estratégias e abordagens metódico-didáticas que, posteriormente, possam ser partilhadas com os colegas;
- Incentivos para o trabalho colaborativo entre docentes das várias línguas estrangeiras e/ou outras áreas científicas.

Em conclusão, a implementação de planos contínuos de formação em competências digitais, juntamente com a disponibilização de recursos adequados e incentivos para os docentes, é essencial para modernizar e melhorar o ensino de línguas estrangeiras nas universidades portuguesas. Além disso, a criação de

¹⁶ Os vários modelos híbridos praticados nas universidades portuguesas durante o confinamento em 2020 já foram apresentados na comunicação (publicação no prelo):

Auf der Maur, S, Riedel, A., Ascher, C.: „Interuniversitäres Forschungsprojekt "DIGI-DAF" (Teil 2): Modelle und Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Zeiten von Covid-19 - Herausforderungen und Chancen". III *International Conference Arolínguas 2021: "Foreign Language Teaching and Learning in the Classroom and online: Tradition, Perspectives and Challenges"*, 2-3.12.2021.

regulamentações claras para o ensino a distância e o fomento do trabalho colaborativo entre diferentes áreas científicas promoverão uma abordagem educacional mais integrada e eficaz, e assim preparada para o futuro. Compete não só às universidades criar as condições imprescindíveis para uma eficiente e proveitosa realização do ensino a distância, mas também aos docentes de línguas estrangeiras organizarem-se e tomarem a iniciativa para a partilha dinâmica de experiências e a elaboração de estratégias adequadas.

Considerações finais

Neste artigo propusemo-nos explorar a formação oferecida pelas universidades para assegurar a transição repentina do ensino presencial para o remoto. Além disso, analisamos os desafios enfrentados pelos docentes universitários de alemão na busca de soluções adequadas e no esforço para desenvolver estratégias e procedimentos metodológicos adaptados ao ensino digital. A análise desses aspetos permitiu avaliar o grau de preparação pedagógico-didática dos docentes frente aos desafios do ensino remoto.

É fundamental lembrar que, com o surto da pandemia, o ensino a distância teve de ser implementado de forma abrupta e que, em geral, nem as universidades, nem os docentes, nem os estudantes tinham experiência suficiente com essa modalidade de ensino. A análise dos dados revelou que os docentes inquiridos tentaram dar o seu melhor para encontrar um caminho para adaptar as suas aulas ao formato *online*. O estudo de Klimova (2021), baseado num inquérito aos estudantes, corrobora esta constatação: “[...] they [students] admit that teachers really try hard to make the online foreign language teaching stimulating” (p. 1791). Os docentes inquiridos no nosso estudo viram-se confrontados com a falta de bases didáticas específicas e de formações adequadas para as suas necessidades. Assim, as abordagens adotadas não foram tão bem planeadas e concebidas, nem com tanta antecedência, como no ensino presencial.

Podemos concluir que, basicamente, não cabe ao docente de línguas estrangeiras elaborar individualmente um formato adequado para o ensino *online*,

mas sim a uma equipa de especialistas que se dedique ao desenvolvimento da didática para esse tipo de ensino. Foi isso que faltou - uma base metódico-didática do ensino a distância adaptada às especificidades do ensino das línguas estrangeiras, no nosso caso, do alemão. Assim, as experiências feitas por docentes durante a pandemia, no fundo, representam apenas o início de processos de desenvolvimento institucional a longo prazo.

A análise dos dados obtidos e da literatura da especialidade mostrou que faltam contributos e pesquisa específica para a didática e para a pedagogia do ensino remoto em geral, e das línguas estrangeiras em particular. Theelen & Breukelen (2022) confirmam essa observação: "Although much has been written about *e-learning*, little is known about crucial didactic and pedagogical design principles for *e-learning*" (p. 1286). Charlier *et al.* (2015) também destacam essa lacuna, constatando que os actantes envolvidos (instituições de ensino, docentes e estudantes) dispõem de pouca pesquisa científica, estando limitados, essencialmente, a relatórios de experiências, casos de estudo e questionários de satisfação.

Além da realização de mais pesquisa de base, o cenário ideal, para o ensino superior estar preparado para situações que obriguem à passagem forçada ao ensino remoto, implicaria a formação de uma equipa de docentes de línguas estrangeiras, especialmente destinada à elaboração de estratégias pedagógico-didáticas, apoiada pela universidade, não só logisticamente, mas também pela disponibilização de tempo para a realização dessa tarefa, criando assim uma sinergia produtiva das medidas implementadas pelas universidades e da colaboração dos seus docentes.

Referências

- Alolaywi, Y. (2021). Teaching online during the COVID-19 pandemic: Teachers' perspectives. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 2022-2045.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>.
- Bezerra, F. A. S. (2021). Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em Letras/Inglês durante a pandemia de COVID-19:

- Multiletramentos digitais e interseccionalidade. *Revista da Universidade Federal da Paraíba*, 10(2), 41-66.
- Bonifácio, L., & Siqueira, G. (2023). Metodologias e métodos de ensino de línguas durante a pandemia COVID 19: Uma revisão de literatura entre 2020 e 2022 em periódicos nacionais. *Revista Desempenho*, 1(33), 86-106. <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44523>.
- Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A., & Lameul, G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 381-398). Springer.
- Colombo, O., & Boscia, T. (2022). Learners' Perceptions of Language Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 7(2), 245-268.
- Cocoradă, E., & Maican, M.A. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(2), 1-21.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Faria, A., Pereira-Neto, L., & Almeida, L. (2023). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em tempos de pandemia. *Educação*, 48(1), 1-24. <https://doi.org/10.5902/1984644469514>
- Flick, U. (2011). *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Flores, M. A., Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Fernandes, E., Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1-28.
- Kergel, D., & Heidkamp-Kergel, B. (2020). *E-learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6_3.
- Klimova, B. (2021). An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science*, 192, 1787-1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and using Software*. Sage.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Leite, R., Silva, J., Santos, L., & Junior, R. (2021), O Uso das Tecnologias e Seus Desafios no Ensino Superior Remoto em Tempos de Pandemia de COVID-19, *Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas*, 22(4), 517-525. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n4p517-525>.
- Mavridi, S. (2022). *Language Teaching Experiences During Covid-19*. British Council.

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 543-556). Springer.
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung qualitativer Daten*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21968>.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20(26), 2-35. <https://doi.org/10.5216/REVUFG.V20.63438>.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3rd ed.). Wadsworth.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage, Thousand Oaks.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari et al. (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Sage.
- Petzold-Rudolph, K., Kay, K., Gericke, E., & Kuhlee, D. (2023). Digitale Lehr-Lernkonzepte zur Förderung digitaler LehrLernkompetenz. Ergebnisse aus dem Projekt DigiCom2, In R. Porsch, & C. Reintjes (Eds.), *Digitale Bildung im Lehramtsstudium während der Corona-Pandemie. Befunde, Erfahrungen, Perspektiven* (pp. 79-102). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28076>.
- Strömsdörfer, D. (Ed.) (2021). Herausforderung Digitalisierung - Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Ergebnisse der digitalen Abschlusstagung der Germanistischen Institutspartnerschaft Freiburg-Belgorod am 06. November 2020, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Theelen, H., & van Breukelen, D. H. J.(2022). The didactic and pedagogical design of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1286-1303. <https://doi.org/10.1111/jcal.12705>
- Toomnan, P. (2024). The Impact of Online Learning during the COVID-19 Pandemic on Language Learning Strategies, Proficiency, and Enjoyment among Thai EFL Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 19(1),131-146. <https://doi.org/10.3991/ijet.v19i01.46401>.
- Torrissi-Steele, G. (2011). This thing called blended learning—A definition and planning approach. In K. Krause, M. Buckridge, C. Grimmer, & S. Purbrick-Illek (Eds.), *Research and development in higher education: Reshaping higher education* (Vol. 34, pp. 360-371).
- Traxler, P. (2023). Die Zukunft der Hochschullehre nach der Pandemie - Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews zur postCOVID-19 Hochschullehre. *Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe)*. TUDpress - Verlag der Wissenschaften.
- Verbi Software (2019). *MAXQDA 2020 (Computer Software)*. Maxqda.com.