

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
(ESPANHOL-PORTUGUÊS)

**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA E DE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE UM CURSO DE
LETRAS EM AULAS DE ESPANHOL DURANTE A PANDEMIA COVID-19**

Vitória Christina Figueroa de Souza
Bolsista FAPESP 2024-2025

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras
da UFSCar para obtenção do título de Licenciado
em Letras – Português e Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

SÃO CARLOS - SP
Novembro de 2025

Dedico este trabalho a todos aqueles que incentivaram meus estudos. Em especial, à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Em 2021, quando entrei na UFSCar, eu não sabia nem da metade do que estava por vir.

Conheci pessoas e lugares maravilhosos, e vivi momentos inesquecíveis. Mas, acima de tudo, aprendi. Eu aprendi muito com cada professor e com cada colega de turma.

Foram 5 anos de intenso aprendizado. Nada disso seria possível sem o apoio da minha mãe. Agradeço a ela por ter acreditado em mim, por ter me esperado chegar todos os dias para perguntar: “Como foi hoje, filha?”. Devo a ela, em grande parte, a profissional que estou me tornando e espero deixá-la orgulhosa.

Agradeço ao meu companheiro, Sam, por me acompanhar nessa jornada e fazer com que ela fosse mais leve. Foram muitos os momentos de dificuldade, mas ele sempre esteve lá por e para mim, me incentivando a continuar. Obrigada por entender o que é ser professora para mim. Obrigada pela nossa parceria.

Agradeço ao meu pai por ter enxergado em mim a vontade de lecionar e por ter me incentivado a entrar e a persistir nesse universo, mesmo diante das adversidades.

Agradeço aos meus colegas de curso, com os quais eu aprendi muito e sigo aprendendo.

Em especial, agradeço à Amanda pela escuta atenta e pelas várias risadas compartilhadas.

Agradeço também à Profa. Dra. Rafaela Silva de Souza, por ter me acompanhado na reta final, contribuindo não só com a revisão deste trabalho, mas também para minha formação.

Agradeço ao Prof. Dr. Gustavo Borghi, com quem aprendi muito, pelo incentivo durante o processo de candidatura à bolsa FAPESP e por acreditar em mim enquanto pesquisadora.

Agradeço à Profa. Dra. Isadora Gregolin, professora exemplar, que me motiva a ser muito mais sempre. Obrigada por cada encorajamento, orientação, voto de confiança e por aumentar em mim a gana de pesquisar.

E, para concluir, não poderia deixar de agradecer à Profa. Dra. Rosa Yokota, minha orientadora e referência de como ser professora. Agradeço imensamente a ela por ter confiado em mim em todos esses anos, por ter me aceitado como sua monitora e por ter me orientado de maneira tão humana e paciente durante as duas Iniciações Científicas e ao longo do TCC. Agradeço as conversas sobre diferentes aspectos da vida e por cada conselho. Orgulho-me muito em ser sua orientanda. Muito obrigada, mais uma vez, por acreditar em mim e por me conduzir nesta memorável jornada.

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), durante e após a pandemia de COVID-19. Buscou-se identificar e compreender as estratégias de aprendizagem adotadas por um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Letras Português - Espanhol, bem como entender como se dá, ou não, o desenvolvimento da autonomia, fundamental para uma aprendizagem significativa, especialmente de língua estrangeira (LE). O enfoque teórico que norteia este estudo engloba i) o conceito de processos de ensino- aprendizagem (Larsen-Freeman, 2000, *apud* Paiva, 2014; Karnikowski; Konageski, 2020; Tori, 2010); ii) estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990) e iii) autonomia dos aprendizes (Paiva, 2006, 2014). Esta investigação é fundamentada nos pressupostos da pesquisa qualitativa e teve como ponto de análise os relatos feitos por 15 participantes, durante entrevistas semiestruturadas. Os resultados deste estudo permitem compreender que o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de ELE está diretamente relacionado às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de Letras, as quais se manifestam de maneiras distintas nos diferentes contextos vivenciados durante e após a pandemia.

Palavras-chave: espanhol. autonomia. estratégias de aprendizagem. língua estrangeira.

RESUMEN: Esta investigación se dedica al proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), durante y después de la pandemia de COVID-19. Se busca identificar y comprender las estrategias de aprendizaje adoptadas por un grupo de estudiantes de un profesorado en Letras Portugués - Español para aprender la lengua, así como entender cómo ocurre, o no, el desarrollo de la autonomía, que es fundamental para el aprendizaje significativo, especialmente en el caso de una lengua extranjera (LE). El enfoque teórico que orienta este estudio abarca el concepto de procesos de enseñanza y aprendizaje (Larsen-Freeman, 2000, *apud* Paiva, 2014; Karnikowski; Konageski, 2020; Tori, 2010), estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990) y autonomía de los aprendices (Paiva, 2006, 2014). Esta investigación se configura como un estudio de base cualitativa y tuvo como punto de análisis los relatos de 15 participantes, recogidos durante entrevistas de carácter semiestructurado. Los resultados de este estudio permiten comprender que el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de ELE está directamente relacionado con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Letras, las cuales se manifiestan de diferentes maneras en los contextos vividos durante y después de la pandemia.

Palabras clave: español. autonomía. estrategias de aprendizaje; lengua extranjera.

ABSTRACT: This research aims to investigate the process of learning Spanish as a foreign language (SFL) during and after the COVID-19 pandemic, with the purpose of identifying and understanding the learning strategies adopted by a group of undergraduate students in a Spanish Language and Literature program, as well as examining how learner autonomy is—or is not—developed, a key element for meaningful learning, especially in the context of a foreign language (FL). The theoretical framework that guides this study encompasses the concept of teaching and learning processes (Larsen-Freeman, 2000, *apud* Paiva, 2014; Karnikowski; Konageski, 2020; Tori, 2010), learning strategies (Oxford, 1990), and learner autonomy (Paiva, 2006, 2014). This investigation is qualitative in nature and was based on the accounts provided by 15 participants during semi-structured interviews. The results of this study show that the development of autonomy in the process of learning SFL is directly related to the learning strategies employed by language and literature students, which manifest themselves in different ways across the contexts experienced during and after the pandemic.

Keywords: Spanish. autonomy. learning strategies; foreign language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Aprendizagem de línguas
COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (Doença por Coronavírus 2019)
EAL	Estratégias de Aprendizagem de Línguas
EAs	Estratégias de Aprendizagem
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
ENPE	Ensino Não Presencial Emergencial
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FL	Foreign Language (Língua Estrangeira)
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SFL	Spanish as a Foreign Language (Espanhol como Língua Estrangeira)
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS

QUADRO 1 - Representação do sistema classificatório feito por Oxford (1990)	20
QUADRO 2 - Diagrama de Estratégias de Memória	22
QUADRO 3 - Diagrama de Estratégias Cognitivas	23
QUADRO 4 - Diagrama de Estratégias de Compensação	25
QUADRO 5 - Diagrama de Estratégias Metacognitivas	27
QUADRO 6 - Diagrama de Estratégias Afetivas	29
QUADRO 7 - Diagrama de Estratégias Sociais	30
QUADRO 8 - Síntese do Capítulo 1	33
QUADRO 9 - Síntese do Capítulo 2	40
QUADRO 10 - Características dos Participantes	49
QUADRO 14 - Análise do uso das EAs por participante e contexto	94

GRÁFICOS

GRÁFICO 11 - Aspectos mais usados para descrever a aprendizagem de ELE nos contextos	74
GRÁFICO 12 - Quantidade de EAs usadas por contexto, ano de ingresso e tipo	75
GRÁFICO 13 - Quantidade de EAs usadas por participante e contexto	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo 1.....	13
1.1 Diferentes conceituações de EAs.....	13
1.2 Conflito produzido pelas diferenças de conceituação de EAs.....	14
1.3 EA sob a ótica de Oxford.....	17
1.3.1 Estratégias de memória.....	20
1.3.2 Estratégias cognitivas.....	21
1.3.3 Estratégias de compensação.....	23
1.3.4 Estratégias metacognitivas.....	24
1.3.5 Estratégias afetivas.....	26
1.3.6 Estratégias Sociais.....	28
1.3.7 Grau de observabilidade.....	29
1.3.8 Nível de consciência.....	29
1.4 Relação entre a classificação de EAs de Oxford e os dados da pesquisa.....	30
Capítulo 2.....	32
2.1 Abordagens sobre autonomia.....	32
2.2 Definição de autonomia adotada.....	35
2.3 Relação entre a definição de autonomia de Paiva e os dados da pesquisa.....	37
Capítulo 3.....	39
Capítulo 4.....	43
4.1 Natureza da pesquisa.....	43
4.2 Abordagem qualitativa.....	44
4.3 Contexto de pesquisa.....	44
4.4 Participantes da pesquisa.....	46
4.5 Instrumentos de coleta de dados.....	48
4.6 Procedimentos de análise.....	49
Capítulo 5.....	52
5.1 Como os participantes descrevem a aprendizagem durante e após a pandemia?.....	52
5.2 Quais estratégias de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos participantes de pesquisa?.....	72
5.3 Como se dá ou não o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de acordo com os relatos dos participantes?.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICE - Modelo de Termo de Consentimento livre e Esclarecido.....	105

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) transformou-se ao longo dos anos. Esta pesquisa enfoca um período recente vivenciado pela estudante-pesquisadora, a pandemia da COVID-19, que durou de março de 2020 a maio de 2023. Durante esse período de distanciamento social, a educação - um dos setores da sociedade que teve seu funcionamento comprometido - adotou, como alternativa para a continuidade da escolarização, a conversão do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE)¹. A situação emergencial revelou que, embora o discurso sobre a autonomia esteja presente nas propostas curriculares, sua aplicação prática ainda é vista como uma novidade pelos estudantes.

Nesse sentido, compreender o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de língua, em contextos de ensino-aprendizagem diferentes, têm sido objetivo de pesquisas. Entretanto, ao considerar o contexto pandêmico, bem como os estudos universitários brasileiros, especialmente os cursos de formação de professores de Espanhol - , observamos que há uma escassez de pesquisas que explorem esta temática junto aos conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem (EAs).

O interesse por esta pesquisa surgiu em aulas de ELE² e de Didática Geral, ao observar como os estudantes, depois de voltarem do período que, na instituição onde esta pesquisa foi realizada, ficou conhecido como Ensino não presencial emergencial (ENPE), no primeiro semestre de 2022, reagiram ao processo de ensino de língua espanhola em aulas presenciais.³

É importante destacar que, para desenvolver este TCC, nos baseamos nas duas Iniciações Científicas (ICs) realizadas durante a graduação, a partir das quais foram ampliadas e aprofundadas as análises dos dados obtidos anteriormente. A primeira IC, realizada sem remuneração, ocorreu entre fevereiro de 2024 e fevereiro de 2025; posteriormente, o projeto foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em julho de

¹ Diferentemente do ensino à distância (EAD), planejado para ser online desde o início, o ensino remoto emergencial (ERE) se caracteriza por ser uma solução rápida e temporária para situações emergenciais, como a pandemia de COVID-19.

² De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes, a sigla ELE significa “espanhol como língua estrangeira” e é comumente utilizada no ensino de espanhol para falantes nativos de outras línguas, como o português brasileiro que é o caso da presente pesquisa. Apesar do ensino de espanhol como língua estrangeira ter séculos de história, a sigla ELE só foi cunhada em meados da década de 1980. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ele.htm Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

³ É válido mencionar que ERE e ENPE não são siglas utilizadas para designar o mesmo. Isso porque, o termo ensino remoto emergencial (ERE) foi empregado para marcar a diferença entre o ensino presencial e a modalidade remota adotada de forma excepcional durante a pandemia da COVID-19, amplamente utilizada em todo o sistema educacional, distinguindo-se do Ensino não presencial emergencial (ENPE), denominação específica adotada pela instituição onde esta pesquisa foi realizada.

2024 e, até julho deste ano, passamos a contar com o apoio financeiro dessa agência de fomento.

Além disso, enquanto era realizada a revisão literária sobre o assunto, foi observada uma abundância de trabalhos que tratam da questão do ensino, segundo o ponto de vista dos professores⁴, porém uma carência de estudos que discutam o processo de aprendizagem, a partir das perspectivas dos alunos, o que evidencia a relevância desta pesquisa, por priorizar o olhar dos estudantes.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que, no decorrer do ENPE, a forma como se deu o processo de ensino-aprendizagem foi muito afetada pela ausência de interação entre os professores mediadores e os estudantes, além da sensação de uma nova realidade, que ainda estava sendo conhecida por todos. A configuração das aulas mudou, passando do contato direto entre professor e aluno para uma interação – fator fundamental para ocorrer o processo de aprendizagem– feita de modo virtual, totalmente diferente da interação interpessoal presencial.

Assim sendo, este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo geral entender o desenvolvimento da autonomia, no processo de aprendizagem de ELE. Para tanto, os objetivos específicos, na forma de três perguntas de pesquisa, orientaram a investigação e nos permitiram alcançar o objetivo geral, na medida em que cada uma delas abordou um aspecto fundamental do fenômeno estudado: a percepção dos participantes sobre a aprendizagem de ELE, as EAs identificadas em seus relatos e as manifestações de autonomia no processo de aprendizagem.

A pesquisa foi realizada com dois grupos de estudantes de um mesmo curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, durante e após a pandemia, buscando identificar e compreender, a partir de seus relatos, as EAs utilizadas. A seguir, apresentamos as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação:

- i. Como os participantes da pesquisa descrevem a aprendizagem de ELE ocorrida durante e após a pandemia?
- ii. Quais estratégias de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos participantes da pesquisa?
- iii. Quais indícios evidenciam ou não o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa?

A revisão da literatura sobre o tema teve como foco os conceitos de autonomia, com base

⁴ Em uma breve consulta ao google acadêmico, com as palavras-chave ‘ensino remoto’ e ‘língua estrangeira’ foi possível verificar que houve muitas publicações sobre o período pandêmico em que se abordaram temas relacionados ao ensino remoto e os desafios enfrentados pelos professores, coordenadores pedagógicos e instituições.

nos estudos de Paiva (2006, 2014) e de EAs, conforme Oxford (1990), a qual será mais detalhada no capítulo dedicado à fundamentação teórica.

Em relação à organização desta investigação, apresentamos, nos capítulos 1, 2 e 3, a fundamentação teórica. Em seguida, no capítulo 4, descrevemos a metodologia adotada na estruturação deste estudo. No capítulo 5, procedemos à análise e discussão dos dados. Por fim, no último capítulo desta pesquisa, dedicado às considerações finais, sintetizamos as discussões e análises feitas, retomando as perguntas de pesquisa e traçando algumas reflexões sobre as contribuições deste estudo para a área de Linguística Aplicada, especialmente para o campo de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Capítulo 1

Este capítulo cumpre o objetivo de apresentar discussões sobre as estratégias de aprendizagem.⁵ Para isso, buscamos revisitar estudos nessa área, a fim de esclarecer, dentre outras questões, como vários pesquisadores têm se dedicado a definir esse conceito.

Nesse sentido, o capítulo está dividido em 4 seções: em 1.1 apresentamos diferentes conceituações sobre EAs; em 1.2 discutimos sobre o conflito produzido pelas diferenças de conceituação; em 1.3 apresentamos a definição e classificação que nos restringimos para fundamentar a nossa análise e, em 1.4 nos ocupamos de estabelecer a relação entre elas, visando tornar mais clara a compreensão da discussão que faremos no capítulo dedicado à análise dos dados e, por fim, apresentamos uma síntese deste capítulo, através de um infográfico.

1.1 Diferentes conceituações de EAs

Interessados em responder diferentes questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, desde a década de 1960, especialmente com a abordagem comunicativa em 1970, pesquisadores têm se dedicado a desenvolver estudos sobre esse campo.

Rubin (1975) e Stern (1975) foram pioneiros na área de pesquisa sobre EAs, os quais buscaram compreender os comportamentos de aprendizes de línguas bem-sucedidos e compartilhá-los com os que não tinham sucesso. De acordo com Gu (1996, p. 2), as descobertas subjacentes à concepção de um bom aprendiz de idiomas eram que além das diferenças individuais, como aptidão, inteligência e motivação (Carroll, 1965, 1973; Gardner & Lambert, 1959, 1972 *apud* Gu, 1996, p. 2) os aprendizes diferem no que fazem para maximizar seus resultados de aprendizagem. Isto é, alguns aprendizes são bem sucedidos porque, entre outras razões, podem ter melhores maneiras de lidar com as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem em comparação aos colegas com menos sucesso. Dessa forma, identificar e compreender o que os estudantes bem-sucedidos usavam como estratégias para aprender seria benéfico para aqueles que possuem um desempenho abaixo do esperado. Vale ressaltar que a concepção de ensinar estratégias com o objetivo de capacitar os alunos no processo de aprendizagem de línguas⁶ ganhou bastante destaque, o que despertou um interesse significativo nas pesquisas sobre EAs (Rubin, 1975, 1987; Cohen, 1998).

⁵ De agora em diante será representado pela sigla EAs.

⁶ De agora em diante será representado pela sigla AL.

Em vista disso, na literatura sobre aquisição de segunda língua (L2) e aprendizagem de LEs, encontram-se vários pesquisadores, como Rubin (1975, 1987), Cohen (1984), Ellis (1999), Chamot (2004), Oxford (1990, 2017), Griffiths (2013, 2018), dentre outros, que desenvolveram investigações voltadas a responder, dentre outras questões, o que são EAs e como podem ser classificadas. Assim, esse conceito possui diferentes interpretações, as quais evidenciam a diversidade de enfoques e de perspectivas teóricas a partir dos quais o tema é investigado.

Para Rubin (1975, p. 22, *apud* Gomes, 2018, p. 78), por exemplo, EAs podem ser definidas como “estratégias que contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aprendente constrói e que diretamente afetam a aprendizagem”, ou seja, ações específicas que os aprendizes usam para adquirir conhecimento. Já para Cohen (1984, p. 110), EAs são operações mentais para realizar tarefas de aprendizagem. Ellis (1999, p. 529) define EAs como “atividades mentais e comportamentais relacionadas a algum estágio específico no processo geral da aquisição de uma língua ou uso de uma língua”. De acordo com Chamot (2004, p. 14), “as EAs são os pensamentos e as ações conscientes que os alunos aprendem a fim de alcançar um objetivo de aprendizagem.” (Chamot, 2004, p. 14 *apud* Silva Gomes, 2021, p. 39).

Nessa definição, Chamot entende que EAs são, de modo geral, ações conscientes, assim como Oxford (1990, p. 8), a qual define o mesmo conceito como “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirecionada, mais eficaz e mais ‘transferível’ a outras situações”, além de estimularem o desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo principal da aprendizagem de línguas de acordo com a autora. Para Griffiths (2018, p. 19), EAs são “ações escolhidas pelos aprendizes com o propósito de aprender uma língua”. Em síntese, constatamos a existência de diferentes definições para o conceito de EAs, o que gera um conflito teórico que será discutido a seguir.

1.2 Conflito produzido pelas diferenças de conceituação de EAs

Que ações específicas podem ser consideradas estratégias? Apenas ações mentais são estratégias? Apenas comportamentais? Ou ambas podem ser consideradas estratégias? Qualquer escolha que o aprendiz toma pode ser considerada uma estratégia? Essa escolha é feita consciente ou inconscientemente pelo estudante? Essas indagações revelam a complexidade inerente à conceituação das EAs - campo fértil para debates ainda hoje.

Mesmo após 50 anos de estudos na área de EAs, pesquisadores ainda não entraram em um consenso em relação à definição e à classificação desse conceito, que continua indefinido. É justamente essa multiplicidade de visões que historicamente tem impedido um alinhamento

definitivo sobre o que, de fato, constitui uma EA. Assim, as inúmeras conceituações que podem ser encontradas na literatura da área indicam para nós um conflito, que pode levar a inconsistências não só nas pesquisas sobre o tema, mas especialmente nas práticas pedagógicas, isto é, pode dificultar o ensino de EAs por parte de educadores de línguas. Entretanto, há o consenso entre os pesquisadores na área que as EAs podem ser ensinadas e que os alunos podem se beneficiar através de treinamento específico (Griffiths, 2004, *apud* Gomes, p. 87).

Contudo, sem um acordo conceitual, tanto professores como aprendizes podem enfrentar dificuldades na seleção e na aplicação de estratégias de maneira eficaz. Para os docentes, a ausência de uma definição unificada impacta negativamente a elaboração de intervenções pedagógicas fundamentadas. Julgamos relevante destacar, sobretudo levando em conta o tema desta investigação, que, para os alunos, essa indefinição pode gerar confusão quanto ao que é efetivamente uma EA discente, isto é, que podem ser adotadas por eles, bem como comprometer a autonomia no uso consciente dessas EAs durante o processo de aprendizagem.

Além do impacto nas práticas pedagógicas, a confusão proveniente das múltiplas conceituações a respeito das EAs provoca um esvaziamento quanto ao termo mais adequado para designá-las. Isso ocorre porque, para além das diferentes definições, existem também distintos termos para designar ideias semelhantes, como estratégias, estilos, técnicas, movimentos e táticas. Tendo isso em vista, Oxford (2013, p. 12) menciona que EAs às vezes são confundidas com habilidades, mas, em seguida, explica a diferença entre elas: enquanto habilidades são automáticas e inconscientes, EAs são intencionais e deliberadas, isto é, envolvem consciência.

Outra consequência desse conflito está ligada às expectativas dos pesquisadores da área, que deixaram muitas pessoas frustradas. Isso porque, quando as EAs tornaram-se conhecidas nas décadas de 1980 e 1990, alguns indivíduos, de acordo com Gu (2010, p. 2 *apud* Oxford, 2013, p. 13) podem ter acreditado que as EAs removeriam todo o trabalho duro do processo de aprendizagem de línguas. No entanto, de acordo com o autor, “estratégias não são uma ‘super-droga’”.⁷ Tal ideia manifesta uma expectativa simplista e irrealista, como se as EAs pudessem oferecer “soluções rápidas”. Concordamos com Oxford (2013, p. 13) quando a autora reitera que, embora as EAs possam tornar a aprendizagem mais fácil em alguns aspectos, “seu propósito é muito mais significativo: estratégias tornam mais profunda, produtiva e mais

⁷ Tradução nossa. No original: “Strategies are not a ‘super-drug’” (Gu, 2010, p. 2 *apud* Oxford, 2013, p. 13).

duradoura a aprendizagem”⁸ (Cohen and Macaro, 2007; Holschuh and Altman, 2008; Winne and Perry, 2000 *apud* Oxford, 2013)

A discrepância nas conceituações atingiu tal ponto que, em 2005, Zoltan Dörnyei, pesquisador na área da motivação de aprendizes de línguas, de maneira provocativa, perguntou se as EAs de fato existiam. Griffiths (2018, p. 9) responde à pergunta dizendo: “Claro que existem! Precisamos de estratégias para tudo o que fazemos na vida: desde planejar uma viagem de férias, passar nas provas de que precisamos, gerenciar nosso trabalho, comprar uma casa ou um carro (ou qualquer outra coisa, nesse sentido), planejar uma aposentadoria confortável, até as coisas mais banais, como separar nosso lixo. Por que o desenvolvimento de uma língua seria diferente?”⁹.

Em concordância com Griffiths (2018), Gu (2012, p. 331 *apud* Oxford, 2017, p. 10) escreveu em resposta a Dörnyei (2005): “o argumento é claro e direto: se o fato de não se chegar a um consenso sobre a definição de planeta até 2006 não desacredita, de forma alguma, a natureza científica da astronomia, nem exige a eliminação do conceito de “planeta” por completo, por que deveríamos descartar toda uma linha de pesquisa sobre EAs de línguas?”¹⁰. Diante disso, argumentamos que apesar de críticas generalizantes a respeito de um campo teórico controverso como esse, permeado por múltiplas terminologias, seu uso cotidiano justifica sua existência e importância, já que negar a existência das EAs seria o mesmo que descartar e ignorar todas as pesquisas desenvolvidas a seu respeito, bem como suas contribuições para o campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Felizmente, muitos autores têm se dedicado a ordenar as diversas definições de EAs e estabelecer um arcabouço teórico consistente, diminuindo o sentimento que levou Ellis (1994) a qualificar o conceito de EAs como *fuzzy* (que pode ser traduzido como “confuso”). Entre eles, destacam-se Griffiths (2018) e Oxford (2013, 2017), que têm trabalhado para encontrar pontos em comum sobre o conceito.

⁸ Tradução nossa. No original: “[...] their purpose is much more significant: strategies make learning deeper, more productive, and more lasting.” (Cohen and Macaro, 2007; Holschuh and Altman, 2008; Winne and Perry, 2000 *apud* Oxford, 2013).

⁹ Tradução nossa. No original: “Of course they do! We need strategies for everything we do in life, from arranging a holiday, to passing the exams we need, to managing our job, to buying a house or a car (or anything, for that matter), to planning for a comfortable retirement, down to the most mundane things such as how to sort our rubbish. Why should developing a language be any different?” (Griffiths, 2018, p. 9).

¹⁰ Tradução nossa. No original: The argument is clear and straightforward: if not being able to agree on the definition of a Planet until 2006 does not in any way discredit the scientific nature of astronomy, or necessitate the removal of the concept of “planet” altogether, why should we throw away a whole line of research on language learning strategies? (Gu, 2012, p. 331 *apud* Oxford, 2017, p. 10).

Diante dessas divergências, torna-se necessário explicitar qual concepção adotamos nesta pesquisa. Na próxima seção, apresentamos a definição e a classificação propostas por Oxford (1990, 2017), que fundamentam a nossa análise.

1.3 EA sob a ótica de Oxford

Com o intuito de facilitar a compreensão sobre EAs, bem como sua utilização, muitos pesquisadores procuraram categorizá-las, a partir de diferentes taxonomias e classificações.

Em 1975, Rubin propôs um modelo que distribuía as estratégias em 12 grupos primários. De acordo com Gomes (2018, p. 82), o esquema elaborado por Rubin se divide em subgrupos: “o primeiro grupo envolve as estratégias que afetam diretamente a aprendizagem (por ex., esclarecimento, verificação, monitoramento, etc.); o segundo consiste nas estratégias que cooperam para a aprendizagem de forma indireta (por ex., a criação de oportunidades de prática).”

Segundo Gu (1996, p. 18), O'Malley & Chamot (1990) classificam as EAs em 3 grupos, sendo o primeiro grupo “Estratégias Cognitivas”, o segundo “Estratégias Metacognitivas” e o terceiro “Estratégias Socioafetivas” - sendo este último relacionado entre si em uma única categoria.

No ano de 2017, Oxford publica um livro que expande a definição de EAs.¹¹ Nele, a autora retoma sua definição de EAs proposta em 1990, resultando em uma nova formulação:

Estratégias de aprendizagem de L2 são pensamentos e ações dinâmicos e complexos usados por aprendizes com certo grau de consciência em contextos específicos a fim de regular múltiplos aspectos de si mesmos (tais como cognitivo, emocional e social) com o propósito de (a) cumprir tarefas linguísticas; (b) melhorar performance e uso da língua; e/ou (c) e aprimorar a proficiência a longo prazo. Estratégias são guiadas mentalmente, mas também possuem manifestações físicas e portanto observáveis. Aprendizes frequentemente usam estratégias de forma flexível e criativa; as combinam de várias maneiras, como conjuntos de estratégias ou cadeias de estratégias; e as orquestram para atender suas necessidades. Estratégias são ensináveis. Aprendizes em seus contextos decidem quais estratégias utilizar. Adequação de

¹¹ O livro de Oxford a que me refiro: “Teaching and Researching Language Learning Strategies Self-Regulation in Context” Routledge. 2017.

estratégias depende de fatores múltiplos e contextuais¹² (Oxford, 2017, p. 48, tradução de Almeida, 2024, p. 22)

Para esta pesquisa, portanto, vamos nos restringir à definição de EAs de acordo com Oxford (1990, 2017), uma vez que a autora compreende esta ideia de forma abrangente, detalhista e ainda possui vantagens como o fato dela considerar os alunos como indivíduos capazes de acessar e utilizar uma variedade de recursos, em vez de serem apenas processadores passivos de informações recebidas, de incluir uma variedade de estratégias afetivas e sociais, as quais por muito tempo foram ignoradas pelos investigadores da área de EAL e pelo fato de concordarmos com a autora, quando ela diz que as EAs encorajam o autodirecionamento, fator importante para os aprendizes, já que eles não terão sempre o(a) professor(a) por perto para guiá-los enquanto praticam a língua fora da aula (Oxford, 1990, p. 10).

Outro aspecto que nos fez escolher a definição de EAs elaborada por Oxford (1990) abarca a ideia de que o aprendizado é um processo consciente, diferentemente da aquisição, que é inconsciente e espontânea. Assim, concordamos com a autora quando ela apresenta essa distinção e quando aponta a consciência como um dos fatores das EAs, já que se entende que são ações ou comportamentos intencionais que os alunos utilizam. Para Oxford (1990, p. 9), as EAs apresentam 12 características¹³, entre as quais ela afirma que:

1. contribuem para o objetivo principal, isto é, a competência comunicativa;
2. permitem os aprendizes se tornarem mais autogeridos;
3. expandem o papel dos professores;
4. são orientadas para problemas;
5. são ações específicas tomadas pelo aprendiz;
6. envolvem vários aspectos do aluno, não só cognitivos;
7. apoiam a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente;
8. não são sempre observáveis;
9. são frequentemente conscientes;
10. podem ser ensinadas;
11. são flexíveis;

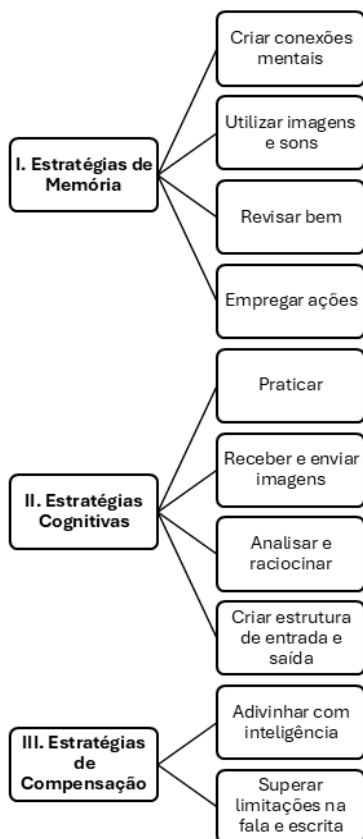
¹² No original: L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.

¹³ Baseadas na tabela feita por Oxford (1990, p. 9) com tradução livre da autora.

12. são influenciadas por uma série de fatores.

Oxford (1990, p. 17) apresenta uma classificação das EAs, dividindo-as em dois grupos: estratégias diretas e indiretas. As EAs diretas estão relacionadas ao processamento mental da língua e visam auxiliar o aprendiz a lidar com a língua de forma mais eficiente, podendo ser dividida em três subgrupos: estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. Cada uma delas realiza o processo mental de maneira diferente, pois possuem propósitos distintos. Já as EAs indiretas não envolvem a língua diretamente, mas sim sua administração. Se dividem em 3 subgrupos: estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. A figura 1 a seguir representa, de forma simplificada, as EAs conforme a teoria de Oxford (1990).

ESTRATÉGIAS DIRETAS



ESTRATÉGIAS INDIRETAS

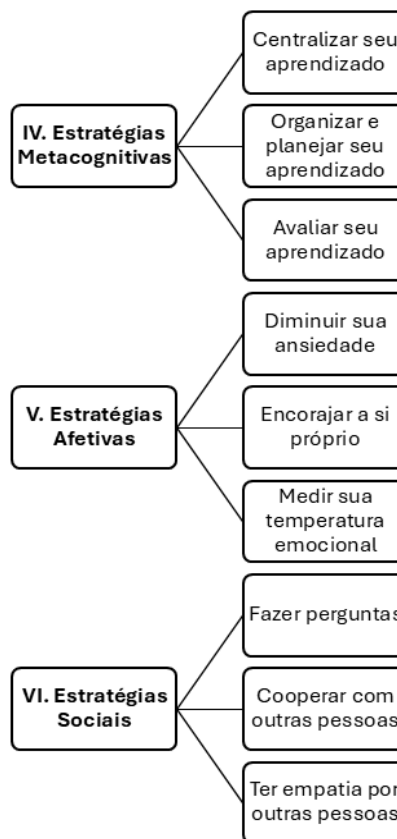


Figura 1 – Baseado no diagrama que representa o sistema classificatório feito por Oxford (1990, p. 17) com tradução livre da autora.

Por considerarmos que as categorias da autora são adequadas para dar conta do nosso objeto de pesquisa, nos restringimos a elas.

A seguir, apresentaremos uma explicação a respeito do que se trata cada uma delas,

bem como a representação dos diagramas feitos por Oxford (1990), que correspondem aos grupos de estratégias e suas respectivas subestratégias, com o propósito de elucidar as explicações feitas anteriormente.

1.3.1 Estratégias de memória

Encontradas no grupo das EAs diretas, as estratégias de memória, de acordo com Oxford (1990, p. 38-43), têm sido usadas há muito tempo, como vemos no trecho a seguir:

Antes de a alfabetização ser amplamente difundida, as pessoas usavam estratégias de memória para se lembrar de informações práticas sobre agricultura, clima ou quando nasceram.¹⁴ (Oxford, 1990, p. 38, tradução nossa).

Apesar de muitos educadores de línguas acharem que a aprendizagem de vocabulário é fácil, Oxford (1990, p. 39) argumenta o contrário, destacando que, para alcançar a fluência, aprendizes de línguas possuem sérias dificuldades em lembrar grandes quantidades de novas palavras. Por isso que essas estratégias são tão importantes, pois apesar de se basearem em princípios simples, como fazer associações, revisar e colocar as coisas em ordem, envolvem um elemento fundamental na aprendizagem lexical de uma língua, o significado.

Sendo assim, envolvendo processamentos mentais, as estratégias de memória visam auxiliar os aprendizes que têm dificuldades em lidar com muitos vocábulos e também palavras com muitos significados diferentes. Essas estratégias não ajudam apenas a memorizar o material verbal, mas também a recuperá-lo em situações comunicativas, momentos que se faz necessário a recuperação.

¹⁴ No original: “Before literacy became widespread, people used memory strategies to remember practical information about farming, weather or when they were born.” (Oxford, 1990, p. 38)

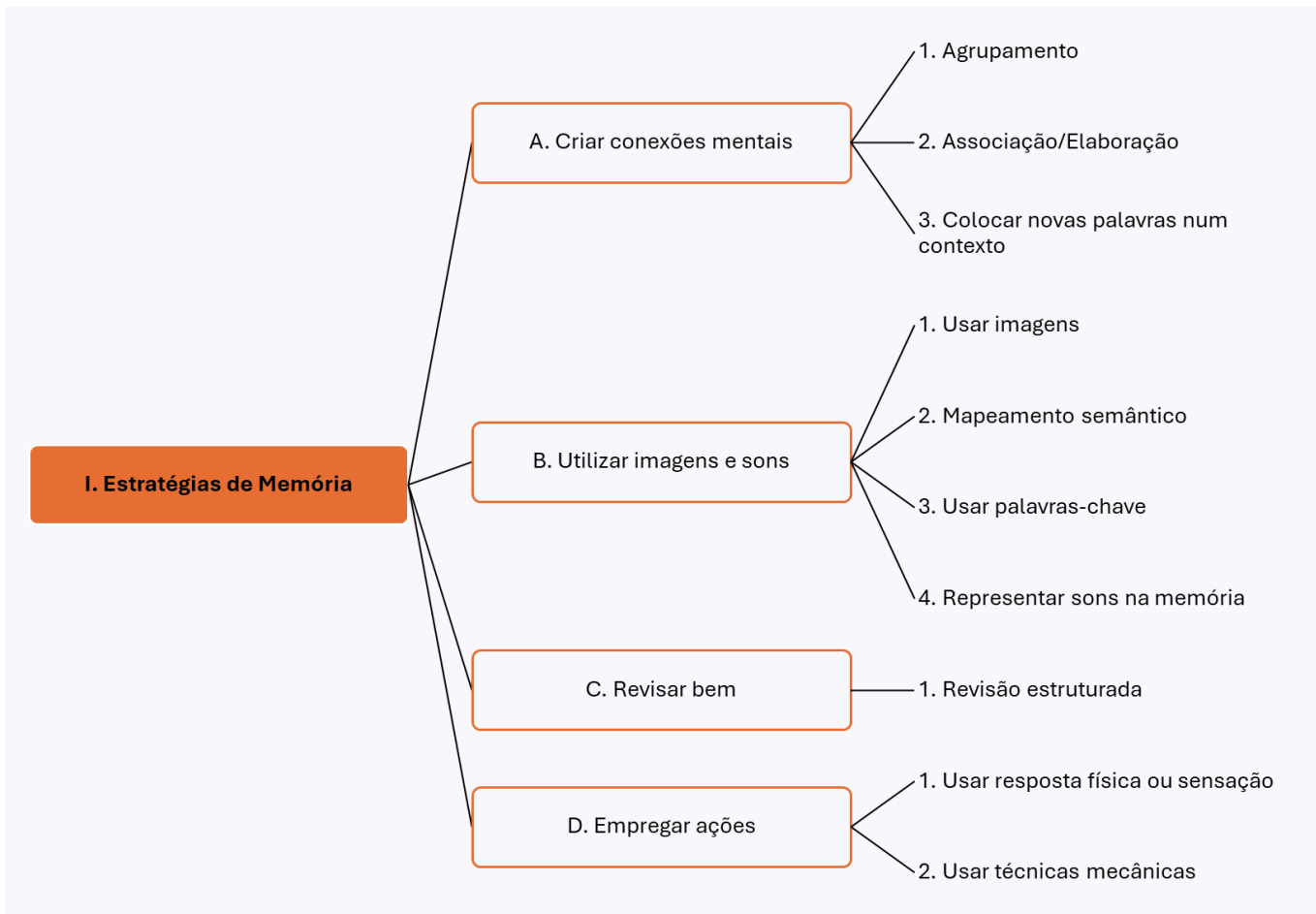


Figura 2 - Diagrama de Estratégias de Memória (Oxford, 1990, p. 39, *tradução nossa*)

1.3.2 Estratégias cognitivas

Dentre as estratégias mais difíceis de serem observadas e, ao mesmo tempo, as mais populares entre os alunos de idiomas, destacam-se as estratégias cognitivas.

Quando estamos aprendendo uma língua, realizamos processos mentais que nos ajudam a consolidar, transformar e elaborar o conteúdo linguístico e cultural que está sendo adquirido (Almeida, 2024, p. 41 *apud* Oxford, 2013).

As estratégias cognitivas ajudam o aluno a manipular diretamente a língua que está aprendendo, desde a recepção e envio de mensagens durante uma situação comunicativa até a prática do idioma, considerada por Oxford (1990, p. 43) a estratégia cognitiva mais importante. Sobre ela, a autora discorre:

Os alunos de idiomas nem sempre percebem como a prática é essencial. Durante a aula, muitas vezes se perdem oportunidades potenciais de prática porque uma pessoa recita enquanto as outras ficam paradas. Mesmo quando as atividades em pequenos grupos aumentam a quantidade de prática em sala de aula, geralmente é necessário praticar ainda mais para atingir uma proficiência

aceitável, uma meta que requer centenas ou até milhares de horas de prática, dependendo da dificuldade do idioma e de outros fatores. Diante desses fatos, a prática com sons e sistemas de escrita, o reconhecimento e o uso de fórmulas e padrões, a recombinação e a prática natural assumem um valor especial.¹⁵ (Oxford, 1990, p. 43, tradução nossa).

Diante do que foi discutido, acreditamos que as EAs cognitivas são essenciais para aprender uma nova língua.

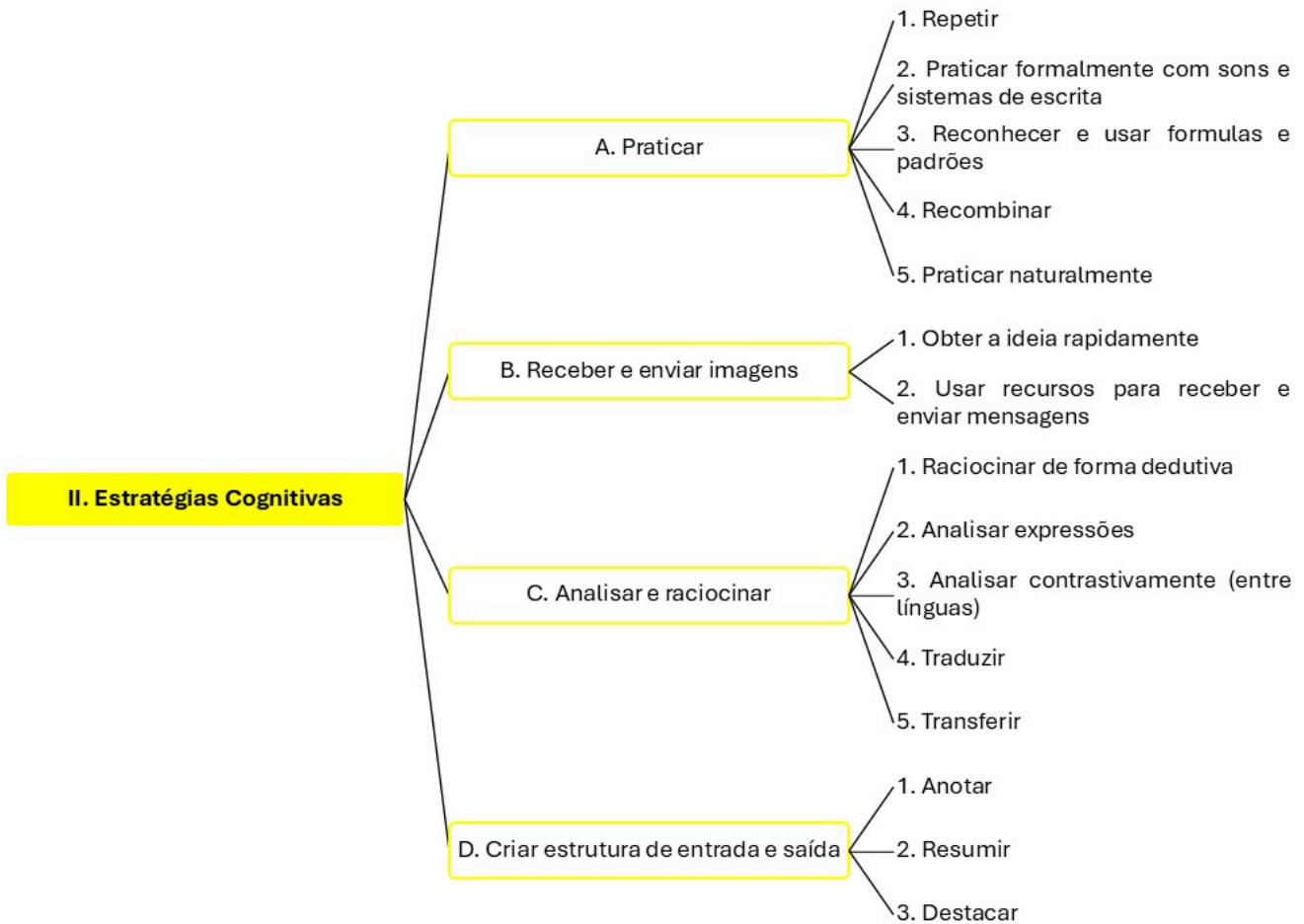


Figura 3 - Diagrama de Estratégias Cognitivas (Oxford, 1990, p. 44, *tradução nossa*)

¹⁵ No original: "Language learners do not always realise how essential practice is. During class, potential practice opportunities are often missed because one person recites while the others sit idle. Even when small group activities increase the amount of classroom practice, still more practice is usually needed to reach acceptable proficiency, a goal that requires hundreds or even thousands of hours of practice, depending on the difficulty of the language and other factors. Given these facts, the practicing strategies - including repeating, formally practicing with sounds and writing systems, the recognising and using of formulas and patterns, recombining and practicing naturally - take on a special value." (Oxford, 1990, p. 43)

1.3.3 Estratégias de compensação

É natural que, ao aprender uma nova língua, nos encontremos em situações como: “eu sei o que quero falar, mas na hora não sei porque não sei como dizer determinada palavra”. Grande parte das pesquisas sobre *speaking strategies*, ou estratégias de fala, até hoje, se concentram nas chamadas estratégias de comunicação, entendidas como os meios pelos quais o falante procura compensar a lacuna entre aquilo que deseja expressar e os recursos linguísticos de que dispõe no momento. (Faucette, 2001, p.1 *apud* Bojović, 2021, p. 40).

Sobre as estratégias de compensação, Oxford (1990) aponta que:

As estratégias de compensação permitem que os alunos usem o novo idioma tanto para compreensão quanto para produção, apesar das limitações de conhecimento. As estratégias de compensação têm a intenção de compensar um repertório inadequado de gramática e, principalmente, de vocabulário.¹⁶ (Oxford, 1990, p. 47, tradução nossa).

Elas são tão úteis quanto as outras e isso fica claro quando a autora diz que aprendizes que dominam essas estratégias frequentemente se comunicam melhor do que aqueles que possuem um vocabulário muito mais amplo na língua-alvo e não as têm. (Oxford, 1990, p. 49).

¹⁶ No original: “Compensation strategies enable learners to use the new language for either comprehension or production, despite their limitations in knowledge. Compensation strategies are intended to make up for an inadequate repertoire of grammar and, especially, vocabulary.” (Oxford, 1990, p. 47)

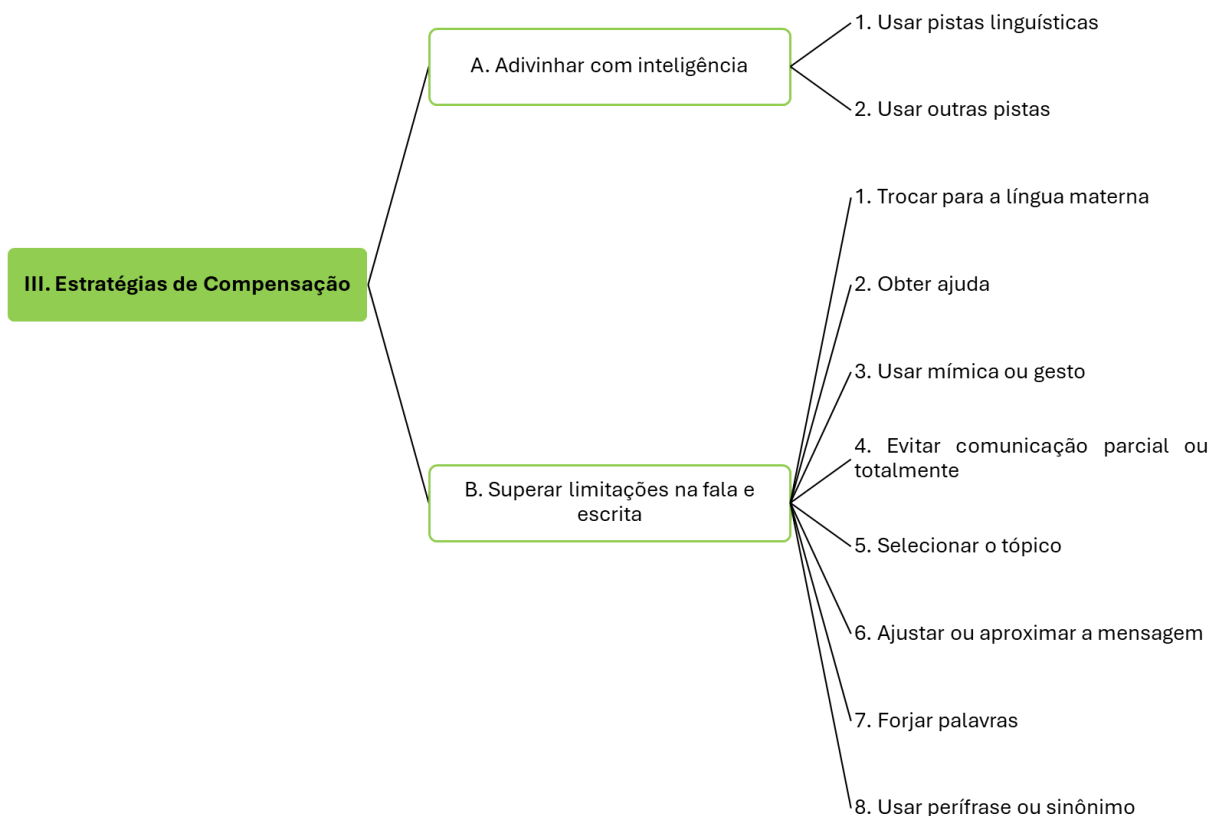


Figura 4 - Diagrama de Estratégias de Compensação (Oxford, 1990, p. 48, *tradução nossa*)

1.3.4 Estratégias metacognitivas

Encontradas no grupo das EAs indiretas, as estratégias metacognitivas, de acordo com Oxford (1990, p. 135) permitem que os alunos controlem sua própria cognição, ou seja, coordenem seu próprio processo de aprendizagem, através de funções como focar, organizar, planejar e avaliar seu aprendizado. Para entendermos um pouco mais sobre essas estratégias, apresentamos a explicação de Oxford (1990, p. 136) a seguir:

Estratégias metacognitivas significam “além”, “ao lado” ou “com o cognitivo”. Portanto, as estratégias metacognitivas são ações que vão além dos dispositivos puramente cognitivos, fornecendo aos alunos uma maneira de coordenarem seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos de idiomas geralmente ficam sobrecarregados com o excesso de novidades - vocabulário desconhecido, regras confusas, sistemas de escrita diferentes, costumes sociais aparentemente inexplicáveis. [...] Com todas essas novidades, muitos alunos perdem o foco, que só pode ser recuperado com o uso consciente de estratégias metacognitivas.¹⁷ (Oxford, 1990, p. 136, *tradução nossa*)

¹⁷ No original: “Metacognitive strategies mean ‘beyond’, ‘beside’ or ‘with the cognitive’. Therefore, metacognitive strategies are actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process. Language learners are often overwhelmed by too much newness - unfamiliar vocabulary,

Diante disso, entendemos que as estratégias metacognitivas são fundamentais para que os aprendizes de línguas assumam um papel ativo no controle de seu próprio processo de aprendizagem. Ao possibilitar que os alunos planejem, organizem, focalizem e avaliem conscientemente seu progresso, essas EAs funcionam como um recurso para lidar com a sobrecarga cognitiva provocada pelas múltiplas novidades inerentes ao aprendizado de uma nova língua.

As estratégias metacognitivas, consideradas por Paiva (2006, p. 97) de suma importância “para dar sustentação à autonomia do aprendiz”, ocupam um importante papel em nossa investigação. Isso porque, tendo em mente o contexto no qual se deu este estudo (durante e após a pandemia da COVID-19), bem como sua função no processo de aprendizagem, elas apareceram com muita frequência nos relatos dos participantes. Isso nos evidencia que aqueles que se interessaram em aprender a língua espanhola durante esses períodos, tiveram que assumir responsabilidade para buscar o maior número possível de oportunidades de prática, especialmente fora das aulas remotas. Ou seja, tal iniciativa reforça a relevância das estratégias metacognitivas em contextos de aprendizagem autônoma, sobretudo em períodos marcados por falta de interações presenciais, como durante a pandemia. Essa discussão será mais detalhada e elucidada no capítulo destinado à análise dos dados.

confusing rules, different writing systems, seemingly inexplicable social customs. [...] With all this novelty, many learners lose their focus, which can only be regained by the conscious use of metacognitive strategies.” (Oxford, 1990, p. 136)

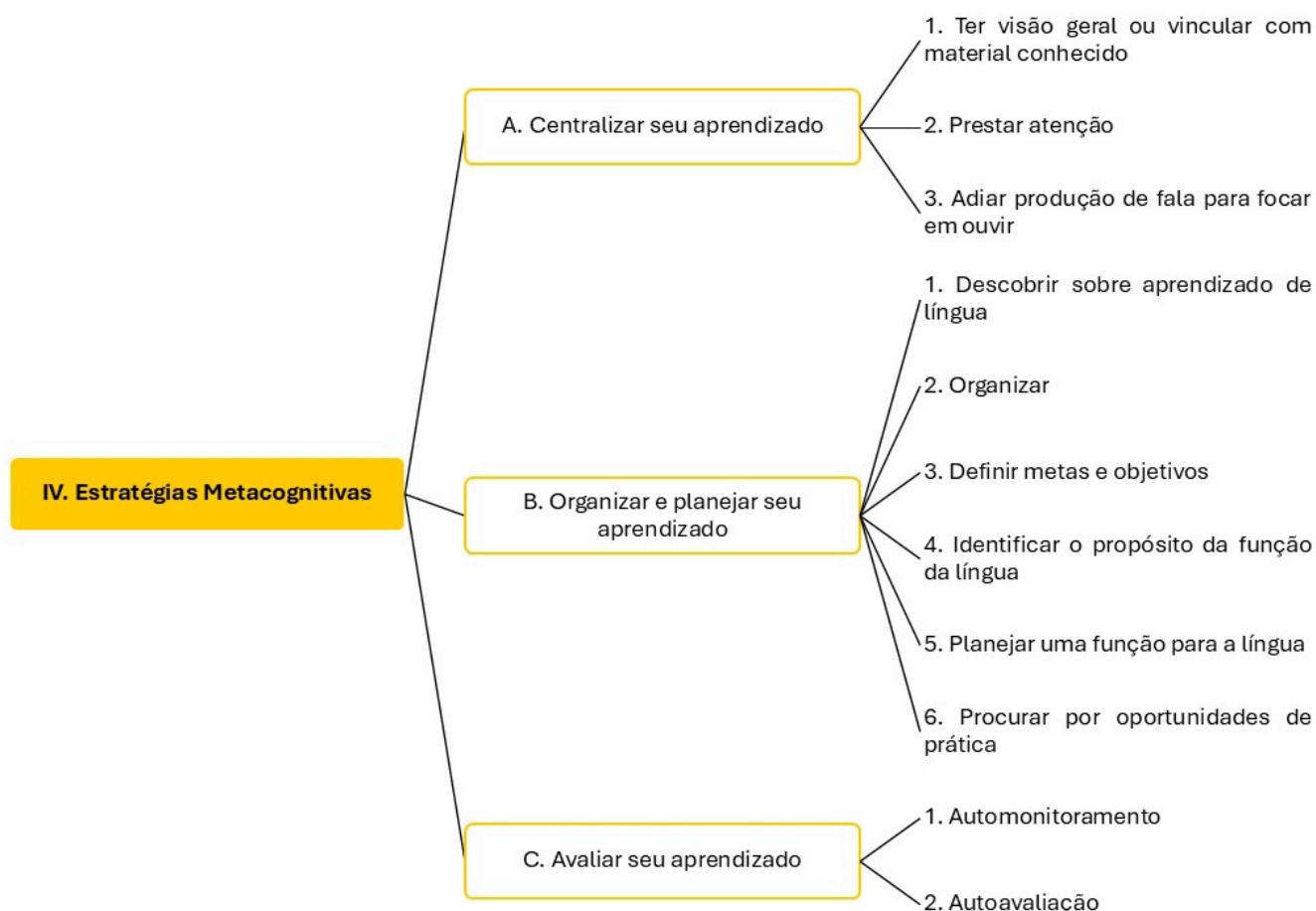


Figura 5 - Diagrama de Estratégias Metacognitivas (Oxford, 1990, p. 137, *tradução nossa*)

1.3.5 Estratégias afetivas

No decorrer do processo de aprendizagem de uma língua podem emergir situações, como estresse, desmotivação, insegurança, timidez, ansiedade, frustração, etc., que são capazes de afetar o aluno e acarretar prejuízos ao seu aprendizado.

Em relação a isso, Oxford (1990, p. 140) discorre:

“[...] Os alunos de idiomas podem obter controle sobre esses fatores por meio de estratégias afetivas. O lado afetivo do aluno é provavelmente uma das maiores influências no sucesso ou fracasso do aprendizado de idiomas. Os bons alunos de idiomas geralmente são aqueles que sabem como controlar suas emoções e atitudes em relação ao aprendizado. Sentimentos negativos podem prejudicar o progresso, mesmo para os raros alunos que entendem completamente todos os aspectos técnicos de como aprender um novo idioma.”¹⁸ (Oxford, 1990, p. 140,

¹⁸ No original: “Language learners can gain control over these factors through affective strategies. The affective side of the learner is probably one of the very biggest influences on language learning success or failure. Good language learners are often those who know how to control their emotions and attitudes about learning. Negative feelings can

Conforme destaca Oxford (1990), controlar emoções e atitudes é determinante para o sucesso na aprendizagem de línguas, uma vez que mesmo alunos com domínio técnico podem ter seu desempenho comprometido por estados emocionais negativos. Tal ideia vai ao encontro da hipótese do filtro afetivo, proposto por Krashen (1985, *apud* Paiva, 2014, p. 32). De acordo com o autor, “o ‘filtro afetivo’ é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível”. Ou seja, aprendizes desmotivados ou ansiosos, por exemplo, teriam um filtro afetivo alto, atrapalhando na compreensão dos insumos fornecidos durante o processo de aprendizagem, já que, segundo o autor, “o aprendiz precisa estar ‘aberto’ ao *input*”. (Krashen, 1985, *apud* Paiva, 2014, p. 32).

No contexto desta pesquisa, tal constatação mostra-se particularmente relevante, pois muitos participantes relataram problemas como os supracitados, durante a pandemia da COVID-19, o que será melhor abordado no capítulo de análise dos dados.

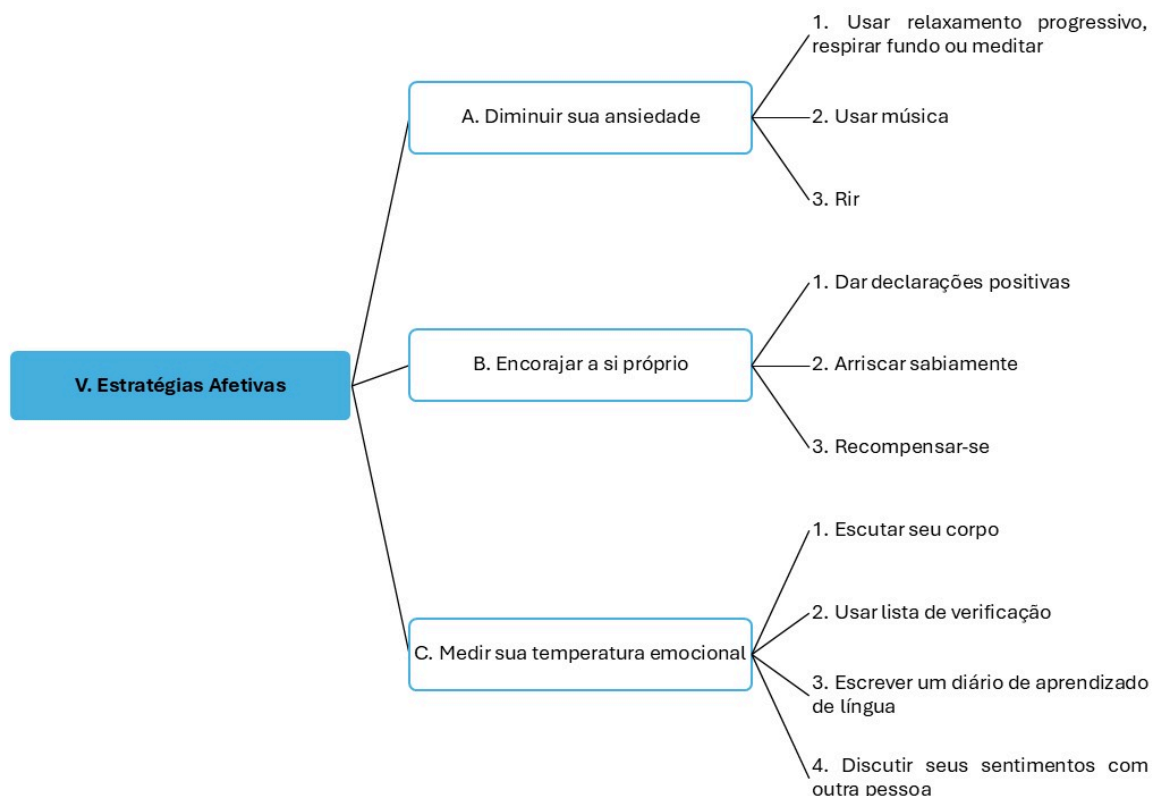


Figura 6 - Diagrama de Estratégias Afetivas (Oxford, 1990, p. 141, *tradução nossa*)

stunt progress, even for the rare learner who fully understands all the technical aspects of learning a new language.” (Oxford, 1990, p. 140)

1.3.6 Estratégias Sociais

Língua envolve comunicação. Aprender uma língua, então, implica a interação com outros indivíduos. Pensando nisso, Oxford (1990, p. 144) pontua:

“Aprender um idioma, portanto, envolve outras pessoas, e as estratégias sociais adequadas são muito importantes nesse processo. Três conjuntos de estratégias sociais [...] estão incluídas aqui: Fazer perguntas, cooperar com os outros e ter empatia com os outros.”¹⁹ (Oxford, 1990, p. 144, tradução nossa)

Dessa forma, estratégias sociais são importantes em qualquer contexto de ensino e aprendizagem de línguas, seja ele remoto ou presencial. Para esta investigação, essa EA desempenha um papel fundamental na análise dos dados.

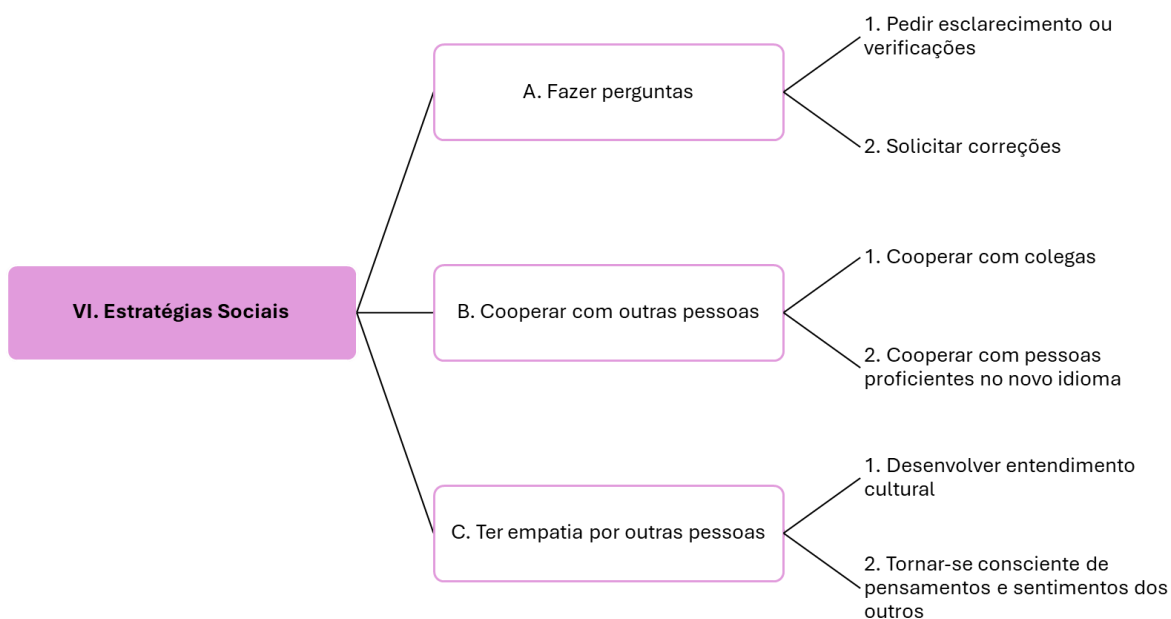


Figura 7 - Diagrama de Estratégias Sociais (Oxford, 1990, p. 145, *tradução nossa*)

Ademais, Oxford (1990, p. 11) argumenta que características como “grau de

¹⁹ No original: “Learning a language thus involves other people, and appropriate social strategies are very important in this process. Three sets of social strategies [...] are included here: Asking questions, Cooperating with others and Empathising with others.” (Oxford, 1990, p. 144)

observabilidade”, “nível de consciência”, “ensinabilidade”, “flexibilidade” e a questão da “escolha” do aprendiz também são relevantes para entendermos como funcionam as EAs.

Nesta pesquisa, discutiremos somente a respeito do “grau de observabilidade” e do “nível de consciência”, por acharmos que são fatores relevantes para a análise dos dados obtidos. Levando isso em consideração, apresentamos, a seguir, discussões a respeito desses aspectos, os quais subsidiam a análise dos dados.

1.3.7 Grau de observabilidade

Nem todas as EAs podem ser observadas, e essa impossibilidade ainda é motivo de discussão entre pesquisadores da área, que apresentam divergências quanto às definições do conceito. Em relação a isso, Oxford (1990) argumenta:

“Muitos aspectos da cooperação, uma estratégia na qual o aluno trabalha com outra pessoa para atingir uma meta de aprendizagem, pode ser observada, mas o ato de fazer associações mentais, uma importante estratégia de memória, não pode ser vista.”²⁰ (Oxford, 1990, p. 12, tradução nossa)

Por nem todas as EAs serem observáveis, problemas são acarretados, como a dificuldade de muitos professores em reconhecer se seus alunos as utilizam. Essa limitação também se manifesta no fato de que diversas estratégias são empregadas fora da sala de aula, o que torna sua observação mais difícil de ser acompanhada. Tal dificuldade se acentua quando o próprio aluno não tem consciência de que determinadas ações que realiza configuram-se como EAs. Em outras palavras, a falta de conhecimento dos aprendizes sobre o que são essas estratégias e como elas podem auxiliá-los constitui um fator adicional que dificulta sua identificação e acompanhamento.

Na próxima subseção, discutiremos detalhadamente a questão do nível da consciência do aprendiz acerca do uso das EAs, haja vista sua importância para a análise dos dados desta pesquisa.

1.3.8 Nível de consciência

Como já mencionado, adotamos a definição de EAs proposta por Oxford (1990), que compreende que esse conceito implica consciência e intencionalidade por parte do aprendiz. No entanto, nem todos os pesquisadores compartilham dessa perspectiva. Griffiths (2018), por exemplo, defende que o uso das EAs pode ocorrer tanto de forma consciente quanto

²⁰ No original: “Many aspects of cooperating, a strategy in which the learner works with someone else to achieve a learning goal, can be observed, but the act of making mental associations, an important memory strategy, cannot be seen.” (Oxford, 1990, p. 12)

inconsciente, como podemos ver no trecho a seguir: “ações escolhidas pelos alunos (deliberada ou automaticamente) com o propósito de aprender ou regular o aprendizado da língua”. (Griffiths, 2017 *apud* Oxford, 2017, p. 40).

A divergência reside em determinar se, para que algo seja considerado uma estratégia, a escolha do aprendiz deve ser necessariamente tomada de maneira consciente ou inconscientemente. Oxford (2017, p. 40) contesta, deixando claro sua visão sobre essa questão controversa: “[...] se uma estratégia foi usada com tanta frequência que se perdeu da consciência, ela não é mais uma estratégia. Alguns teóricos da estratégia de aprendizagem de L2 chamam uma estratégia automatizada e antiga de processo, mas isso pode ser confuso, já que muitos outros fenômenos psicológicos, incluindo estratégias em geral, são vistos como processos. Eu costumo chamar essa ação de hábito, que não reflete mais a atenção, a consciência, a intenção ou o esforço cognitivo do aluno.”

Diante desse debate teórico, a razão por termos adotado a definição de EAs proposta por Oxford (1990, 2017), se deve à maior compatibilidade com as evidências observadas durante a análise dos dados obtidos. Considerando o contexto desta investigação, que busca compreender como se deu o desenvolvimento da autonomia nos processos de aprendizagem de 15 estudantes de Letras, a partir de seus relatos, identificando as EAs utilizadas como indícios dessa autonomia, entendemos que a perspectiva de Oxford oferece maior subsídio teórico. Além disso, concordamos com a autora quando ela afirma que o uso de EAs envolve a participação ativa do estudante, que busca controlar seu próprio processo de aprendizagem, em vez de aceitar de forma passiva tudo o que lhe é apresentado, já que aprendizes que estão mais conscientes parecem usar melhor as estratégias.

Surge, então, o questionamento acerca da consciência dos aprendizes. Com frequência, eles não conseguem relatar processos que ocorrem de forma implícita, possivelmente já automatizados, os quais, como observa Oxford, alguns autores classificam como processos. Assim, torna-se essencial relacionar o conceito de EAs à autonomia, pois, ainda que haja dificuldades de classificação segundo as taxonomias, tais ações contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A seguir, apresentamos uma síntese do que foi discutido até agora, destacando a relação entre a definição e classificação de Oxford (1990, 2017) adotada, visando tornar mais clara a compreensão da discussão que faremos no capítulo dedicado à análise dos dados.

1.4 Relação entre a classificação de EAs de Oxford e os dados da pesquisa

Nesta seção, estabelecemos a conexão entre a abordagem teórica das EAs, conforme

proposto por Oxford (1990, 2017), a qual foi detalhado na seção 1.3, e a abordagem metodológica que norteará a análise dos dados desta pesquisa. O objetivo é demonstrar como a classificação da autora funcionará para interpretar e compreender as estratégias utilizadas pelos participantes em seus processos de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.²¹

É válido ressaltar que a escolha da definição e classificação de Oxford (1990, 2017) não é arbitrária. Como dito anteriormente, na seção 1.3, escolhemos essa definição por ela ser ampla e compatível com os objetivos desta investigação. A autora oferece, conforme já discutido, uma perspectiva abrangente que inclui não apenas EAs cognitivas de processamento da língua, mas também as estratégias afetivas e sociais, elementos que foram por muito tempo ignorados, mas são cruciais para a compreensão do processo de aprendizagem em sua totalidade. Além disso, a ênfase de Oxford na consciência e no autocontrole dos aprendizes alinha-se diretamente com a busca por indícios de autonomia em nossos dados.

Sendo assim, esse conceito constitui-se como a categoria primária de nossa análise.

Em vista disso, cada relato coletado dos participantes será examinado minuciosamente à luz dessa categoria, buscando identificar ações, pensamentos e comportamentos que se enquadrem nas definições e subcategorias detalhadas por Oxford (1990, 2017).

Para elucidar, a menção de organizar um cronograma de estudos será interpretada como um indicativo claro de uma estratégia indireta metacognitiva, de acordo com a classificação de Oxford (1990), o que garantirá uma análise consistente e fundamentada, permitindo-nos compreender como a autonomia é desenvolvida pelos participantes.

A seguir, apresentamos uma ilustração, responsável por sintetizar as ideias discutidas neste primeiro capítulo.

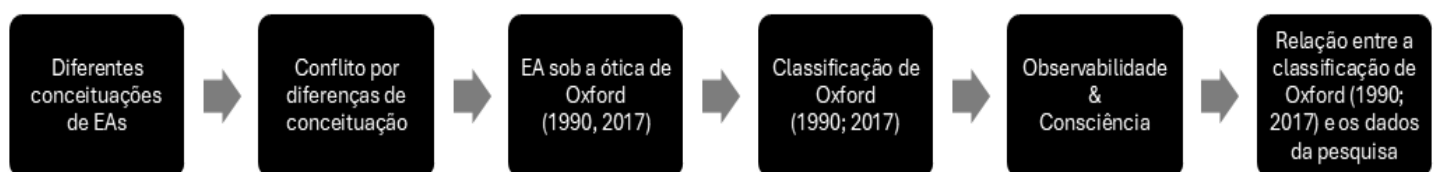


Figura 8 - Ilustração que representa a síntese do capítulo 1. Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo a seguir, discutiremos acerca da noção de autonomia, segundo conceito que norteou esta pesquisa.

²¹ De agora em diante será representado pela sigla ELE.

Capítulo 2

“Para tornar um aluno, usuário da língua, autônomo não é apenas uma questão de como aprender a aprender, mas sim uma questão de aprender como lutar por alternativas culturais” (Pennycook, 1997)

Este capítulo cumpre o objetivo de apresentar discussões sobre a autonomia. Para tanto, assim como no capítulo anterior, buscamos revisitar estudos nessa área, a fim de esclarecer, dentre outras questões, como vários pesquisadores têm se dedicado a abordar esse conceito.

Dessa forma, o capítulo está dividido em 3 seções: em 2.1 tratamos de diferentes abordagens sobre autonomia; em 2.2 apresentamos a definição que adotamos para fundamentar a nossa análise e, em 2.3 nos ocupamos de estabelecer a relação entre elas, visando tornar mais clara a compreensão da discussão que faremos no capítulo dedicado à análise dos dados e, por fim, apresentamos uma síntese deste capítulo, por meio de um infográfico.

2.1 Abordagens sobre autonomia

Segundo Larsen-Freeman (2000), a realização de ações que levem a uma evolução no processo de aprendizagem por parte dos aprendizes, encoraja o desenvolvimento da autonomia, a qual por muitos anos não recebeu a atenção devida. Isso porque, durante muitos séculos, diversos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas foram criados com base em princípios distintos, mas, em geral, ignoravam o papel da autonomia do aluno, acarretando propostas e explicações lineares a respeito do processo de aprendizagem, sem levar em consideração as diferenças individuais dos educandos.

Nesse sentido, Paiva (2006, p. 78) ressalta que: “além dos rígidos princípios linguísticos que embasavam as abordagens de ensino de LE, o papel dos aprendizes também era minimizado, pois seus diferentes estilos de aprendizagem e suas estratégias preferidas eram totalmente ignorados e até mesmo combatidos. Essas abordagens eram centradas no professor e não se esperava nenhuma tentativa de aprendizagem autônoma”. Essa perspectiva evidencia como o ensino, historicamente, negligenciou o papel ativo dos aprendizes.

No entanto, a partir do desenvolvimento da abordagem comunicativa de ensino de línguas, por volta da década de 60 do século XX, o papel do aluno ganha destaque, assumindo uma posição central na sala de aula. Nesse contexto, a importância da autonomia na aprendizagem (não só de línguas estrangeiras), que anteriormente não era tão relevante, passa a ganhar um espaço significativo nas propostas de ensino. (Gomes, 2018, p. 90)

Essa mudança de perspectiva no ensino de línguas contribuiu para que a autonomia passasse a ser objeto de estudo de diversos pesquisadores, o que resultou em diferentes definições do termo ao longo do tempo. Nós percebemos, ao revisitar esses estudos, que a autonomia na aprendizagem não é um conceito único ou consensual; trata-se, antes, de um fenômeno complexo, interpretado de maneiras distintas conforme o contexto, o enfoque teórico e os objetivos de cada pesquisa. Assim, concordamos com Paiva (2006, p. 81), quando a autora menciona não ser fácil definir autonomia.

Consideramos importante, neste ponto, apresentar algumas das principais definições encontradas na literatura do tema. Nosso intuito, ao fazer isso, é evidenciar a pluralidade de entendimentos que se têm sobre o assunto e justificar, de maneira fundamentada, a definição que adotamos neste trabalho na próxima seção.

Em vista disso, na literatura sobre o conceito em questão, encontram-se vários pesquisadores, como Holec (1981), Candy (1989), Little (1991), Littlewood (1996), Pennycook (1997), Nunan (2003), Paiva (2006), dentre outros, que desenvolveram investigações voltadas a responder, dentre outras questões, o que é autonomia.

Para Holec (1981, p. 3), por exemplo, autonomia é “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. Essa definição, embora se aproxime da perspectiva que adotamos para analisar os nossos dados, mostra-se limitada por não considerar outros fatores que também interferem no processo de aprender. Sabemos que, ainda que o aprendiz assuma a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem – o que, sem dúvida, impacta diretamente em como ele organiza e conduz seus estudos –, existem variáveis que escapam ao seu controle, como o contexto sociocultural em que está inserido, as condições institucionais de ensino, questões afetivas, entre outras.

Candy (1989, p.101) entende que autonomia “é uma capacidade inata do indivíduo que pode ser suprimida ou distorcida pela educação institucional”. Apesar de reconhecermos a relevância dessa definição, especialmente pelo fato do autor destacar o impacto que a educação formal pode ter sobre o desenvolvimento da autonomia, não compartilhamos da ideia de que se trata de uma capacidade inata.

Para definir autonomia, Little (1991) adota uma estratégia inversa, descrevendo-a a partir daquilo que ela não é. Para ele, “ autonomia não é ‘um comportamento único e facilmente descrito’, pois ela ‘pode se manifestar de várias formas’, pois, há vários graus de autonomia”. (Little, 1991, p. 3-4 *apud* Paiva, 2006, p. 81-82). Logo, para o autor, autonomia “é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. (Little, 1991, p. 4 *apud* Paiva, 2006, p. 82). Assim como Candy (1989), Little (1991) compreende que os alunos escapam das restrições

externas a eles.

Diante disso, concordamos com Little (2003, p.1), quando o autor afirma que “há um consenso de que a prática da autonomia do aprendiz requer *insight*, uma atitude positiva, uma capacidade de reflexão, e uma prontidão para ser proativo no autogerenciamento e na interação com os outros”, ou seja, diferentemente do que postulam outros autores, como Candy (1989, p.101), o qual acredita que autonomia é uma capacidade inata do indivíduo. Assim, acreditamos que a autonomia pode ser aprendida e desenvolvida pelos alunos, além de concordarmos com o autor ao afirmar que existem diferentes graus de autonomia, manifestados de distintas maneiras, o que se evidenciou nos relatos dos participantes.

Já para Littlewood (1996, p. 432 *apud* Paiva, 2006, p. 84), “um indivíduo pode ter três tipos de autonomia: como comunicador (usa a língua de forma criativa, utilizando as estratégias comunicativas adequadas), como um aprendiz (engaja-se em aprendizagem independente, utilizando as estratégias de aprendizagem apropriadas) e como pessoa (expressa significados pessoais e cria contextos pessoais de aprendizagem)”. Essa definição vai ao encontro do que investigamos nesta pesquisa, pois, ao reconhecer que a autonomia se manifesta em diferentes dimensões — comunicativa, cognitiva e pessoal —, Littlewood evidencia seu caráter multifacetado e contextual, o que está em consonância com nossa perspectiva sobre autonomia, a qual discutiremos na seção seguinte.

Pennycook (1997, p. 39) compreende autonomia como uma “luta para se tornar o autor de seu próprio mundo, ser capaz de criar seu próprio significado e de perseguir alternativas culturais no seio da política cultural do cotidiano”. Consideramos essa definição particularmente interessante, uma vez que amplia a noção de autonomia para além do âmbito individual ou cognitivo, considerando sua dimensão crítica e sociocultural. Ao entendê-la como luta, o autor ressalta seu caráter político e dinâmico, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento da autonomia está profundamente relacionado às condições sociais, culturais e ideológicas do estudante. Outro ponto importante que é abordado pelo autor em seu texto é o fator da voz e da autonomia. Gomes (2018, p. 95), ao discutir sobre a definição de Pennycook (1997), aponta que “O autor deixa claro que a versão de autonomia que interessa é aquela que está relacionada claramente com os contextos sociais, culturais e políticos do ensino. O pesquisador cita que para tornar um aluno, usuário da língua, autônomo não é apenas uma questão de como aprender a aprender, mas sim uma questão de aprender como lutar por alternativas culturais.” Assim, entendemos que essa perspectiva contribui para uma visão mais crítica e engajada do conceito.

Nunan (2003), ao propor 9 passos para a autonomia do aluno, argumenta que o desenvolvimento de autonomia é um processo progressivo, em que os alunos passam de um estado de dependência total a um estado de maior controle e responsabilidade sobre seu próprio

aprendizado. Para facilitar essa transição, Nunan (2003, p. 196-202) propõe que os educadores sigam os seguintes passos:

- i. tornar as metas de instrução claras para os alunos;
- ii. permitir que os alunos criem seus próprios objetivos;
- iii. incentivar os alunos a usar sua segunda língua fora da sala de aula;
- iv. aumentar a conscientização sobre os processos de aprendizagem;
- v. ajudar os alunos a identificar seus próprios estilos e estratégias preferidos;
- vi. incentivar a escolha do aluno;
- vii. permitir que os alunos criem suas próprias tarefas;
- viii. incentivar os alunos a se tornarem professores;
- ix. incentivar os alunos a se tornarem pesquisadores.

Dentre muitas outras definições, apresentamos também a de Paiva (2006, p. 88-89). Para a autora, “autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. Julgamos essa definição bastante completa, pois integra de maneira articulada aspectos cognitivos, afetivos e contextuais, oferecendo uma visão ampla e coerente do conceito.

A seguir, explicitamos qual concepção de autonomia adotamos nesta pesquisa para fundamentar a nossa análise.

2.2 Definição de autonomia adotada

Como vimos na seção anterior, existem diferentes definições a respeito do conceito de autonomia, elemento tão importante para o processo de aprendizagem de uma língua.

Entre essas perspectivas, destacamos a de Paiva (2006), que, em seu texto “Autonomia e complexidade” define autonomia, levando em consideração sua natureza complexa: “autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. (Paiva, 2006, p. 88-89)

Para a análise dos relatos dos participantes desta pesquisa utilizaremos a definição de autonomia de Paiva (2006), pois acreditamos que a autora reconhece e compreende os diversos obstáculos - tanto internos como externos - que um aprendiz enfrenta quando tenta ser autônomo, englobando, assim, múltiplas dimensões (cognitivas, sociais, políticas, afetivas, etc) que

envolvem o processo de AL.

Refletindo sobre a complexidade da autonomia, a autora argumenta que “autonomia é um sistema complexo encaixado em outro sistema complexo, o sistema da aquisição de segunda língua” (Paiva, 2006, p. 92), haja vista que, assim como a autonomia, os sistemas complexos, nesse caso o sistema de aprendizagem de língua, também são “dinâmicos, não-lineares, imprevisíveis, abertos, adaptativos, auto-organizáveis, fractais, e sensíveis às condições iniciais e a *feedback*”. (Larsen-Freeman *apud* Paiva, 2006, p. 94).

Em relação à autonomia do aprendiz, Paiva (2006, p. 97) diz que alguns fatores podem interferir positiva ou negativamente. Vejamos quais são eles, de acordo com a autora:

- personalidade;
- capacidade;
- habilidades;
- inteligências;
- estilo de aprendizagem;
- atitude;
- estratégias de aprendizagem;
- motivação;
- desejo de aprender;
- desejo de comunicar;
- senso crítico;
- cultura;
- crenças;
- idade;
- liberdade;
- independência;
- afiliação ao idioma;
- confiança;
- responsabilidade;
- experiências prévias.

Nesta pesquisa, mais especificamente na parte dedicada à análise dos dados, não discutiremos todos os fatores relacionados à autonomia mencionados anteriormente. Na análise dos relatos dos participantes, consideramos os seguintes aspectos que influenciam a autonomia do aprendiz:

- estratégias de aprendizagem;

- desejo de aprender;
- independência;
- responsabilidade;
- contexto de ensino em que os participantes estavam inseridos.

Este último não listado por Paiva (2006), embora a própria pesquisadora reconheça, em sua discussão teórica, que o desenvolvimento da autonomia é condicionado pelas circunstâncias socioculturais, institucionais e interacionais em que o aprendiz está inserido. Assim, nesta pesquisa, o contexto é incorporado como um recorte analítico relevante, pois compreender as experiências dos participantes requer considerar as condições concretas em que se deu a aprendizagem, sobretudo no período durante e após a pandemia, quando tais condições foram significativamente transformadas.

A escolha dessa definição também se justifica porque Paiva (2006, p. 107) reconhece o papel determinante do contexto no desenvolvimento da autonomia, conforme mencionado anteriormente, destacando que macro e micro contextos podem tanto favorecê-la quanto limitá-la. Autonomia, de acordo com a autora, pode ser observada como “resultado da adaptabilidade a diferentes situações, isto é, como uma capacidade aprendida” (Paiva, 2006, p. 120).

Essa perspectiva é especialmente relevante para esta pesquisa, uma vez que investigamos dois momentos distintos de aprendizagem — durante e após a pandemia —, os quais apresentaram condições bastante diferentes no que diz respeito, por exemplo, às oportunidades de interação da/na língua espanhola.

Sendo assim, a concepção de Paiva (2006) nos permite compreender como essas variações contextuais podem também ter interferido nos graus de independência, responsabilidade e uso de EAs relatados pelos participantes, o que torna essa abordagem a mais adequada para fundamentar a análise que realizaremos posteriormente.

A seguir, apresentamos a relação entre esse conceito e a nossa análise.

2.3 Relação entre a definição de autonomia de Paiva e os dados da pesquisa

Nesta seção, estabelecemos a conexão entre a concepção de autonomia proposta por Paiva (2006), apresentada na seção 2.2, e a abordagem metodológica que orientou a análise dos dados desta pesquisa, com o objetivo de explicitar de que forma essa definição nos auxiliou na interpretação dos relatos dos participantes sobre seus processos de aprendizagem de ELE, durante e após a pandemia.

Como discutido anteriormente, a escolha da definição de Paiva (2006) não é arbitrária. Optamos por essa perspectiva por ela considerar a autonomia como um sistema sociocognitivo

complexo, que se manifesta em diferentes graus e pode resultar da interação entre múltiplos fatores internos e externos. Dessa forma, tal concepção se alinha diretamente aos objetivos desta investigação, pois reconhece a influência tanto de aspectos individuais dos aprendizes — como desejo de aprender, responsabilidade e uso de estratégias — quanto de variáveis contextuais e externas a eles, como o ambiente institucional e as condições sociais, que são particularmente relevantes nos dois diferentes contextos de ensino-aprendizagem analisados.

Em vista disso, a definição de Paiva (2006) constitui uma base teórica essencial para compreendermos como os participantes desenvolveram (ou não) sua autonomia nos diferentes contextos investigados. Cada relato será analisado à luz dessa concepção, buscando identificar evidências de autonomia nas EAs usadas pelos participantes, nos graus de independência assumidos por eles, nas tomadas de decisão relatadas e em outros comportamentos relevantes, considerando, concomitantemente, as condições contextuais em que estavam inseridos.

A seguir, apresentamos uma ilustração, responsável por sintetizar as ideias discutidas neste capítulo.

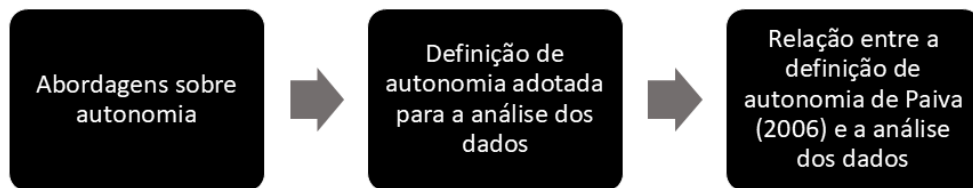


Figura 9 - Ilustração que representa a síntese do capítulo 2. Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo a seguir, faremos um breve panorama sobre a área de ensino-aprendizagem de línguas e suas diferentes abordagens, em três diferentes contextos (antes, durante e após a pandemia da COVID-19), a fim de deixar claro como esses cenários influenciam as oportunidades de desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem de ELE. Essa contextualização é fundamental para compreendermos os relatos analisados no capítulo 4.

Capítulo 3

Neste capítulo nos ocupamos de apresentar um breve panorama sobre a área de ensino-aprendizagem de línguas e suas diferentes abordagens, em três diferentes contextos (antes, durante e após o período pandêmico).

Durante muito tempo, no campo de EAL, o enfoque estava nas ações do professor. Contudo, a partir dos anos 70, uma mudança começa a se configurar e os alunos passam a ser vistos como responsáveis por seus processos de construção de conhecimento (Moreira, 1999). Com isso, acredita-se que para os estudantes internalizarem uma língua é preciso que desenvolvam a capacidade de reconhecerem como se educam (*learn to learn*).

A esse respeito, pensadores como Blommaert (2012), Rojo (2011) e Moita Lopes (2011) entendem que o processo de ensino de línguas deve transcender a mera aprendizagem gramatical, assumindo um caráter crítico e reflexivo para todos os envolvidos²². Para isso, os estudantes, como protagonistas desse processo, podem desenvolver EAs, as quais têm como função auxiliar o andamento do que é descoberto, promovendo a emancipação e o desenvolvimento da autonomia, conforme visto anteriormente no capítulo dedicado às estratégias, fundamentais para compreender como os aprendizes lidam com as demandas de aprendizagem em contextos diversos, sendo um dos eixos de análise desta pesquisa.

Embora saibamos que existem diversas concepções sobre como ocorre o ensino-aprendizagem (Krashen, 1985; Swain, 1995), nesta pesquisa adotamos a concepção de Larsen-Freeman (2000, apud Paiva, 2014), por concordarmos com a visão da autora de que a aprendizagem “não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo e auto-organizado.”

O ensino de línguas pré-pandêmico se caracterizava, principalmente, pela modalidade presencial, proporcionando uma interação constante entre professores e alunos, o que, supostamente, facilitava a imersão na língua estrangeira aprendida. Apesar disso, é importante contextualizar esse cenário a partir da universidade pesquisada, pois, de modo mais amplo, já existiam, antes da pandemia, diferentes formatos de oferta — incluindo contextos híbridos e cursos a distância. Ainda assim, no caso específico investigado, a centralidade das aulas presenciais era predominante. Algumas tendências já podiam ser vistas nos últimos anos pré-pandemia, como a integração de ferramentas digitais, a exemplo do Moodle.²³

²² As Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Alemã: Afetos Positivos. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 26, n. 49, mai.-ago. 2023, p. 221-250. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372649221> Acesso em: 25 de abril de 2024.

²³ Moodle, acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” é uma plataforma online para

A pandemia da COVID-19 acabou intensificando, de modo significativo, a incorporação dessas tendências, impulsionando cada vez mais a digitalização do ensino e a busca por novas metodologias.

Com o período pandêmico, a mudança abrupta do ensino presencial para o remoto exigiu dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)²⁴, uma reinvenção e impôs aos alunos o desafiador desenvolvimento da autonomia, ainda visto como novidade.

No entanto, conforme proposto por Gray (1999, *apud* Kerka, 1999, *apud* Paiva, 2006, p. 87), “a internet pode ser uma das ferramentas atuais mais poderosas e importantes para a aprendizagem autodirigida”, isto é, atualmente, os recursos digitais podem potencializar a autonomia do estudante ao oferecer inúmeras possibilidades de acesso à informação, interação e prática da/na língua estrangeira que está sendo aprendida, como o espanhol neste caso, transcendendo, assim, os limites das aulas presenciais.

Em vista disso, levando em consideração que pouco ainda é conhecido sobre a relação entre a aprendizagem autônoma de línguas na modalidade de ensino emergencial remoto, de acordo com os próprios aprendizes, e que essa modalidade exigiu certo grau de autogestão, autores como Karnikowski e Konageski (2020) reiteram que o processo de aprendizagem foi mais difícil para alguns do que para outros, o que reforça a relevância desse olhar individualizado e nos leva a compreender que essa diferença possa estar relacionada à ausência ou ao uso inadequado de EAs que, conforme vimos anteriormente, influenciam no desenvolvimento da autonomia discente.

(Re)conhecer como se aprende é uma necessidade que, há tempos, instiga pesquisadores da área e revelou ser essencial, principalmente no período pandêmico, em que as atividades humanas – antes realizadas, em sua maioria, presencialmente – passaram a ser feitas necessariamente de forma virtual, por meio das TDICs. Essa mudança impactou, conseqüentemente, o desenvolvimento da educação, que se viu obrigada a adaptar seu sistema de ensino à modalidade remota emergencial, como foi o caso da instituição de ensino superior escolhida como contexto desta pesquisa.

Diferentemente do ensino à distância (EAD), planejado para ser online desde o início, o

aprendizado à distância, um sistema de gerenciamento de aprendizagem. Nele, é possível fornecer cursos, aulas e todo tipo de treinamento online.”

²⁴ Segundo o Glossário TDICs, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em: 22 de agosto de 2024.

ensino remoto emergencial (ERE)²⁵ se caracteriza por ser uma solução rápida e temporária para situações emergenciais, como a pandemia de COVID-19. De acordo com Silva Gomes (2022, p.6, *apud* BEHAR, 2020),

No ERE, as aulas ocorrem de forma síncrona conforme os princípios do ensino presencial, com a utilização de videoaula, aula expositiva e plataforma de webconferência. Ademais, parte das tarefas é desenvolvida de forma assíncrona, ao longo da semana

Essa modalidade de ensino apresentou tanto vantagens, quanto desvantagens para os professores e estudantes. Para estes, o ERE possibilitou a continuidade dos estudos, mesmo com as medidas de restrição impostas pela pandemia. Além disso, a flexibilidade de horários e a possibilidade de estudar em qualquer lugar com acesso à internet foi uma grande vantagem para muitos participantes, com base em seus relatos.

No entanto, ao mesmo tempo que o ERE flexibilizou o processo de aprendizagem para alguns alunos, também prejudicou muitos outros. Isso porque, a falta de acesso à internet ou a ferramentas adequadas em muitas regiões do país intensificou a desigualdade na educação brasileira, adicionando mais uma barreira – a desigualdade digital. A sobrecarga emocional e as dificuldades de concentração e de interação se mostraram um desafio para o sistema educacional como um todo. Esses desafios, conforme evidenciado nos relatos dos participantes desta pesquisa, também se refletem na forma como cada um percebeu sua capacidade de se autorregular e de mobilizar EAs durante o período.

A necessidade de investir em uma infraestrutura tecnológica, com a digitalização do ensino, foi evidenciado pela desafiadora experiência do ERE. Desse modo, no contexto pós-pandêmico de ensino e aprendizagem de línguas, observa-se uma tendência de incorporação de tecnologias interativas (Tori, 2010), que diminuem substancialmente a distância entre professor e aprendiz²⁶ - obstáculo encarado durante o ensino não presencial emergencial²⁷ – além de oferecer benefícios como flexibilidade, acesso facilitado à informação, etc. aos aprendizes.

Assim, optamos por focar a nossa análise comparativa somente nos períodos pré e durante a pandemia, para um dos grupos de participantes (2019) e durante e após o período pandêmico para o outro grupo (2021).

Em síntese, este capítulo apresentou um panorama sobre o ensino-aprendizagem de

²⁵ Embora o ERE seja uma estratégia pedagógica diferente do EAD, ambos contam como mediação os recursos da *internet*.

²⁶ Almeida Filho utiliza este termo como alternativa para as palavras ‘aluno’ e ‘estudante’, definindo-o como “aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua” (Almeida Filho, 2014).

²⁷ De agora em diante será representado pela sigla ENPE.

línguas antes, durante e após a pandemia, destacando a passagem para um modelo que reconhece o aprendiz como protagonista de seu processo. Evidenciou-se que a autonomia e o uso de EAs foram essenciais nesse contexto, especialmente no ERE, que intensificou a necessidade de autogestão e expôs desigualdades no acesso às tecnologias. Considerando que a percepção dos aprendizes sobre suas próprias ações influencia diretamente esse processo, no reconhecimento de lacunas, por exemplo, (Swain, 1995 *apud* Paiva, 2014, p. 117), reforça-se a relevância desta pesquisa ao investigar como tais aspectos se manifestaram nos relatos dos participantes.

Passamos, agora, ao capítulo da metodologia, no qual descrevemos a abordagem adotada neste estudo, contemplando a natureza da pesquisa, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

Capítulo 4

Neste capítulo, nos ocupamos de descrever a metodologia adotada na estruturação deste estudo, organizado em seis sessões: em 4.1 apresentamos a natureza da pesquisa; em 4.2 tratamos da abordagem teórica na qual se fundamenta a pesquisa; em 4.3 descrevemos o contexto da investigação; em 4.4 descrevemos os participantes envolvidos; em 4.5 detalhamos os instrumentos de coleta de dados; e, em 4.6, explicitamos os procedimentos adotados para a análise dos dados. Ao final, apresentamos uma breve síntese do capítulo, com o objetivo de retomar os principais pontos metodológicos que sustentaram a análise dos resultados.

O projeto que originou esta pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisas da UFSCar, mediante Plataforma Brasil, de acordo com a resolução CNS nº 510/16 que contempla a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e foi aprovado no dia 24/03/2024, podendo ser encontrado no processo número 76465223.8.0000.5504 e conferido nos anexos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado com base nas atribuições definidas na resolução CNS nº 510/16, na resolução CNS nº 466/12 e na norma operacional nº 001/13 do CNS, encontra-se disponível no apêndice.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, interpretativista e descritiva para compreender e descrever os fenômenos envolvidos e responder às três perguntas de pesquisa:

- i. Como os participantes da pesquisa descrevem a aprendizagem de ELE ocorrida durante e após a pandemia?
- ii. Quais estratégias de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos participantes da pesquisa?
- iii. Quais indícios evidenciam ou não o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa?

A escolha por esse tipo de investigação justifica-se pela necessidade de compreender e descrever os fenômenos envolvidos no desenvolvimento da autonomia em processos de aprendizagem de ELE, a partir da perspectiva dos próprios aprendizes e seus contextos.

Para melhor entender a razão que nos levou a escolher a abordagem qualitativa, apresentamos a seção a seguir.

4.2 Abordagem qualitativa

Conforme mencionado anteriormente, optamos por desenvolver a metodologia desta pesquisa a partir da abordagem qualitativa.

Embora tenhamos realizado uma análise parcialmente quantitativa, optamos por privilegiar a abordagem qualitativa, pois esta não se concentra na quantidade de dados obtidos, mas na interpretação dos fenômenos; neste caso, de que forma as EAs e a autonomia desenvolvem-se nos processos de aprendizagem do ELE, partindo de relatos dos próprios participantes que se enquadram na categoria de aprendizes de espanhol. A partir dessa abordagem somos capazes de lidar e atribuir melhores significados aos dados que foram coletados, sejam eles verbais – obtidos por meio das entrevistas com os participantes – ou visuais, que foram recolhidos pela nossa observação (Brasileiro, 2022).

A respeito da abordagem escolhida, apoiamo-nos nos postulados interpretativistas de Moita Lopes (1994), segundo os quais “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Em vista disso, considerando que nosso objetivo era interpretar e compreender o processo de aprendizagem de ELE durante e após a pandemia da COVID-19 sob a perspectiva dos estudantes, entendemos que essa abordagem é a mais adequada. Ela nos possibilita analisar fenômenos sociais, como o supracitado, a partir de seu interior e sob múltiplos pontos de vista (Flick, 2007 *apud* Paiva, 2019), o que se revela especialmente pertinente quando os dados de pesquisa consistem em narrativas elaboradas pelos aprendizes durante as entrevistas.

Dessa forma, pudemos descrever e interpretar, de maneira mais subjetiva, os diferentes significados e percepções atribuídos pelos participantes desta pesquisa, buscando compreender o “como” e o “porquê” de cada um dos 15 processos de aprendizagem, nos atentando para as diferentes dimensões que os atravessavam.

Na próxima seção, nos ocupamos de descrever o contexto da presente investigação.

4.3 Contexto de pesquisa

Realizamos a pesquisa durante os anos de 2024 e 2025, totalizando dois anos de investigação. Embora o TCC seja normalmente desenvolvido ao longo de um ano, para desenvolver este trabalho, nos baseamos nas duas Iniciações Científicas (ICs) realizadas durante a graduação, a partir das quais foram ampliadas e aprofundadas as análises dos dados obtidos anteriormente. A primeira IC, realizada sem remuneração, ocorreu entre fevereiro de

2024 e fevereiro de 2025; posteriormente, o projeto foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em julho de 2024 e, até julho deste ano, passamos a contar com o apoio financeiro dessa agência de fomento.

A coleta de dados foi realizada com estudantes do curso noturno de Letras de uma instituição de ensino superior localizada na região Sudeste do Brasil.

Considerando o contexto institucional em que esta pesquisa foi desenvolvida, torna-se necessário apresentar brevemente a proposta formativa do curso de Letras Português - Espanhol em questão e, mais especificamente, da área de Língua Espanhola. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso²⁸ (2008, p.6), o curso busca formar um profissional capaz de “aprender de forma autônoma e continuada”, produzir e divulgar conhecimentos, atuar de modo inter/multi/transdisciplinar e sustentar sua prática docente com ética, sensibilidade e equilíbrio. A autonomia aparece, portanto, como um princípio estruturante da formação, entendida tanto como competência acadêmica quanto profissional, uma vez que o PPC ressalta que cabe ao educador em língua estrangeira desenvolver autonomia para criar seus próprios materiais didáticos e manter atualização constante por meio de pesquisa e educação continuada.

No que se refere à organização curricular da área de Língua Espanhola (2008, p. 12), o curso oferece um conjunto de disciplinas articuladas que abrangem estudos linguísticos, literários e didáticos, tais como: Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 1 e 2, Compreensão e Produção em Língua Espanhola (1 a 4), Matrizes da Literatura Espanhola, Matrizes da Literatura Hispano-Americana, Dialetologia e Ensino da Língua Espanhola, Sintaxe Contrastiva Espanhol-Português e Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola. Esse percurso formativo, que integra desenvolvimento linguístico, reflexão crítica e práticas de ensino, incentiva que o estudante desenvolva sua autonomia.

Dessa forma, este estudo dialoga diretamente com as diretrizes formativas do curso, ao investigar de que maneira os alunos percebem e utilizam as EAs e como esses relatos podem ser interpretados como indícios de desenvolvimento da autonomia discente, competência prevista e incentivada no PPC do curso frequentado pelos participantes desta pesquisa.

A seguir, apresentamos mais detalhes sobre o perfil dos participantes desta investigação.

²⁸ De agora em diante, será representado pela sigla PPC, que se encontra no disponível no link a seguir: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/cursos/cursos-oferecidos/letras/letras-projeto-pedagogico.pdf>

4.4 Participantes da pesquisa

Para a realização deste estudo, contamos com a participação de 15 estudantes, com idades entre 20 e 30 anos; 10 são do gênero/sexo feminino e 5 do gênero/sexo masculino. Ao terem aceitado participar da presente pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.²⁹

Os participantes estão divididos em dois grupos:

- Ingressantes em licenciatura em Letras Português - Espanhol de 2019 que aprenderam espanhol antes da pandemia de COVID-19, em aulas presenciais; durante a pandemia (ENPE) e após o retorno às aulas presenciais.

- Ingressantes em licenciatura em Letras Português - Espanhol de 2021 que iniciaram o curso no ENPE e depois passaram às aulas presenciais.

No quadro a seguir, a codificação dos estudantes inicia-se com o ano de ingresso (19 ou 21), P (participante) e o número atribuído a cada um.

²⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Gu3-YNma1ydEqa40IrqOv0zOcGKecI7h/view?usp=sharing>

Figura 10 - Quadro contendo as características dos participantes

Participante	Sexo	Idade aproximada	Ano de ingresso
19P1	Feminino	22 - 25	2019
19P2	Feminino	22 - 25	2019
19P3	Masculino	22 - 25	2019
19P4	Masculino	22 - 25	2019
19P5	Feminino	25 - 30	2019
19P6	Feminino	22 - 25	2019
19P7	Feminino	22 - 25	2019
19P8	Feminino	22 - 25	2019
21P9	Feminino	22 - 25	2021
21P10	Feminino	25 - 30	2021
21P11	Masculino	25 - 30	2021
21P12	Feminino	30 - 35	2021
21P13	Feminino	22 - 25	2021
21P14	Feminino	30 - 35	2021
21P15	Feminino	22 - 25	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme visto no quadro acima, participaram desta pesquisa 8 estudantes que ingressaram no curso em 2019 e 7 que ingressaram em 2021.

Não foram considerados como critérios para a seleção dos participantes experiências prévias de aprendizagem de línguas, idade, sexo, faixa etária, notas obtidas até o momento, visto que estas variáveis, mesmo sendo importantes, foram secundárias, pois o foco da pesquisa está na experiência vivenciada pelos participantes como aprendizes de língua espanhola durante e após o ENPE.

A seguir, detalhamos os instrumentos de coleta de dados utilizados.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a produção de dados deste estudo, resolvemos utilizar dois instrumentos, a saber: entrevistas semiestruturadas e observação participante. A seguir, discorreremos a respeito de cada um dos instrumentos utilizados.

De acordo com Oxford (1990, p. 197), as entrevistas semiestruturadas são muito úteis para coletar informações sobre as estratégias dos estudantes, por isso, foi um dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados. Deve-se considerar que o próprio momento em que os participantes realizavam as entrevistas, estavam fazendo uso de duas estratégias muito importantes, a cognitiva e a metacognitiva. Isso porque, ao terem que responder as perguntas, estavam, ao mesmo tempo, se autoavaliando (característica da estratégia indireta metacognitiva), que implica em um exercício de raciocínio e análise, o que por si só já conta como uma estratégia cognitiva.

Quanto à observação participante, concordamos com Paiva (2024, p. 45) quando a autora aponta que essa é “uma forma sistemática de observar fenômenos (eventos, comportamentos, gestos, etc) em determinados contextos, participante ou não participante, utilizando instrumentos de registros”. Isso porque, durante as entrevistas a pesquisadora se atentou não só para as respostas de cada participante, mas também para a maneira como cada um deles respondiam, isto é, se hesitavam, se precisavam pensar um pouco mais antes de responder, se demonstraram já ter pensado sobre o assunto, se responderam rápido demais, se estavam nervosos ou tranquilos, dentre outros aspectos. É relevante ressaltar que “a observação de um fenômeno não leva, necessariamente, à compreensão das razões de sua ocorrência” (Dörnyei, 2007, p. 185) e que nem tudo é observável, como os processos mentais - exemplo de estratégias diretas cognitivas.

Além disso, cabe acrescentar uma discussão fundamental sobre a validade dos instrumentos utilizados para identificar as EAs. No caso deste estudo, em que analisamos principalmente relatos, é possível afirmar que trabalhamos com indícios declarados e percebidos pelos participantes, ou seja, EAs que eles próprios percebem e conseguem verbalizar. No entanto, permanece a impossibilidade de saber com precisão quais outras estratégias foram empregadas e não percebidas por eles, ou mesmo não comunicadas. O mesmo raciocínio se aplica à noção de autonomia. Isso porque, os dados nos permitem observar sinais e tendências relatadas pelos participantes, mas não possibilitam afirmar de forma conclusiva se houve, de fato, desenvolvimento de autonomia, tratando-se, portanto, de indícios declarados.

A realização da coleta de dados foi feita no período de abril a agosto de 2024,³⁰ tendo contado com a participação de 15 sujeitos, como dito na seção anterior.

Em seguida, detalhamos os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

4.6 Procedimentos de análise

Antes de iniciarmos efetivamente as entrevistas, realizamos algumas de caráter piloto, com o objetivo de antecipar eventuais falhas e realizar os ajustes necessários. Os sujeitos que concordaram em participar dessa etapa de pilotagem dos modelos de entrevista aceitaram, posteriormente, integrar a pesquisa como participantes, contribuindo para a ampliação do número de colaboradores entrevistados.

As entrevistas realizadas foram gravadas seguindo todos os cuidados elencados no projeto e aprovado pelo Comitê de Ética. Nesta pesquisa, todas as transcrições³¹ das entrevistas realizadas com os participantes foram feitas pela própria pesquisadora. Assim, durante as transcrições, aproveitamos para pré-analisar os relatos. Além disso, as entrevistas contavam com um roteiro pré-estabelecido, mas outras perguntas surgiram no momento da coleta conforme a pesquisadora julgasse pertinente para aprofundar um dado colhido ou para esclarecer alguma informação fornecida.

Abaixo apresentamos as perguntas fixas das entrevistas:

- 1) Você se lembra como estudou espanhol durante o ENPE? Como você se sentia aprendendo espanhol durante a pandemia? Você se sentia motivado no ENPE?
- 2) Como era sua rotina de estudos de espanhol? Além da aula, o que mais você fazia para estudar espanhol?
- 3) Você se lembra de alguma atividade de espanhol em que você sentiu que aprendeu mais? Por que você acha que aprendeu mais com essa atividade?
- 4) Você acha que a mudança das aulas presenciais para o formato de aulas virtuais, durante a pandemia, teve algum impacto na sua forma de aprender o espanhol? Se sim, o que você percebeu? Um impacto bom ou ruim?³²
- 5) Você acha que a mudança das aulas remotas para o formato de aulas presenciais, após a pandemia, teve algum impacto na sua forma de aprender o

³⁰ Após ter sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética - UFSCar, em março de 2024.

³¹ Não foi utilizada norma de transcrição consagrada, como por exemplo, o Projeto NURC. A pesquisadora fez a transcrição seguindo as normas do português escrito para registrar as entrevistas e marcar as pausas através de (...). O léxico utilizado não sofreu alterações.

³² Pergunta realizada somente para o grupo de participantes que ingressaram no curso em 2019.

espanhol? Se sim, o que você percebeu? Um impacto bom ou ruim?³³

- 6) Quando as aulas presenciais retornaram, após a pandemia, você acredita que houve alguma mudança na sua forma de aprender o espanhol? O que percebe de diferente?
- 7) No ENPE e nas aulas presenciais você estudou o espanhol por conta própria? O que você fazia para ultrapassar os limites que o ENPE impôs?
- 8) Você diria que tem alguma estratégia de aprendizagem? O que te faz usá-las?
- 9) Acredita que existe um único método de aprender uma língua? Que tipo de ações funcionam e não funcionam para você aprender espanhol?

Considerando a variável do ano de ingresso no curso, perguntamos aos participantes se eles se lembravam de como estudaram o espanhol durante o ENPE, na pandemia; qual era a rotina de estudos deles para aprender a língua e o que eles faziam para estudar, além das aulas síncronas. O roteiro de perguntas foi o mesmo para os dois grupos de participantes. Entretanto, para aqueles que ingressaram no curso em 2019 perguntamos se a mudança das aulas presenciais para o formato de aulas remotas, durante a pandemia, impactou de alguma maneira a forma como aprendiam o espanhol. Quando respondiam que sim, a pesquisadora pedia ao participante que contasse o que foi percebido de diferente e se o impacto foi positivo ou negativo. Já os ingressantes no ano de 2021 foram questionados sobre a mudança inversa, isto é, se a transição das aulas remotas para as presenciais impactou a aprendizagem de ELE deles, seguindo a mesma linha de questionamento do outro grupo.

Nas entrevistas, 8 (19P1, 19P2, 19P5, 19P7, 21P10, 21P11, 21P12, 21P13) dos 15 participantes relataram o uso de diferentes estratégias. Isso porque, conforme aponta Oxford (1990, p. 13), em um processo de aprendizagem, sobretudo de línguas, vários fatores influenciam a escolha de estratégias pelo aprendiz, como por exemplo o estilo de aprendizagem – fator inclusive discutido pelos participantes no fim de cada entrevista –, motivação, diferenças individuais, idade, personalidade, aptidão, etc. Desse modo, a partir das respostas dos participantes, conseguimos analisar e identificar quais estratégias, de acordo com a classificação de Oxford (1990, p.16 e 17), foram adotadas por eles. Ao identificá-las, fomos capazes de analisar como a autonomia foi desenvolvida por cada um.

Portanto, para desenvolver a análise dos dados, consideramos as transcrições das entrevistas realizadas com os participantes, relacionadas às perguntas da pesquisa, bem como

³³ Pergunta realizada somente para o grupo de participantes que ingressaram no curso em 2021.

as apreciações registradas pela pesquisadora ao final de cada encontro. Com base nos estudos de Oxford (1990) e Paiva (1998, 2006, 2014), buscamos identificar, nessas transcrições, as ações específicas adotadas pelos educandos para tornar a aprendizagem mais fácil, eficaz e autônoma.

Para esta investigação, estabelecemos duas categorias de análise, sendo elas:

- I. Estratégias de Aprendizagem adotadas pelos educandos, conforme a classificação de Oxford (1990)** – em que buscamos identificar se os estudantes utilizam EAs e, se sim, quais são elas.
- II. Autonomia** – em que procuramos, com base em Paiva (1998, 2006, 2014), investigar e compreender como a autonomia é desenvolvida pelos estudantes, a partir do uso de EAs, em diferentes contextos.

No próximo capítulo, nos ocupamos de analisar e interpretar as respostas dadas pelos participantes para chegar aos resultados desta pesquisa.

Capítulo 5

Neste capítulo, procedemos à análise e discussão dos dados gerados para este estudo, organizada em três sessões, cada uma destinada a responder uma das perguntas que norteiam este estudo. Em 5.1, apresentamos a análise referente à primeira pergunta de pesquisa; em 5.2, tratamos da segunda pergunta, identificando e discutindo as EAs utilizadas pelos participantes, acompanhadas de exemplos e de um quadro-síntese; e, em 5.3, discutimos a terceira pergunta, relacionando os achados obtidos às reflexões finais deste estudo.

5.1 Como os participantes descrevem a aprendizagem durante e após a pandemia?

Para responder à primeira pergunta da pesquisa — *Como os participantes descrevem a aprendizagem durante e após a pandemia?* —, organizamos os dados em dois recortes: durante e após o período pandêmico. Dentro de cada recorte, foram destacados elementos positivos e negativos, com base nos relatos dos participantes, os quais serão analisados a seguir.

Ao analisarmos a descrição da aprendizagem de ELE, durante o ENPE, percebemos que existe uma opinião em comum entre os dois grupos de participantes da pesquisa, que se refere à pouca e, em alguns casos, nenhuma interação nas aulas. Sobre este fator, durante a entrevista, 19P7 faz a seguinte declaração:

01

19P7: Eu tentava participar o máximo que dava...Com as limitações porque no online não tinha interação face a face então você não corta o outro, você não debate, você não...Sabe? Era tudo muito...Levantei minha mãozinha e aí tinha tempo para falar...Acabou. É a sua vez e aí acabou. Tinha uma lista seguindo. Então assim, eu tinha essa dificuldade de não ter muitos momentos para falar porque tinham várias pessoas na sala... Não dá para todo mundo ficar falando. Não é que nem aula presencial que é um pouco mais aberta nesse quesito.

Observamos que, na visão de 19P7, as aulas de língua espanhola durante o ENPE eram limitadas em razão dos turnos. No entanto, é importante assinalar que 19P7 reconhece as normas de funcionamento das aulas remotas, como ‘levantar a mãozinha’, o tempo reduzido e a espera por chegar sua vez. Nota-se, ainda, que houve a iniciativa por parte de 19P7 de

participar das aulas, ao dizer “Eu tentava participar o máximo que dava”, postura esta diferente da de 19P1, que relata ter ficado acomodada quanto à participação nas aulas durante o ENPE.

02

19P1: Querendo ou não você fica acomodado. Eu fiquei muito acomodada em questão da participação das aulas. Não sei, mas o fato de estar presencial fazia com que a gente tivesse muito mais interação, desde antes da pandemia até depois. Então, você via que no ENPE os alunos não falavam, então você não vai falar também né...Eu não pratiquei tanto a conversação no ENPE, como eu pratiquei no presencial.

Acima 19P1 descreve como para ela foi mais cômodo esse período, fazendo com que ela não participasse tanto das aulas. Ademais, nota-se em seu excerto que 19P1 atribui a acomodação não apenas a si, mas a um comportamento generalizado, como é visto em: “Querendo ou não você fica acomodado”, “[...] o fato de estar presencial fazia com que a gente tivesse muito mais interação”, “[...] você via que no ENPE...então você não vai falar também né...”. Ou seja, há vários momentos no excerto nº 02 em que há estas formas de ocultar o 'eu' e diminuir a própria responsabilidade no processo de aprendizagem.

Assim como vemos nos excertos 01 e 02 analisados anteriormente, 19P7 partilha da perspectiva de que não houve interação nas aulas de ELE durante o ENPE, conforme se evidencia no trecho a seguir:

03

19P7: No online, mesmo me dedicando, não era a mesma coisa que no presencial porque interação não existia no online. Tipo, tinham todas aquelas câmerazinhas fechadas. Eu abria, via que tinha só eu com a câmera aberta e aí ia lá e fechava porque não ia ficar só eu lá né? Tinha aula que eu lembro que ficava só eu e a outra fulana lá e eu ficava “ai meu deus, eu não vou sair e a outra também não vai sair”. E foi uma época que eu tava trabalhando, tinha dois empregos...Então era uma coisa que não era fácil pra mim...Ter dois empregos, fazer um monte de disciplina, aprender língua...Mas assim, eu também fazia outra faculdade online, só que assim eu me dedicava muito. Eu sempre fui muito disciplinado. Talvez se eu fosse o xxxx lá do comezinho fazendo tudo isso não teria dado conta, mas eu me organizava pra isso. A pandemia não me prejudicou tanto quanto à organização. Eu consegui me organizar muito

bem porque ficava muito em casa e tinha todo o meu tempo. Então assim, o que eu queria que tivesse sido diferente foi esse contato porque a pandemia, se eu tivesse tido esse contato com as pessoas aquele impacto que eu tive na volta do presencial, se eu tivesse tido na pandemia, eu teria me dedicado muito mais.

No excerto nº 03, percebemos diversos fatores que influenciaram a experiência do estudante no curso de ELE durante o ENPE, como a vergonha de manter a câmera ligada, já que ele se sentia exposto ao perceber que era um dos poucos com ela aberta. Apesar disso, o participante ressalta que o principal obstáculo para sua aprendizagem não foi a falta de tempo vivenciada naquele período, mas sim a falta de interação com colegas e professores durante as aulas síncronas. Segundo ele, um maior contato teria potencializado sua dedicação e acreditamos que, por consequência, sua aprendizagem.

Por outro lado, destacamos um elemento positivo do processo de aprendizagem de ELE, de acordo com o participante, já que, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia, 19P7 afirma: ‘a pandemia não me prejudicou tanto quanto à organização’. Essa declaração indica uma postura de responsabilidade em relação aos estudos, já que demonstra consciência sobre o que deveria ser feito para alcançar bons resultados em espanhol. Embora nem todos os estudantes tenham permanecido em casa durante as restrições sanitárias, esse foi o caso de 19P7, que relata ter aproveitado esse tempo de forma produtiva: ‘[...] só que assim eu me dedicava muito. Eu sempre fui muito disciplinado... Eu consegui me organizar muito bem porque ficava muito em casa e tinha todo o meu tempo’.

No excerto nº 03, encontramos evidências de autonomia, elemento essencial do processo de aprendizagem de línguas, tendo em vista que ela é responsável por um componente fundamental, a auto-organização. Este componente se vê presente no excerto de 19P7, que possui um grau elevado de independência e controle sobre a sua aprendizagem, sendo capaz de superar as adversidades resultantes da pandemia, através de organização, autoavaliação e foco nas atividades que se propõe a realizar, ações essas que caracterizam as estratégias indiretas metacognitivas, de acordo com Oxford (1990, 2017).

21P14, quando questionada se a mudança do contexto de aulas virtuais do ENPE para um contexto de aulas presenciais teve algum impacto na sua forma de aprender o espanhol, a participante respondeu o seguinte:

21P14: Eu acho que sim. Em tudo, sobretudo no espanhol porque por mais que a gente tivesse esses momentos de contato eram momentos muito restritos por a gente não estar vendo a cara das pessoas...Não era muitas as pessoas que participavam das aulas...Então eu acho que isso tenha gerado uma demora pra quebrar esse gelo com a língua. Eu sinto que quando a gente chegou na aula presencial de verdade...Vida real... Que a gente conseguia super conversar por mais que a gente errasse né, fala...Mas eu pelo menos sempre me senti muito confortável nas aulas de espanhol presenciais em falar espanhol, errar e ser corrigida tudo mais. Eu acho que se a gente tivesse tido essa mesma oportunidade desde o começo a gente teria desenrolado ou desenvolvido um pouco mais rápido sem essa perda desse tempo que foi o online. Não que isso não tenha acontecido no online mas eu acho que aconteceu muito menos e a interação é muito menor e eu acho que isso é também uma questão porque sobretudo pra gente aprender língua a gente precisa de interação e aí numa sala que tinham 10 pessoas e que dessas 10 pessoas só 3 interagem é uma interação muito pouca...Quando na sala presencial os professores fazem com que tudo mundo fale em algum momento e aí você escuta uma palavra que você não conhece e aí você pensa “ai é assim que se pronuncia”. Então eu acho que nesse sentido sim, acho que a gente teve uma demora na língua talvez por conta dessa pouca interação.

A respeito da mesma pergunta, 21P14 acrescentou:

05

21P14: Eu acho que eu comecei a desenvolver a minha forma de aprender com o presencial. Comecei a criar rotinas de estudo mesmo...Eu comecei a fazer isso no presencial. Um pouco mais direcionada. Acho que principalmente por ter tido essas aulas que a gente tinha mais esse estímulo e por conhecer as pessoas. Eu acho que isso fez muita diferença pra eu ter esse estímulo e ficar mais empolgada com a coisa toda.

O excerto nº 05 reforça a ideia de que o contexto também é um fator que influencia na forma que se aprende uma língua, já que evidencia que o desenvolvimento da forma de aprender de 21P14 se intensificou com a transição para o presencial, quando ela começou a criar rotinas de estudo mais direcionadas, que vemos no trecho: ‘comecei a fazer isso no presencial. Um pouco mais direcionada. Acho que principalmente por ter tido essas aulas que a gente tinha mais esse estímulo e por conhecer as pessoas.’ Observamos que a motivação da participante foi diretamente influenciada pela interação social e pelo estímulo proporcionado

pelo ambiente presencial, que tornou o aprendizado mais envolvente e significativo.

Sendo assim, o excerto nº 05 reforça a ideia de que o contexto de aprendizagem influencia não apenas as estratégias adotadas pelo aprendiz, mas também seu engajamento e entusiasmo, elementos ligados à motivação - fator importantíssimo para o processo de aprendizagem. A mudança do ensino remoto emergencial para o presencial não apenas alterou as condições de estudo de 21P14, mas também potencializou a participação ativa e a motivação da participante, mostrando que diferentes contextos podem gerar efeitos distintos no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A baixa interação com colegas e professores, fator que limitou o aproveitamento das aulas de espanhol, é reforçado pelo excerto de 21P14, que também evidencia como a limitação do contato social e das oportunidades de prática oral nas aulas do ENPE dificultou sua aprendizagem. Além disso, o excerto nº 05 evidencia que o ambiente presencial proporcionou condições favoráveis para a aprendizagem de espanhol, especialmente no que se refere à redução da ansiedade e à valorização da experimentação linguística, isto é, da prática da/na língua. A participante afirma: ‘eu pelo menos sempre me senti muito confortável nas aulas de espanhol presenciais em falar espanhol, errar e ser corrigida tudo mais’, indicando que a segurança emocional, ligada ao contexto presencial, permitiu-lhe praticar a língua sem medo, reforçando a ideia de que o contexto de aprendizagem influencia diretamente o desempenho do aprendiz, o qual, neste caso, atuou como um facilitador da aprendizagem.

Ainda sobre a interação nas aulas remotas, outra perspectiva em comum entre os dois grupos de participantes da pesquisa que percebemos foi a respeito da presença do(a) professor(a), sobretudo durante as aulas síncronas. Na continuação, 21P10 demonstra ter começado o curso motivada para aprender o espanhol, principalmente pelo fato de no curso em questão a língua ser ensinada “desde o começo”, como diz a participante.

No entanto, tratando-se de uma estudante que estava ainda se familiarizando com a língua, percebemos em seu excerto como a figura do professor como mediador da aprendizagem é importante e, quando esse se distancia, desafios surgem para o estudante, como a insegurança de lidar com o que está sendo aprendido, conforme 21P10 aponta ‘Eu sentia muita falta da presença do professor para saber se o que eu estava aprendendo estava certo ou se tava errado’. Vemos, com este excerto, que se encontra a seguir, a importância do *feedback* imediato do professor de línguas.

21P10: Lembro. Primeiro que eu não sabia nada de espanhol. Então quando eu passei eu falei vou começar a estudar espanhol e saber como é que é. Só que por sorte no nosso curso de espanhol a gente tem desde o comecinho então a gente não teve tanto trabalho de já ter que ter aprendido a língua. Mas foi uma fase bem complicada...Eu acho que na parte de distanciamento entre o aluno e professor. Eu sentia muita falta da presença do professor para saber se o que eu estava aprendendo estava certo ou se tava errado.

Do excerto acima, percebemos como a informação que costuma ser fornecida pelo docente durante as aulas de línguas é importante para o discente, que, em muitos casos como este analisado, precisa saber como seu desempenho está, ajudando-o a se manter motivado enquanto aprende a língua. Esse retorno pode funcionar como um catalisador da dedicação do aprendiz, especialmente quando ele ainda não tem clareza sobre como se autoavaliar, sobretudo em uma língua que é nova para ele. A ausência de *feedback*, por outro lado, pode comprometer a forma como o estudante aprende, já que é natural cometer “erros” ao aprender um novo idioma. Ao receber orientação, o aluno identifica e corrige desvios antes que se tornem hábitos linguísticos difíceis de eliminar posteriormente. Os desvios de um aprendiz, de acordo com Corder (1967, p. 167), são “significantes no que eles propiciam ao pesquisador, evidências de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando na sua descoberta”. Isso é relevante porque, se um desvio se mantém durante o processo de aprendizagem e o estudante o reconhece, mas ainda assim o repete, pode-se caracterizar um caso de fossilização, como se o desvio estivesse, de certa forma, petrificado na mente do aluno, o que, para o linguista americano Selinker (1972), é uma etapa comum para qualquer estudante de línguas, sobretudo no contexto analisado, em que 21P10, estudante brasileira de ELE, enfrenta forte interferência do português brasileiro - língua materna - no processo de aquisição do espanhol. Dessa forma, consideramos que a pouca interação entre professor e aluno durante as aulas síncronas do ENPE e, conseqüentemente, a falta de feedback, dificultou a aprendizagem de ELE por parte dos estudantes, comprometendo o acompanhamento individualizado e o avanço dos alunos.

Assim como 21P10, 21P13 conta nunca ter estudado espanhol e que durante as aulas remotas sentia dificuldade para sanar suas dúvidas com o professor, tendo em vista a quantidade de alunos presentes. Vejamos o excerto a seguir.

21P13: Então, durante o ENPE eu sentia um pouco de dificuldade da forma que era porque primeiramente eu nunca tinha feito espanhol, então era o meu primeiro contato com a língua e nessa forma online dificultava porque às vezes você tinha alguma dúvida...Eu tinha alguma dúvida na verdade e pra ter acesso ao professor ali como eram muitos alunos acabava dificultando essa forma online...E dessa forma isso acabava inibindo não só eu acredito que muitos dos alunos que tavam ali né por conta desse formato e aí eu procurava tentar seguir as orientações do professor e eu procurava como forma de complementar tá lendo alguns sites em espanhol, ouvir algumas músicas...Tentando essa complementação por conta.

Além disso, vemos no excerto de 21P13 mais um obstáculo – a inibição. Esta sensação acaba prejudicando a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira, pois acaba limitando as oportunidades que o aprendiz tem de praticar a/na língua, neste caso, a espanhola. Diante dessas limitações, vemos também que o participante reconhece a necessidade de agir por conta própria, indo atrás do que sente falta em sua aprendizagem. Assim, percebemos que, apesar da dificuldade enfrentada pelo participante, este procura – de forma ativa e consciente – outros meios de aprender o espanhol, o que consideramos um indício de autonomia.

Tal como 21P13, 19P5 também relata, a seguir, que foi muito difícil “essa questão da troca” e como isso a deixou insegura para tirar suas dúvidas ao longo das aulas do ENPE:

08

19P5: Como era muito difícil essa questão da troca, de você tirar uma dúvida, aí eu meio que abandonei. Esse ambiente virtual ele afasta, né? Então eu ficava meio insegura de tirar uma dúvida durante a aula, porque quando você tá na sala de aula e duas pessoas vão perguntar ao mesmo tempo, é realmente ao mesmo tempo. Então aí você consegue ali administrar como é que vai funcionar essa dinâmica. Mas aí no virtual tem a coisa do *delay*. Então às vezes a pessoa tá falando e você vai falar e aí fica uma grande bagunça e é por isso que aí eu ficava meio insegura de tirar uma dúvida e acabar atrapalhando o professor ou cortar alguém que tava falando, né? Acho que é esse movimento de afastar mesmo as pessoas.

No excerto acima, nota-se que 19P5 relata que tem sua aprendizagem prejudicada por conta do ambiente virtual que, com suas especificidades de interação limitada, gera um

sentimento de distanciamento e insegurança, limitando sua participação e sua capacidade de desenvolver a autonomia, tão importante em contextos de aprendizagem remota como o ENPE, em que a habilidade de “administrar como é que vai funcionar a dinâmica” torna-se maior para os estudantes. Além disso, percebe-se uma preocupação em comum a 19P7, quando 19P5 diz que ficava “insegura de tirar uma dúvida e acabar atrapalhando o professor ou cortar alguém...”. Ou seja, a insegurança relatada por 19P5 deve-se à configuração das aulas durante o ENPE e o medo de atrapalhar ou interromper os outros, o que a impede de, mais uma vez, buscar ativamente o conhecimento.

Logo, embora 19P5 tenha consciência de como as aulas no ENPE funcionavam, observamos no excerto dela a falta do emprego de algumas EAs que poderiam ajudá-la a tornar mais fácil esses momentos de interação, a exemplo das estratégias afetivas, as quais poderiam auxiliar na diminuição dessa insegurança expressa por 19P5.

Consideramos que, em relação aos impactos da mudança de aulas presenciais para o formato de aulas virtuais, na pandemia, as respostas dos participantes foram, em geral, semelhantes. 19P1, 19P2, 19P3, 19P5, 19P7, 19P8, 21P9, 21P10, 21P12, 21P13, 21P14 e 21P15 concordam que a ausência de interação nas aulas remotas foi o que mais impactou de forma negativa a aprendizagem de ELE.

Outros excertos também nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre como foi para os participantes o processo de aprendizagem de ELE ao longo da pandemia. Vejamos alguns deles a seguir.

09

19P3: Durante o ENPE eu tava tão desmotivado com a graduação que o meu contato com o espanhol foi através de músicas, filmes e séries e estudei pelo Duolingo. Mas eu não estava motivado a estudar, sabe? Fiz uma disciplina só do espanhol no ENPE, que foi o CPLE 2, algo assim, porque aí quando voltou pro presencial eu tive que fazer o 3 e o 4. E aí a minha turma já tinha se formado em sintaxe contrastiva, que é a matéria que vem depois das matérias de compreensão...Então quando voltou pro presencial, com a minha turma já avançada, eu tava em CPLE 3 ainda...Mas a minha motivação, quando eu digo motivação pra aprender espanhol é motivação pra estudar no geral. Na pandemia a gente perdeu muita gente, né? Muita gente próxima morreu. Aí como eu vou estudar, me preocupar com ENPE sendo que tem gente que mora comigo que está internada, sabe? Então praticamente não fiz a graduação no ENPE.

Do excerto acima, é possível perceber que o período pandêmico trouxe desafios significativos ao processo formativo, marcados por desmotivação, sofrimento emocional e limitações estruturais. Embora o estudante tenha buscado manter algum contato com o espanhol por meio de músicas, séries e aplicativos, esses recursos, quando utilizados de forma isolada, podem não ser suficientes para sustentar uma aprendizagem ativa e autônoma - o que é compreensível diante do contexto vivido. Destacamos que o contato com a língua para além do espaço de sala de aula mostra-se especialmente relevante, sobretudo em situações de ensino remoto, desde que acompanhado de orientação e intencionalidade. No caso analisado, esse contato ocorreu de maneira pontual, como o próprio participante descreve ao mencionar que seu envolvimento se restringiu a músicas, filmes, séries e ao uso do Duolingo e, em muitos momentos, com uma motivação fragilizada, considerando as perdas e dificuldades relatadas. Além disso, as restrições do contexto remoto, já discutidas neste estudo, parecem ter reforçado a sensação de desconexão mencionada pelo participante, dificultando que ele percebesse um sentido de continuidade em sua formação. Esse excerto confirma que, para além dos obstáculos pedagógicos, os desafios socioemocionais também interferiram nas percepções dos participantes sobre sua aprendizagem, como esperávamos. Esta espera está ligada à hipótese que formulamos no projeto de pesquisa (a mudança de contexto interfere no processo de aprendizagem dos estudantes), tendo em vista que um dos contextos estudados nesta investigação é a pandemia da COVID-19, marcada por muitas mortes, isolamento, ansiedade, estresse, etc.

Dessa forma, a análise desse excerto nos permite compreender não apenas o que foi ou deixado de ser aprendido, mas como o contexto pandêmico impactou a relação do sujeito com a própria formação em ELE.

Ainda sobre como foi aprender ELE durante o ENPE, 19P4 e 21P9 relataram, respectivamente, o seguinte quando foram perguntados se faziam algo além de assistirem as aulas síncronas:

10

19P4: Então, acho que praticar o espanhol foi quase zero. Mas acho que o estudo era também de filmes, de música. Acabava que ficava nisso, sabe? Eu escutava bastante, lia bastante, mas se parar pra pensar nem era tanto assim, sabe? Mas, na medida do possível eu fazia isso. Teve aquela série “La casa de papel” que aí eu assisti ela em espanhol, coloquei a legenda...alguns

desenhos assim, também colocava em espanhol pra assistir...Homem-aranha, sabe? Esses desenhinhos mais tranquilos colocava em espanhol. Então eu acho que é um pouco de estudo, né?

11

21P9: Eu acho que era só mesmo as aulas, Duolingo e às vezes eu tentei escutar mais músicas em espanhol, assistir séries em espanhol e acho que é isso.

Observamos, nos excertos acima, que assim como 19P3, 19P4 e 21P9 dizem ter estudado o espanhol por meio do Duolingo, de músicas, filmes e séries. Esse ponto em comum traz à tona, para nós, uma percepção comum entre os aprendizes de línguas, ligada à crença de que o contato com esses tipos de conteúdos pode, por si só, acarretar em uma aprendizagem significativa. No entanto, esse tipo de *input* se dá de forma passiva pelos estudantes, o que não é suficiente para desenvolver uma aprendizagem sólida, sobretudo quando não há objetivos definidos, repetição intencional, foco na forma linguística e reflexão sobre o conteúdo.

No excerto nº 10, observamos que, embora o participante tenha relatado estudar ELE através de filmes e músicas, ao mesmo tempo parece saber que não é o bastante para se aprender, significativamente, uma língua, quando diz: ‘acaba que ficava nisso, sabe?’. Ele demonstra saber que apenas isso não basta, isto é, ele próprio relativiza o impacto dessa prática no trecho ‘se parar pra pensar nem era tanto assim, sabe?’. Há aqui uma confusão entre exposição a conteúdo e estudo intencional, que se desfaz na nossa análise, diante da falta de sistematização observada por parte dos participantes.

Nesse sentido, assistir filmes e escutar músicas, como foi relatado, configura-se como um uso parcial de estratégias e, por consequência, em um estudo passivo, tendo em vista que apenas assistir filmes e escutar músicas, nada mais é que receber informações, as quais podem ser esquecidas se não são fixadas e praticadas pelo estudante. Segundo a especialista em técnicas de estudo, Susane Ribeiro (2022), limitar-se à prática do estudo passivo não é o recomendado quando pensamos em uma aprendizagem que tem como finalidade principal ampliar os nossos conhecimentos sobre a LE. Logo, percebemos que, além de outros fatores, a ausência da combinação consciente de EAs por parte do participante, interferiu negativamente no desenvolvimento da autonomia.

Assim como 19P3, 21P9 também relata ter usado o aplicativo Duolingo ao longo do

ENPE para estudar espanhol. Entretanto, como no caso anterior, a utilização dessa ferramenta digital nos pareceu não intencional e desarticulada de uma rotina de estudos, com planejamento, foco e metas claras.

Essa crença em comum que vemos nos últimos três excertos subestima a complexidade do processo de aprendizagem de línguas e revela a importância de investigarmos o papel de estratégias mais ativas, conscientes e combinadas, que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Esta, portanto, aparece aqui em estágio inicial, limitada pela ausência de postura ativa por parte dos 3 participantes, bem como pela falta de reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem.

É importante dizermos que o uso de todas essas ferramentas supracitadas é um ótimo meio para aprender uma língua estrangeira, mas de forma a complementar outros aspectos cruciais, conforme aponta Oxford (1990, p. 5-6) sobre as 4 habilidades linguísticas: “aprender uma nova língua envolve necessariamente desenvolver quatro modalidades em diferentes graus e combinações: audição, leitura, fala e escrita.” Apesar de considerarmos que o uso não intencional dessas ferramentas pode acarretar em uma aprendizagem superficial, os participantes que relataram utilizá-las perceberam essa prática como um aspecto positivo de sua experiência no ENPE.

Embora muitos excertos enfatizem as dificuldades enfrentadas durante o ENPE, também foram levantados pontos positivos relacionados à aprendizagem de ELE nesse contexto, como os excertos de 19P4 e 19P6 a seguir, os quais, apesar de reconhecerem a diminuição das oportunidades de uso da língua espanhola nas aulas, relataram que o ENPE foi um momento em que puderam se preparar melhor para os poucos momentos de expressão oral da língua.

12

19P4: No ENPE, quando eu não sabia alguma coisa, quando eu tinha que falar alguma coisa, eu ia e procurava num tradutor bom. [...] Procurava alguma coisa pra conseguir falar de uma maneira ok. Mas fica um pouco mais rápido também, um pouco menos complexo e menos profundo, né? Uma coisa mais rasa, porque eu só via como que falava e falava. Eu sou bem tímido pra falar em aulas de espanhol, até porque eu acho que eu falo mal. Então eu acho que às vezes com a segurança do tradutor, acabava que eu falava mais nas aulas do ENPE.

19P6: Em comparação ao presencial eu acho que eu conseguia aproveitar mais porque eu tinha mais esses momentos na minha casa. Então eu sabia que ia ter que responder tal pergunta, então eu treinava mais...Conseguia pensar com mais calma porque eu sabia que aquilo poderia chegar em mim em algum momento. Então assim, foi complexo, por conta da minha timidez que já era algo complexo no presencial também, mas eu acho que nas aulas eu conseguia explorar um pouquinho mais, porque eu fui me tranquilizando por estar em casa.

Ao analisarmos os últimos dois excertos, pudemos observar que a falta de interação acarretada pela configuração das aulas remotas, no ENPE, não perturbou esses dois estudantes. Pelo contrário, pois o fato de serem tímidos e estarem por trás de uma câmera, no conforto de suas casas e terem ainda disponíveis ferramentas digitais, como os tradutores online, fez com que eles se sentissem mais seguros para arriscar falar na língua espanhola e, assim, praticar, mesmo que não muito, a competência comunicativa. Logo, de acordo com esses dois participantes, a pouca interação durante o ENPE não se configurou como um aspecto negativo, mas sim positivo.

No entanto, compreendemos que o medo ou vergonha de falar espanhol em aula é um fator que também dificulta o aprimoramento da expressão oral dos estudantes e, por consequência, o desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito à vergonha na aprendizagem, outros participantes também relataram tê-la sentido, como 21P11, que ao ser questionada se acreditou que a mudança do contexto remoto de ensino para o presencial impactou na sua forma de aprender o espanhol, respondeu que sim, pois quando houve o retorno das aulas presenciais, ela sentiu a timidez.

21P11: Sim, porque quando começou presencial rolou a timidez. Parecia que com o online eu já tava meio que adaptada, conseguia participar... Mas quando voltou as aulas presenciais teve esse primeiro impacto de vergonha. E demorou um tempo e isso impactou porque era mais constrangedor falar espanhol agora num espaço físico depois de ter desacostumado com o online. Então teve esse impacto.

Do excerto acima, infere-se que 21P11, diferentemente de outros participantes, não sentia timidez durante o ENPE, tendo até se acostumado ao seu formato de aulas. Isso talvez ocorresse pois, no ENPE, como a maioria dos alunos não ligava suas câmeras, a exposição ao falar espanhol era menor, bem como os riscos de “errar”. Assim, com a ausência de exposição visual, os alunos se sentiam mais seguros e motivados a participarem das aulas, ao menos ativando os microfones quando chamados pelo docente. Por outro lado, nota-se que a repetição da palavra “impacto” sugere, para a nossa análise, o peso que a mudança de contexto teve sobre a aprendizagem da participante, reforçando o costume apontado por 21P11 e seu desconforto após a mudança, como vemos no seguinte trecho “Parecia que com o online eu já tava meio que adaptada, conseguia participar [...] E isso impactou porque era mais constrangedor falar espanhol agora num espaço físico depois de ter desacostumado com o online”.

Além de 21P11, 21P15 afirma ter muita vergonha de falar em espanhol e que essa sensação era menor durante o ENPE.

15

21P15: Eu acho que eu tenho muita vergonha de falar espanhol. Só que assim, querendo ou não, pela tela assim se dane se você falar alguma coisa errada. É mais de boa. E mesmo no ENPE eu já não falava muito. Tinha aquele receio. E aí eu acho que isso aumentou no presencial...

Percebemos que no relato nº 15 a causa da menor sensação de vergonha torna-se mais explícita: a “tela”. Isto é, estando atrás dela, o aluno se sente mais protegido e seguro para arriscar falar em espanhol, participando da aula, mesmo com receio. Usada como um escudo, a tela reduz a sensação de vulnerabilidade da participante. Ademais, a expressão “se dane se você falar alguma coisa errada” usada por 21P15 indica uma transferência de sua responsabilidade, evidenciada pelo uso do pronome “você”, como se não tivesse problema para ninguém caso algo “errado” fosse dito.

Em vista disso, consideramos que o ENPE, para estudantes mais tímidos, foi um

contexto que contribuiu positivamente para a aprendizagem de ELE.

É possível entendermos, a partir dos excertos, como também o contexto influencia no fator emocional de cada aprendiz e, por extensão, na forma como se aprende uma língua. Em vista disso, analisaremos, a seguir, excertos que evidenciam como o contexto também permeia outros fatores do processo de aprendizagem.

Ao ser questionada se estudou por conta própria tanto no ENPE, quanto no presencial, 21P11 nos relatou o seguinte:

16

21P11: Rolou um fenômeno engraçado porque no ENPE eu era mais criativa e tinha mais ânimo para estudar por fora do curso. Então eu usava Tandem, Duolingo eu não gostava muito...Mas, assim, sempre buscando novas plataformas pra aprender. E quando voltou o presencial eu senti que eu comecei...Que eu perdi um pouco dessa autonomia e voltei a confiar demais no curso. Tipo, eu só vou no curso e vou fazer uma ou outra atividade. Mas, eu parei de buscar por conta própria. Não sei também se o presencial ter mais horas de aula, ter que ir presencialmente...Mas, menos ânimo pra fugir do curso.

No excerto nº 16 percebemos como a mudança do ENPE para o contexto presencial de ensino impactou a autonomia de 21P11. Isso porque, durante a pandemia, apesar do desânimo que muitos experimentaram, a participante relata ter percebido um aumento em sua criatividade e em seu ânimo para estudar “fora do curso”, isto é, aprender o espanhol por outros meios que não fossem aqueles disponibilizados pelos professores, com o uso, por exemplo, do aplicativo Tandem.³⁴

No entanto, com o retorno das aulas presenciais, 21P11 percebe uma diminuição na sua autonomia, pois, de acordo com ela voltou “a confiar demais no curso”. Isso nos indica que o contexto presencial de aulas - que, normalmente, coloca os estudantes como figuras passivas, possui uma estrutura menos propensa à distração distrativa e promove uma interação maior com os colegas - leva seus aprendizes a delegarem suas responsabilidades. Inferimos que além dos fatores citados, essa mudança de postura de 21P11 deve-se à herança do ensino tradicional de línguas, o qual por muito tempo vigorou e, ainda hoje, é usado em aulas de língua, apesar de já ter sido superado por novas teorias de aquisição.

³⁴ Trata-se de um aplicativo para aprender idiomas com falantes nativos do mundo todo. Disponível em: <https://tandem.net/pt-br/blog/tandem-community-principles> Acesso em: 06 de março de 2025.

Ademais, a expressão “voltei a confiar demais no curso” não significa, necessariamente, que 21P11 não confiava no curso durante o ENPE. É possível que ela confiasse sim, mas sentisse também a necessidade de o complementar.

21P11 demonstra ter percebido que essa confiança excessiva a atrapalha de buscar por conta própria outras possibilidades de estudo, como fazia durante a pandemia, o que fica claro no seguinte trecho: “eu só vou no curso e vou fazer uma ou outra atividade”. Esta afirmação reforça a perda de autonomia identificada. Outra afirmação de 21P11 que reforça tal ideia é “menos ânimo para fugir do curso”, onde “fugir” pode ser interpretado como “ir além” do que é proposto nas aulas.

Em um contexto que exigia uma postura mais ativa para aprender, como o ENPE, o último excerto analisado oferece uma experiência e uma perspectiva valiosa sobre como 21P11 conseguiu se adaptar às aulas remotas.

Ao ser perguntada se sua forma de aprender espanhol havia mudado com o retorno das aulas presenciais após a pandemia, 19P5 afirmou que sim, destacando que a mudança dos contextos de ensino impactou sua aprendizagem de ELE. Assim como 21P11, ela também percebeu mudanças em sua autonomia.

17

19P5: Eu acho que teve um impacto porque as coisas não vieram juntas. Tipo assim, teve esse “gap” durante a pandemia e coisas que eu aprendi antes da pandemia eu não consegui levar pra pandemia e coisas que eu vi na pandemia não consegui trazer de volta. Então parece que, assim, eu nunca vi espanhol na minha vida. Parece que eu não sei absolutamente nada. E aí atrapalha, porque agora a gente tá vendo essas disciplinas que são mais avançadas e você tem que ter um conhecimento prévio para poder fazer sentido. E eu às vezes não sinto que to com esse conhecimento prévio. Tipo, eu vejo alguma coisa e fico “ok, entendi”, só que a hora que você vai aplicar você fica “não é bem isso, você não entendeu direito”. Então eu acho que eu deveria voltar, fazer esse movimento de voltar, pra poder recuperar. Teve um impacto muito grande. A minha memória não está muito boa. A minha memória acabou sendo afetada porque assim, a gente não exercitava. Ficava em casa e não fazia coisas pra exercitar a memória e eu to mais preguiçosa pra ler as coisas. Então é complicado...teria que fazer todo um movimento reverso pra poder acompanhar, sabe?

O excerto de 19P5 traz mais uma camada para a nossa análise. Isso porque, no caso

de 21P11, percebemos uma perda de autonomia muito ligada a “confiar demais no curso” presencial, já no excerto nº 17 observamos algo que parece ir além: uma sensação de descontinuidade na própria aprendizagem. Quando ela diz ‘parece que eu nunca vi espanhol na minha vida’, isso soa mais do que um simples esquecimento - é como se houvesse uma quebra no fio condutor que conecta o que ela aprendeu antes, durante e depois da pandemia. Essa sensação tem muito a ver com o que a teoria do desuso, de Ebbinghaus (1913), que aponta a perda gradual da retenção quando os conhecimentos não são revisitados com o passar do tempo, podendo ser vista no trecho ‘a minha memória acabou sendo afetada porque assim, a gente não exercitava. Ficava em casa e não fazia coisas pra exercitar a memória’. Nota-se, neste trecho ainda, que a participante atribui a falta de praticar o que aprendia não apenas a si, mas a um comportamento generalizado, diminuindo, com isso, sua responsabilidade do processo de aprendizagem. Apesar de essa teoria não considerar em profundidade fatores emocionais, motivacionais e até contextuais - que, no caso de 19P5, exerceram influência significativa -, ela ajuda a explicar por que certos conhecimentos simplesmente não acompanharam a mudança de contextos ou não se mantiveram acessíveis quando ela mais precisava. Além disso, isso se relaciona com a ideia de que novos aprendizados só se consolidam de fato quando encontram uma base de conhecimentos já estruturada, capaz de lhes dar suporte. Quando esse alicerce está fragilizado, como a própria participante percebeu, os conteúdos até podem ser compreendidos momentaneamente, mas dificilmente se tornam aplicáveis de forma consistente.

Outro ponto que também nos chamou atenção é como ela relaciona essa perda à própria postura no seguinte trecho de seu excerto: ‘tô mais preguiçosa pra ler as coisas’. Sua autopercepção pode estar relacionada a fatores motivacionais e afetivos, que, segundo Larsen-Freeman (1997), são elementos dinâmicos que interagem com o contexto de aprendizagem e podem influenciar o engajamento do aprendiz.

Diferentemente de 21P11, que associa sua perda de autonomia principalmente ao excesso de confiança no curso presencial, 19P5 destaca um impacto cumulativo, isto é, um “gap” formativo que comprometeu tanto a consolidação dos conteúdos aprendidos antes e durante a pandemia, quanto depois, com a assimilação dos novos. Por isso, quando 19P5 diz que precisaria ‘fazer todo um movimento reverso’, ela não está apenas falando de revisar conteúdo. Ela está falando de recuperar ritmo, memória e talvez até um pouco da confiança no próprio processo de aprendizagem de ELE.

Apesar dos desafios que 19P5 relata enfrentar, a participante demonstra saber e ter consciência daquilo que falta para ela aprender e “reter” os conhecimentos estudados, postura

essa que nos indica um traço de autonomia, já que a participante se autoavalia constantemente.

Ainda considerando os impactos do período pandêmico no processo de aprendizagem de ELE, 19P6 relata o seguinte:

18

19P6: Então eu percebi muito essa questão da prática, porque a gente nunca ficava duas horas ou quatro horas. Eram aulas bem reduzidas. Então eu senti diferença nesse sentido. Hoje em dia eu acho que a pandemia foi um hiato no meu aprendizado. Eu parei de ter o contato maior com o espanhol na pandemia e voltar...parecia que eu estava super enferrujada. Mesmo com as aulas online e com os estudos ali para as matérias... eu lembro da primeira aula pós pandemia...eu falei “nossa, eu não vou conseguir falar nada assim vai ser uma coisa super difícil”. Mas aí você vai pegando, vai ficando mais tranquilo. Mas assim, eu senti muita diferença. Eu realmente fico pensando como seria se eu tivesse tido todo esse tempo no presencial? Como seria? Acho que o tanto que eu teria absorvido teria sido muito maior.

Do excerto anterior, percebemos como o tempo das aulas no ENPE eram curtas. Quando pensamos em aprendizagem de línguas, é fundamental considerar que o tempo de exposição e prática contínua é um fator crítico, ao contrário do que muitos cursos de idioma vendem. 19P6 destaca que essa limitação temporal afetou diretamente a percepção de progresso na aprendizagem quando diz ‘hoje em dia eu acho que a pandemia foi um hiato no meu aprendizado’, já que o contato com a língua espanhola durante o período pandêmico foi reduzido, evidenciando para nós a importância da frequência nas rotinas de estudo. Ao retornar, ela se sentiu ‘super enferrujada’ e insegura quanto à sua capacidade de falar a/na língua, evidenciando como a interrupção da prática regular e sistemática impacta não apenas a retenção de conteúdos, mas também a confiança e a percepção de competência do aprendiz. Assim, sua reflexão no final do excerto - ‘como seria se eu tivesse tido todo esse tempo no presencial? Acho que o tanto que eu teria absorvido teria sido muito maior’ - é muito interessante, pois evidencia a importância de continuidade e intensidade no processo de aprendizagem, sobretudo em línguas, em que a prática frequente e a exposição constante são decisivas para a consolidação dos conhecimentos aprendidos.

Muito se discutiu sobre a interação no processo de aprendizagem de espanhol,

sobretudo a interação entre professor e aluno. Contudo, será que esse é o único tipo de interação relevante? A seguir, por meio de um relato feito por uma participante, refletimos sobre outro tipo de interação, tão importante quanto a já mencionada, professor-aluno.

19

21P10: [...] Porque no ENPE a gente não tinha essa troca entre os colegas...Era bem individual...Cada um falava uma coisa...A gente não formava grupos...E pra mim isso era muito triste. Agora a gente sempre forma grupos, sempre forma dupla e faz sempre em grupo e pra mim essa é a parte mais divertida da aula. Então eu olho pra trás sobre essa questão e penso “que bom que a gente não tem mais isso” e olho pro agora e penso “que bom que agora a gente consegue interagir com os nossos colegas e virar amigo...” Temos agora um vínculo muito mais forte e eu acho legal.

O excerto acima nos revela que a interação professor-aluno não é a única que existe no processo de aprendizagem, muito menos a única que foi transformada durante a pandemia da COVID-19.

Em vista disso, o excerto nº 19 é fundamental para pensarmos sobre o papel da interação entre colegas e como ela foi e tem sido percebida e valorizada. Isso porque, de acordo com ABRAHÃO (1992, p. 55), “[...] a comunicação com pares é uma forma mais natural e autêntica para se usar a linguagem”, e isso reforça o que 21P10 comentou, já que, conforme a participante, a ausência de trabalhos em grupos no contexto do ENPE limitava as possibilidades de interação entre os próprios estudantes, levando a uma experiência mais individualizada e, segundo ela, “triste”. Com a mudança para o presencial, 21P10 deixa claro que a constante formação de grupos nas aulas para a realização das atividades fortaleceu os vínculos sociais entre os integrantes da turma, tornando as aulas mais “divertidas” e, principalmente, mais motivadoras.

Logo, essa perspectiva favorece diversas dimensões do desenvolvimento linguístico e socioemocional de um aluno de língua estrangeira, uma vez que a troca de experiências, práticas colaborativas, *feedback* entre os pares, etc, formam um ambiente mais acolhedor, bem como proporcionam oportunidades de uso autêntico/espontâneo da/na língua que está sendo aprendida. Além disso, a interação aluno-aluno - vivenciada, normalmente, por trabalhos em grupo - melhora a qualidade de fala do aprendiz, propicia instrução individualizada, promove um clima afetivo positivo e motiva o aprendiz (ABRAHÃO, 1992, p. 58 - 61). Além disso,

entendemos que é relevante registrar também aquilo que os estudantes participantes não faziam durante a aula de línguas. Assim, 21P10, ao sentir falta da “troca entre os colegas” e colocar isso como um desafio para o seu processo de aprendizagem de espanhol, 21P10 demonstra ser interessada e responsável, o que, para nós, é um sinal de que a autonomia está sendo desenvolvida.

Para também elucidar o papel da interação aluno-aluno, selecionamos o excerto de 19P1, que, ao ser questionada se estudou o espanhol por conta própria nos dois diferentes contextos, mostrou como foi importante ter um colega de turma que a ajudasse com isso.

20

19P1: Algumas vezes...Assim, no ENPE teve um assunto que não tava entendendo muito bem que era sobre uma das conjugações verbais...e aí eu fui pesquisar, tentar entender, fazer exercícios e tal e aí eu conversava muito com um amigo, perguntando: “ó, eu não estou entendendo isso, como que faz?” e agora, no presencial, eu tive que estudar a sintaxe e eu não entendi a sintaxe, foi muito difícil pra mim. Tive que pedir ajuda pra esse mesmo amigo...Eu e umas amigas nos reuníamos no DL pra estudar pra prova. Então eu acho que isso é uma forma de estudar por conta...

Do excerto acima, percebemos como é importante a troca entre aluno-aluno, independentemente do contexto, visto que, ao enfrentar dificuldades pontuais na aprendizagem do espanhol no ENPE, 19P1 primeiro recorre à pesquisa para conseguir entender, iniciativa essa que demonstra um desenvolvimento da autonomia, a partir da adoção de estratégias metacognitivas, segundo Oxford (1990). Então, quando faz uma autoavaliação e percebe que seu estudo individual não é suficiente para ajudá-la a entender, 19P1 comenta ter pedido ajuda para um amigo, atitude essa que se configura como uma estratégia social, também de acordo com Oxford (1990). A mudança de contexto não mudou sua estratégia de buscar auxílio, mas reforça a constância da importância das relações de apoio na sua aprendizagem, exemplos de estratégias afetivas, conforme pontua Oxford (1990).

Desse modo, percebemos como a cooperação entre os próprios alunos fornece um ambiente mais propício para o esclarecimento de dúvidas, prática da produção oral e o desenvolvimento da confiança, fatores que são fundamentais para o processo de

aprendizagem de línguas, especialmente de ELE, já que entendemos que a interação aluno-aluno não deve se limitar apenas a sala de aula, mas sim continuar fora dela.

No entanto, apesar da interação aluno-aluno ser importante para o desenvolvimento da aprendizagem de ELE, como vimos até aqui, observa-se, na análise dos excertos coletados, que a maioria³⁵ deles se concentram nas interações entre professores e alunos, sobretudo durante o ENPE, isto é, nos excertos dos participantes não está explícito por eles que a interação entre alunos, seja ela direta ou indireta, tenha sido apontada como uma falta ou até mesmo como um fator relevante no processo de aprendizagem de ELE.

A pouca discussão sobre esse fator nos excertos dos participantes nos inquieta. Afinal, se 11 deles não destacaram a interação que ocorre entre eles mesmos, o que isso quer dizer? O que significa esse “não dito”? Afinal, o nosso interesse recai não apenas sobre o que os estudantes dizem, mas também sobre o que eles não dizem, ou seja, aquilo que suscita das pausas, das hesitações e das faltas de menção, que podem indicar, como neste caso, por exemplo, uma relação de invisibilidade às interações entre os próprios alunos ou, ainda, uma questão afetiva/emocional de isolamento - especialmente durante o ENPE.

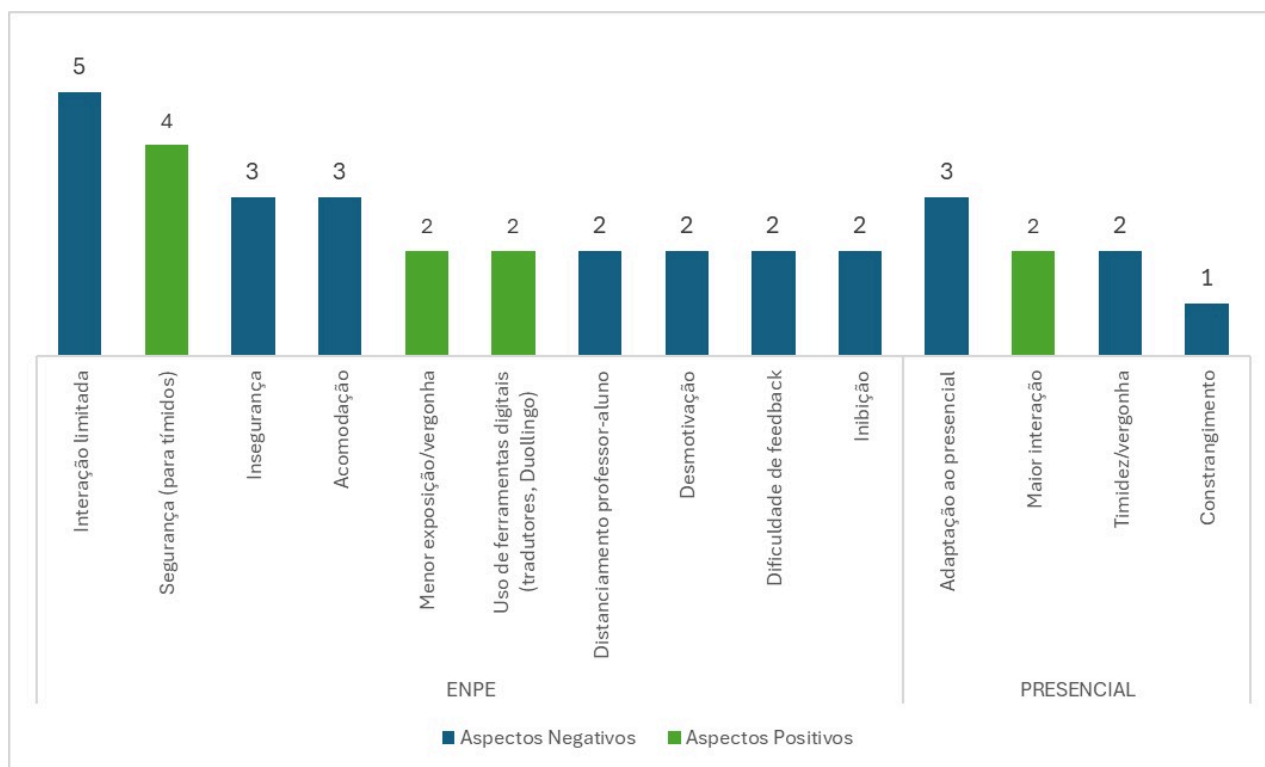
Curiosas e motivadas, suficientemente, para encontrarmos respostas para essas perguntas que surgiram ao longo de nossa análise, usamos como referência o texto “As formas do silêncio”, de Eni Orlandi (1992).

A falta de descrições claras ou explícitas sobre o tipo de interação em foco, durante o período das aulas remotas, pode ser entendida, com base em Orlandi (1992), como uma omissão que nos demonstra, ainda que implicitamente, a escassez de momentos sociais que os jovens tiveram durante as aulas do ENPE. Tais “silêncios”, vistos nos excertos da maioria dos participantes desta pesquisa, nos indicam, também, que essas trocas não foram consideradas importantes e, por isso, não foram sequer mencionadas pelos participantes quando a pesquisadora fez as seguintes perguntas: i. “você acha que a mudança das aulas presenciais para o formato de aulas virtuais, durante a pandemia, teve algum impacto na sua forma de aprender o espanhol? Se sim, o que você percebeu? Um impacto bom ou ruim?”; ii. “Quando as aulas presenciais retornaram, após a pandemia, você acredita que houve alguma mudança na sua forma de aprender o espanhol? O que percebe de diferente?”. Reforçamos que embora a análise dos silêncios dos alunos, durante as aulas, é importante para compreendermos a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de ELE, nesta pesquisa não vamos nos aprofundar neste aspecto.

³⁵ 19P1, 19P2, 19P3, 19P5, 19P7, 19P8, 21P9, 21P10, 21P12, 21P13, 21P14 e 21P15

Antes de passarmos a responder a segunda pergunta de pesquisa, apresentamos um gráfico, cuja função envolve elucidar de modo quantitativo os dados que nos ajudaram a responder a primeira questão deste estudo.

Figura 11 - Gráfico representando os aspectos mais usados para descrever a aprendizagem de ELE durante e após a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

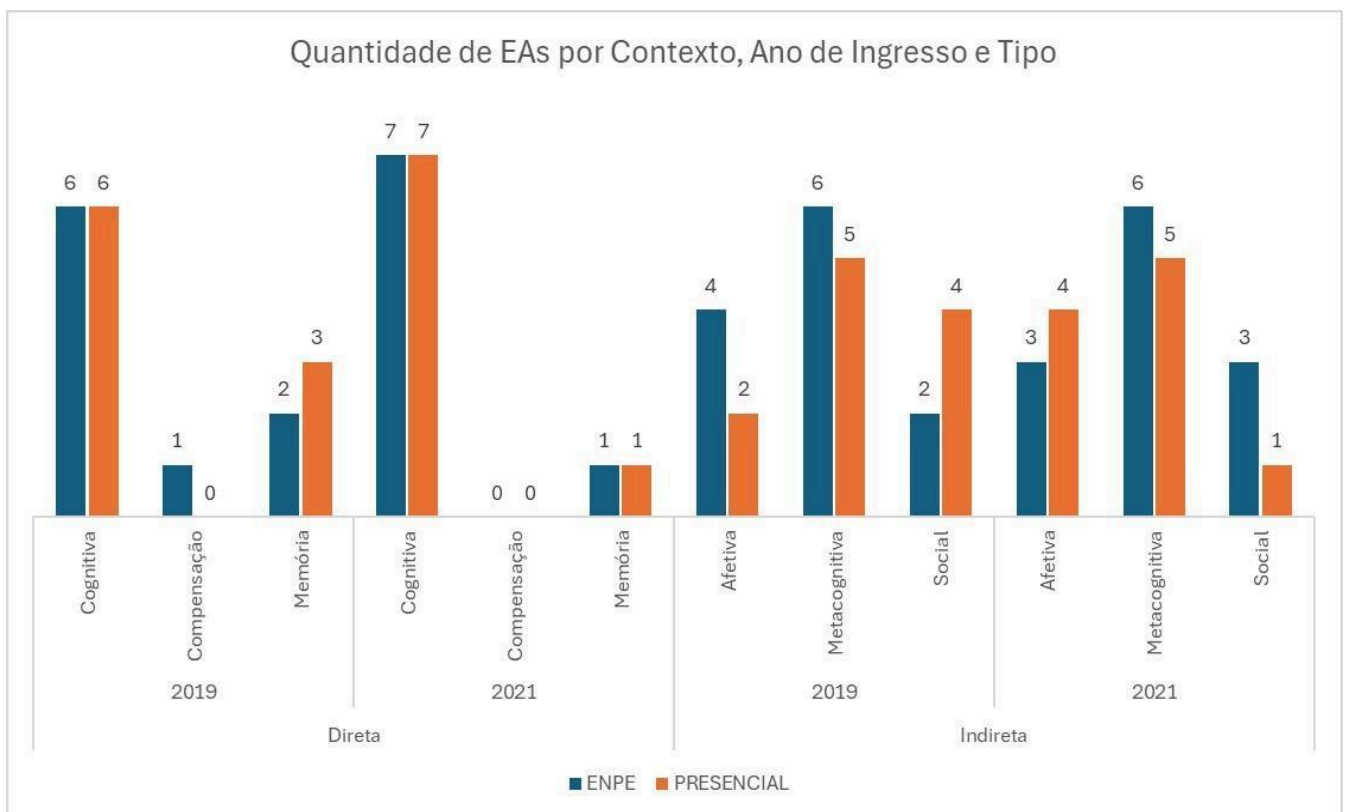
5.2 Quais estratégias de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos participantes de pesquisa?

Para responder à segunda pergunta da pesquisa — *Quais estratégias de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos participantes de pesquisa?* —, iniciamos esta análise apresentando uma visão quantitativa geral. Primeiramente, organizamos os dados em dois quadros que mostram a quantidade de EAs utilizadas por cada participante, discriminadas por contexto de aprendizagem e por ano de ingresso, bem como seu tipo (direta ou indireta),

conforme a classificação de Oxford (1990, 2017). Em seguida, realizamos uma análise qualitativa, detalhando as estratégias observadas mais recorrentes nos relatos dos participantes e exemplificando seu uso com trechos representativos. Por fim, apresentamos uma síntese interpretativa que relaciona a frequência observada com as percepções dos participantes, discutidas anteriormente, buscando identificar tendências e padrões no uso das EAs.

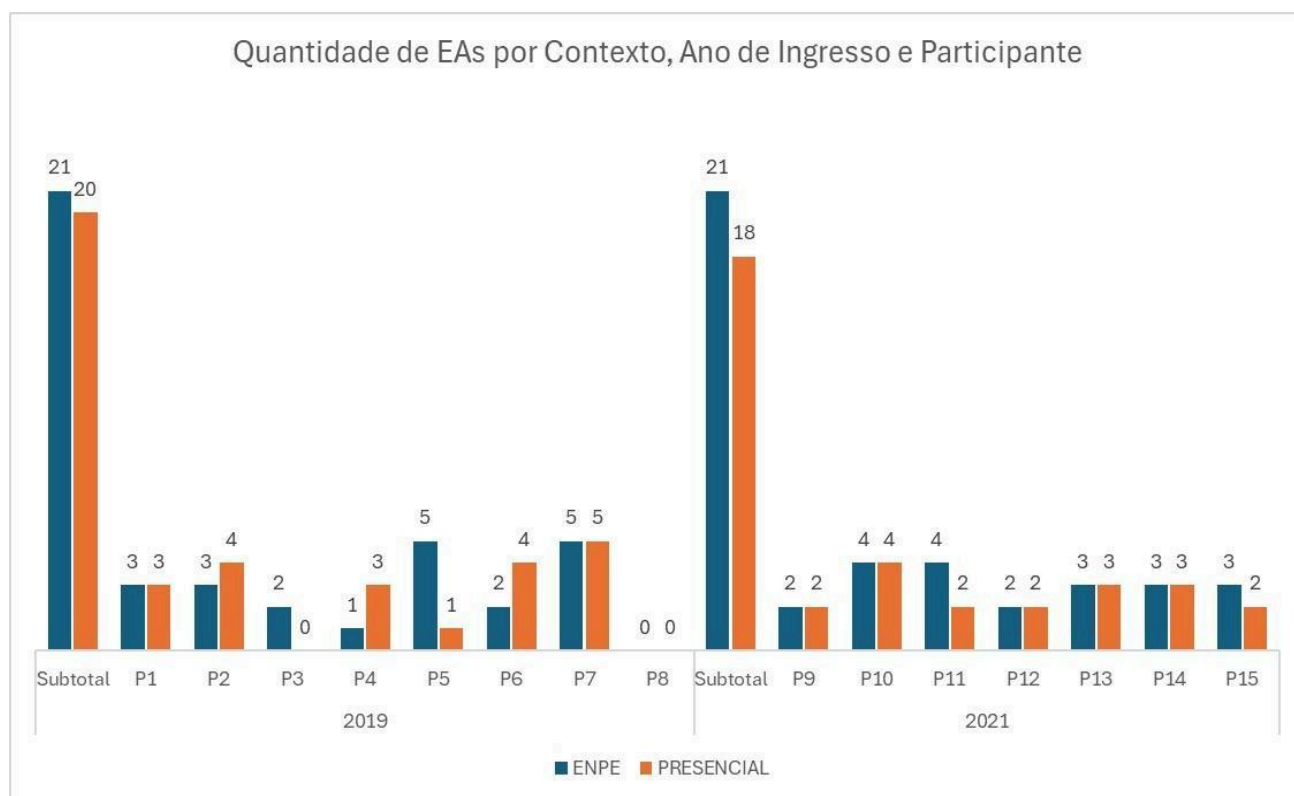
Seguindo a nossa organização, apresentamos, a seguir, um gráfico referente à quantidade de EAs utilizadas por contexto, ano de ingresso e o tipo, de acordo com a classificação de Oxford (1990), que contribui, de modo quantitativo, para a compreensão geral da nossa análise.

Figura 12 - Gráfico que representa a quantidade de EAs por contexto, ano de ingresso, e tipo



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 13 - Gráfico que representa a quantidade de EAs por participante em cada contexto



Fonte: Elaborado pela autora.

Da figura anterior, foi possível identificar que o grupo dos estudantes ingressantes em 2019 utilizou uma quantidade superior de EAs, em comparação com o grupo de estudantes ingressantes em 2021. Além disso, o gráfico evidencia que, apesar do grupo que ingressou em 2019 ter utilizado mais estratégias que os ingressantes em 2021, este apresenta uma quantidade de EAs mais uniforme e regular, com todos desse grupo relatando entre 2 a 4 estratégias, em ambos os contextos. Contudo, cabe destacar, que essa diferença não está relacionada ao número de participantes de cada grupo, uma vez que, embora o grupo de 2019 conte com oito estudantes, 19P8 não utilizou nenhuma estratégia, conforme pode ser visto na figura 13, o que, na prática, iguala ambos os grupos quanto ao número de participantes que efetivamente relataram o uso de EAs.

Já o grupo de 2019 apresenta uma variação individual entre os participantes mais acentuada, o que nos sugere que quem teve contato com a aprendizagem presencial antes da pandemia desenvolveu estratégias de forma mais autônoma.

Para compreender mais detalhadamente como essas EAs são efetivamente mobilizadas, passaremos à análise qualitativa dos relatos dos participantes, que evidencia de

forma aprofundada tanto a adoção quanto a aplicação prática dessas estratégias nos diferentes contextos.

Passamos para a análise qualitativa dos dados relacionados à segunda pergunta de pesquisa focando nas estratégias tanto diretas quanto indiretas, de acordo com Oxford (1990, 2017).

Durante o ENPE, 19P1 relatou que, além das aulas síncronas de ELE, ela também aprendia o espanhol de outras formas:

21

19P1: Eu lembro que nesse período eu tava fazendo CPLE. Então uma das matérias foi com uma professora que sempre falou do site “Profedeele”³⁶ e assim, eu lembro que usava bastante por conta de vocabulário e os exercícios dinâmicos que dava para fazer ali na hora e também dava para fazer pelo tema. Muitas vezes era o tema que a gente tava estudando, né? E então, como eu trabalhava, às vezes saía do serviço e a tarde já tava tranquila e então, quando eu não fazia algum exercício que era da matéria já, do tipo “atividade” que os professores passavam, eu via no site né...entrava no site para fazer algum exercício pra complementar o vocabulário e também foi uma época que eu assisti muita série estrangeira, principalmente espanhola, por conta da pronúncia...

Do excerto acima percebemos que a adoção da plataforma digital de ensino-aprendizagem de ELE - Profedeele - por parte de 19P1 configura-se como uma combinação de EA cognitiva³⁷ e metacognitiva³⁸, já que a participante cria, intencionalmente, novas formas de praticar a língua espanhola de maneira consciente, ao dizer, por exemplo: ‘usava bastante por conta de vocabulário’ e ‘entrava no site para fazer algum exercício pra complementar o vocabulário’. Estes trechos revelam uma postura ativa diante da aprendizagem, já que ela reconhece a necessidade de enriquecer o léxico e busca meios para isso. Além disso, ao afirmar que assistia “muita série estrangeira, principalmente espanhola,

³⁶ De acordo com a Federação Espanhola de Associações de Escolas de Espanhol para Estrangeiros (FEDELE), ProfedeELE é uma plataforma de referência para estudantes e professores de espanhol com mais de 6 milhões de usuários por ano e reconhecida como o melhor projeto educacional com base digital. A ProfedeELE oferece um vasto repertório de recursos didáticos acessíveis, formação para professores e viagens de imersão linguística para estudantes individuais e grupos na sua rede de escolas de confiança em Espanha. Disponível em: <https://fedele.org/profedeele/> Acesso em: 10 de setembro de 2025.

³⁷ A definição de estratégia cognitiva se encontra no subtópico 1.3.2.

³⁸ A definição de estratégia metacognitiva se encontra no subtópico 1.3.4.

por conta da pronúncia”, 19P1 evidencia novamente uma intenção pedagógica clara em suas escolhas, demonstrando a utilização de outra estratégia cognitiva: a prática da escuta e da pronúncia. Nesse sentido, tanto o uso da plataforma quanto o consumo de séries em espanhol mostram que a participante mobilizou, conscientemente, estratégias cognitivas e metacognitivas, voltadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, neste caso, a habilidade de produção oral na língua, em consonância com a classificação proposta por Oxford (1990, 2017).

Assim como 19P1, que buscou complementar seus estudos com a prática de exercícios de ELE em plataformas digitais durante a pandemia, 19P2 disse ter estudado por um site de conjugação de verbos em espanhol. Vejamos:

22

19P2: Ai, eu acho que de atividade posso falar de um site que é um conjugador de verbo, que assim, foi um dos sites que eu mais gostei de praticar. Ele te dava o verbo e te dava a pessoa e o tempo e aí eu gostava porque eu via que conseguia praticar, sabe? E tinham vários verbos e aí se você escrevia errado ele ia lá e te corrigia. Foi uma das atividades que eu mais gostava de fazer, porque aí eu colocava música e ficava lá, praticando verbo, como se fosse um jogo mesmo.

Do excerto acima, percebemos como 19P2, assim como 19P1, recorreu à utilização de plataformas digitais como recurso de aprendizagem complementar, isto é, ambas mostram iniciativa em buscar recursos on-line além das atividades que eram propostas pelos professores do curso. No caso de 19P2, a prática repetitiva de conjugação verbal em um site especializado evidencia o uso combinado de estratégias cognitivas e metacognitivas, tendo em vista que a participante não só exercitou habilidades linguísticas específicas, neste caso a escrita, mas também planejou formas de potencializar sua aprendizagem de modo consciente. Ademais, ao afirmar que essa atividade era “como se fosse um jogo”, 19P2 demonstra outra motivação para essa prática, a afetividade, a qual pode ser compreendida como a adoção de estratégias afetivas³⁹, segundo Oxford (1990, 2017). Tal aspecto contribuiu para a continuidade e a eficácia do estudo, pois, ao conciliar algo necessário a algo prazeroso, a participante conseguiu manter baixa a ansiedade em relação ao próprio processo de

³⁹ A definição de estratégias afetivas se encontra no subtópico 1.3.5.

aprendizagem, em consonância com a noção de filtro afetivo proposta por Krashen (1985, *apud* Paiva, 2014, p. 32), favorecendo, assim, uma aprendizagem mais efetiva.

Outra participante também relatou buscar ampliar seus estudos através de plataformas digitais. Vejamos:

23

21P10: Então, dependia muito de qual era o tema. Mas em sua maioria do espanhol eu via qual era o tema da semana e via muitos vídeos porque pra mim o visual é muito melhor. Então se alguém vier e me disser vai ser muito melhor do que eu só ler. Eu via muitos vídeos e lia muitos sites sobre o assunto pra eu me sentir segura pra aula propriamente dita. Mas até mesmo dentro da aula depois de eu ter aprendido eu sentia que ainda faltava alguma coisa assim. Era isso assim, via muitos vídeos no Youtube e procurava muitos sites sobre o assunto.

Do excerto acima, percebemos que a participante fez uso de estratégias combinadas - cognitivas, por ter buscado em sites formas de estudar, e metacognitivas, por demonstrar se planejar para isso, identificando o tema da semana e buscando vídeos relacionados, por exemplo. Isso fica evidente no trecho “[...] eu via qual era o tema da semana e via muitos vídeos...Então eu via muitos vídeos e lia muitos sites sobre o assunto pra eu me sentir segura pra aula propriamente dita.”. Além disso, o excerto nº 23 nos sugere a presença de autoavaliação por parte da participante, o que se configura, também, como uma estratégia metacognitiva, revelando um princípio de autonomia.

Considerando a aprendizagem de ELE a partir de recursos digitais, 19P2, 21P9 e 21P11 relataram, respectivamente, experiências semelhantes:

24

19P2: Eu lembro que eu baixei o aplicativo do Tandem, que é um aplicativo que você consegue se comunicar né, com outros nativos. Então eu tentava praticar a minha escrita por lá e eram coisas mais do cotidiano, como perguntar “onde você mora?” e tal. Então eu costumava estudar assim né, porque pra mim era uma dificuldade muito grande ver uma vídeo aula, porque eu já tava muito cansada de ficar sentada vendo vídeo, por isso eu tentava procurar outros meios. Então eu acho que foram esses os caminhos que eu achei, que eram

menos desgastantes e de certa forma eu conseguia praticar o espanhol.

25

21P11: Então, eu não me sentia motivada. Sentia que era um período de criatividade. Eu gostei bastante das aulas que a gente teve do curso...Então a maior parte do meu estudo era basicamente ir nas aulas e fazer as atividades da faculdade. Só que como eu ainda tava na casa dos meus pais e a aula era online, tinha mais tempo pra eu procurar outras oportunidades de estudar. Então foi o momento que eu mais usei plataformas pra estudar...Via mais séries em espanhol e também lembro de usar Tandem que é um aplicativo de aprender espanhol. Então era buscar alternativas online também além do curso.

26

21P13: Na época eu usava o Tinder que podia mudar a localização...Aplicativo de namoro e tal. Aí eu mudei pra Argentina porque é um país que eu gosto por conta do futebol e tal...Aí eu dei umas curtidas lá e peguei o número de WhatsApp de umas duas ou três pessoas lá. Tem uma que eu converso até hoje. Usei isso aí pra falar com uma pessoa nativa. É porque eu tava pesquisando no google e uma das formas que o pessoal falava pra aprender o idioma era esse. Já conversei até por chamada de vídeo com essa pessoa algumas vezes...Nas primeiras vezes foi bem difícil de compreender...Parece que eles emendam as palavras uma na outra...mas até que hoje ta melhor.

No caso de 21P10, 21P11 e 21P13, embora se tratem de estudantes ingressantes em 2021, percebemos uma continuidade em relação aos excertos de 19P1 e 19P2, que ingressaram em 2019: a necessidade de complementar os estudos de ELE por meio de recursos digitais manteve-se como uma prática comum. Esse dado evidencia que, independentemente do ano de ingresso, o contexto pandêmico levou estudantes, cada um à sua maneira, a perceber a insuficiência da maioria das aulas remotas de espanhol e a buscar, de forma autônoma, alternativas para aprofundar o aprendizado da língua espanhola, favorecendo a adoção de EAs e, por consequência, o desenvolvimento da autonomia.

Quanto aos excertos de 19P2, 21P11 e 21P13, percebemos que os três participantes buscaram complementar seus estudos de um modo semelhante, tendo adotado a mesma EA -

estratégia social⁴⁰, de acordo com a classificação de Oxford (1990, 2017). Enquanto 19P2 e 21P11 utilizaram o aplicativo Tandem para aprimorarem sua aprendizagem de ELE, em especial 19P2, a qual teve como foco praticar sua habilidade de escrita na língua espanhola em situações cotidianas, ressaltando que preferia essa forma de estudo, pois para ela era menos desgastante do que assistir a videoaulas; 21P13 relatou ter baixado o aplicativo Tinder⁴¹, para falar com pessoas que possuem o espanhol como língua materna e, com isso, praticar mais essa língua. Sua fala ‘usei isso aí pra falar com uma pessoa nativa. É porque eu tava pesquisando no google e uma das formas que o pessoal falava pra aprender o idioma era esse.’ evidencia para nós uma postura de busca ativa por recursos além das aulas remotas, sinalizando o desenvolvimento de autonomia.

Diante disso, os excertos de 19P2, 21P11 e 21P13 nos permitem observar que a estratégia social foi mobilizada de diferentes formas, mas em direção a um objetivo comum: praticar o espanhol, a ampliação das oportunidades de interação na língua. Conforme Oxford (1990, 2017), estratégias sociais envolvem recorrer a outros falantes para praticar a língua, pedir esclarecimentos, cooperar e compartilhar experiências, aspectos evidenciados no contato que os três participantes estabeleceram com nativos. Essa busca por interlocutores autênticos favoreceu não apenas a prática linguística dos participantes, mas também o engajamento deles em situações comunicativas reais, nas quais a negociação de sentido se tornou necessária. Tal iniciativa, além de suprir lacunas que estavam se formando ou que já haviam sido deixadas pelo ERE, contribuiu para o desenvolvimento de diferentes habilidades: a escrita, a leitura e a oralidade, além de desenvolver a autonomia dos participantes. Assim, fica claro para nós que, embora partilhem do mesmo tipo de estratégia indireta, cada estudante a ressignificou de acordo com suas necessidades individuais, revelando a articulação entre interação social e planejamento, sendo este uma estratégia metacognitiva.

19P2, quando foi questionada se percebeu alguma mudança na sua forma de aprender o espanhol quando as aulas presenciais retornaram, ela disse:

27

19P2: Ah, eu acho que primeiro foi um choque perceber o quão defasada eu tava quando as

⁴⁰ A definição de estratégia social se encontra no subtópico 1.3.6.

⁴¹ O Tinder é uma plataforma online de relacionamentos em que você pode conhecer pessoas novas, expandir a sua rede social ou conhecer pessoas locais em mais de 190 países. Disponível em: <https://tinder.com/pt/faq/>
Acesso em: 21 de setembro de 2025.

aulas voltaram no presencial. Então aí quando eu comecei a cursar, vi o quão defasada eu estava e tentar correr atrás né? Buscando monitoria, rever alguns conteúdos, conversar com os professores, pedindo pra eles durante a aula dar uma retomada.

Do excerto acima, é possível percebermos que 19P2 realiza um processo de autoavaliação, ao reconhecer ‘quão defasada’ estava em relação aos conteúdos de espanhol. Esse movimento de reflexão só se tornou possível no momento em que as aulas voltaram a ser presenciais, já que até então a participante não tinha plena consciência de suas lacunas. O aspecto mais relevante do depoimento é que, ao identificar as dificuldades acumuladas durante a pandemia, 19P2 adota uma postura ativa diante de seu aprendizado, buscando mitigar ou mesmo eliminar os prejuízos formados nesse período. Essa postura se evidencia no trecho: ‘vi o quão defasada eu estava e tentar correr atrás, né?’.

O esforço de ‘correr atrás’ se materializa em seu excerto através de diferentes ações : ao procurar monitorias, a participante recorre a uma estratégia social; ao ‘rever alguns conteúdos’, faz uso de uma estratégia de memória⁴²; ao pedir ajuda diretamente aos professores, combina estratégias cognitivas, metacognitivas e sociais, pois, além de buscar orientação em interações, mostra consciência sobre sua necessidade de planejar e organizar o estudo. Todas essas ações revelam uma combinação de EAs articuladas de maneira consciente, responsável e planejada, com foco no fortalecimento de sua aprendizagem, de acordo com a classificação de Oxford (1990, 2017).

Mais para frente da entrevista, quando foi questionada se algo mudou em sua forma de aprender com a passagem do presencial - virtual - presencial novamente, 19P2 relatou:

28

19P2: Mudou bastante. Acredito que agora eu estou conseguindo melhorar essa defasagem que tive, poder correr atrás...Acho que também ter contato com outras pessoas, né? Com outras atividades e tal. Porque no ENPE tinha aquela questão da conexão, então se você perdia a conexão depois tinha que assistir uma aula atrasada e ficava aquela dúvida e aí você não ia atrás né, porque enfim, mil motivos né...Mas aí presencialmente você já tem o laboratório aí pra você pegar livros, textos...O professor está mais disponível também, então se surge uma dúvida você já consegue tirar. Então sim, acho que o contexto muda muito, então mudando o ensino pro presencial a ajuda melhora.

⁴² A definição de estratégia de memória se encontra no subtópico 1.3.1.

No excerto de 19P2, conforme já destacamos no excerto nº 27, também da mesma participante, observamos que o retorno ao ensino presencial foi decisivo para que a participante pudesse perceber algumas lacunas em sua aprendizagem e, posteriormente, recuperar a defasagem que havia sido formada durante o ENPE. A participante, mais uma vez, menciona explicitamente a ação de “correr atrás”, que analisamos anteriormente, mas agora vinculada a novos recursos e oportunidades do ambiente presencial, como o contato e interação com outras pessoas, a disponibilidade dos professores e o acesso a materiais de estudo de maneira mais fácil.

Com base em Oxford (1990, 2017), entendemos que 19P2 adota, de maneira combinada, diferentes estratégias: sociais (interação com outras pessoas, como com os professores), cognitivas (uso de livros do laboratório, por exemplo), e metacognitivas (quando reconhece que no ENPE não conseguia sanar dúvidas; aqui, inclusive, nos chama a atenção o uso do pronome “você”, por meio do qual a participante generaliza sua atitude e retira a responsabilidade de si mesma). Dessa forma, esse excerto é muito relevante para esta pesquisa, uma vez que evidencia como a participante conseguiu articular conscientemente essas estratégias, revelando a postura de uma aprendiz responsável, a qual, diante dos impactos que o período pandêmico deixou na sociedade, precisou desenvolver autonomia, de modo a ‘correr atrás’ do que sentia falta em sua aprendizagem. Cabe destacar que, embora este trabalho traga mais adiante um subcapítulo inteiramente dedicado à análise de trechos que evidenciam o desenvolvimento da autonomia por parte dos participantes da pesquisa, já é possível adiantar, neste excerto específico, que encontramos indícios claros de que 19P2 conseguiu desenvolver tal autonomia, haja vista que mobiliza diferentes estratégias por iniciativa própria, exercendo um papel ativo na condução de seu próprio aprendizado.

Assim como no excerto de 19P2 observamos a ação de ‘correr atrás’, nos excertos de 19P3, 19P7 e 21P9 essa atitude também aparece, quando os participantes comentam sobre a mudança de contexto de ensino.

19P3 respondeu a seguinte pergunta: Você acha que a mudança das aulas, do presencial para um formato de aulas virtuais, teve algum impacto na sua forma de aprender o espanhol? Se sim, o que você percebeu de diferente? Já 19P7 e 21P9 responderam a uma pergunta semelhante, diferente apenas na questão da ordem da mudança dos contextos, isto é, se eles acharam que a mudança das aulas virtuais para aulas presenciais impactou de algum

jeito na forma como aprendiam o espanhol.

Analisaremos, respectivamente, as respostas em formato de excertos desses participantes a seguir.

29

19P3: Ai, 100% de impacto. Porque quando voltei pro presencial, que foi quando eu precisei correr atrás desse prejuízo, eu mergulhei de cabeça em CPLE 3 e todas as disciplinas daquela disciplina ficaram gravadas na minha cabeça, sabe? Então foi só quando tive o contato de volta.

30

19P7: Sim, foi muito mais ativa, principalmente para comigo como para com os outros, porque na interação com os outros, aula toda em espanhol, tinha que falar com os outros e via eles falando então eu me animava e pensava “nossa eles sabem isso e eu não então tenho que ir atrás”. Eu já tava com o conhecimento bom mas eu achava que podia melhorar mais. Então eu fui mais além. Eu pensei assim “não, eu vou me dedicar, eu vou estudar”. Então todo dia de manhãzinha eu acordava e fazia uma lição ou via vídeo, sei lá, via uns cinco vídeos por dia...Ia atrás de vocabulário, buscava...Ficava falando comigo a todo momento. Por exemplo “ai eu to sentado aqui, então como eu posso descrever essa cena?” ou por exemplo, eu tava no mercado aí eu ficava pensando “que tipo de fruta tem no mercado?” mas tudo em espanhol na minha cabeça. E o bom é que comigo mesmo eu conseguia reproduzir depois nas aulas. Mas eu sinto que quando eu consegui dar um “up” no presencial as aulas acabaram. Não foi pra mim tanta desvantagem porque depois eu entrei no IL e aí eu tinha que usar o espanhol todo o semestre praticamente. Eu conseguia manter constância através do IELE. O IELE me fazia praticar. Então assim, eu sinto que o final do meu curso foi o melhor pra mim. E eu consegui correr atrás do que eu perdi ao longo da pandemia.

31

21P9: Sim. Eu acho que essa mudança pro presencial ela fez eu, querendo ou não, me dedicar muito mais porque é uma demanda muito maior ter aula no presencial, as avaliações no presencial...Então eu acho que essa mudança do ENPE pro presencial fez eu me dedicar mais, estudar mais de qualquer forma e correr atrás, né? Pra aprender.

Dos excertos acima, percebemos uma convergência, uma vez que os 3 participantes fazem uso da mesma expressão, “correr atrás”, para dizerem que, diante das lacunas de aprendizagem percebidas, não ficam parados, ou seja, não querem continuar naquela situação difícil. Pelo contrário, buscam, de maneira ativa e responsável, recuperar o que não foi aprendido durante o período pandêmico.

No excerto nº 30, identificamos o uso de várias EAs. Por exemplo, quando o participante afirma ‘eu pensei assim “não, eu vou me dedicar, eu vou estudar”’. Então todo dia de manhãzinha eu acordava e fazia uma lição ou via vídeo, sei lá, via uns cinco vídeos por dia...Ia atrás de vocabulário’, percebemos a adoção de estratégias metacognitivas, relacionadas ao planejamento e à organização do tempo de estudo e a adoção de estratégias cognitivas, já que o participante busca, diariamente, criar novas oportunidades para praticar a língua espanhola. Além disso, quando o participante autoavalia a sua aprendizagem, ao dizer “eu já tava como conhecimento bom mas eu achava que podia melhorar mais”, essa atitude configura-se para nós como uma estratégia metacognitiva também. Percebemos, também, que ao estabelecer uma rotina e definir ações específicas (ao assistir vídeos e fazer lições), 19P7 demonstra saber como controlar, de maneira consciente, o seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista que reflete e decide, intencionalmente, como avançar em seus objetivos.

Ainda sobre o excerto de 19P7, quando ele diz ‘ficava falando comigo a todo momento. Por exemplo “ai eu to sentado aqui, então como eu posso descrever essa cena?” ou por exemplo, eu tava no mercado aí eu ficava pensando “que tipo de fruta tem no mercado?” mas tudo em espanhol na minha cabeça’, identificamos um exemplo clássico de uso de estratégias cognitivas, uma vez que o participante manipula diretamente a língua espanhola, na tentativa de ampliar seu repertório lexical e de praticar a/na língua.

O comportamento de 19P7 se relaciona com a concepção de Oxford (1990, 2017), a qual, como discutimos anteriormente, compreende as EAs de forma abrangente e detalhada, reconhecendo que o aprendiz não é um processador passivo de informações, mas sim um sujeito ativo, capaz de acessar e utilizar, de maneira independente, uma variedade de recursos. O exercício mental de 19P7 - pensar em espanhol sobre situações cotidianas autênticas - evidencia justamente para nós o autodirecionamento descrito por Oxford, já o participante busca, sem depender do professor e fora da sala de aula, criar contextos de imersão no idioma, utilizando o espanhol para interpretar a realidade ao seu redor, ou seja, o participante busca oportunidades diferentes para praticar o espanhol, pois sabe como isso é

importante para seu aprendizado.

Além disso, o trecho ‘tinha que falar com os outros e via eles falando então eu me animava e pensava “nossa eles sabem isso e eu não então tenho que ir atrás”’ nos revela o uso combinado de três outras estratégias, as sociais e as afetivas e metacognitivas. Isso porque, ao observar o bom desempenho dos companheiros de turma, o participante compara sua própria produção oral com a deles, fazendo uma autoavaliação de sua aprendizagem (estratégia metacognitiva). Depois de comparar, o participante transforma a comparação em motivação, ao usar a experiência dos demais como estímulo para intensificar seus esforços, o que para nós é muito relevante, tendo em vista que outros aprendizes, como 19P3, ao se depararem com o nível de produção avançada que tinham seus colegas de turma, acabavam se sentindo desmotivados e até incapazes, ou seja, não sabiam como lidar adequadamente com os desafios emocionais que podem existir em um processo de aprendizagem de línguas. No entanto, percebemos que 19P7, mesmo em situações como a que descreve, nas quais sentimentos negativos podem facilmente emergir, como insegurança, ansiedade ou até frustração diante da comparação não proposital com os colegas, consegue transformar essa percepção em motivação, regulando sua atitude e reconhecendo o que precisa fazer diante disso para potencializar sua aprendizagem. Tal postura confirma para nós o que Oxford (1990, p. 140) destaca sobre a relevância do “lado afetivo” do aluno para o sucesso ou o fracasso no aprendizado de línguas, pois mesmo estudantes com competência técnica podem ver seu progresso comprometido por emoções negativas.

Ademais, o excerto nº30 serve para nós como um exemplo que dialoga com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985, *apud* Paiva, 2014, p. 32), na medida em que o participante demonstra ser capaz de manter o “filtro baixo”, ou seja, se manter aberto ao *input*, já que, em vez de se deixar influenciar negativamente pela comparação que faz, isto é, se deixar bloquear, encontrou na produção de seus colegas um estímulo positivo para intensificar sua dedicação. Sendo assim, levando em consideração o contexto desta pesquisa, marcada por situações de desmotivação e insegurança relatadas por outros participantes durante a pandemia da COVID-19, o excerto de 19P7 evidencia para nós como o controle emocional, por meio de estratégias afetivas, pode favorecer o sucesso no processo de aprendizagem de línguas, até mesmo em cenários emergenciais.

Por fim, o excerto nº30 evidencia para nós o uso de estratégias sociais também, como já havíamos mencionado, uma vez que a aprendizagem de 19P7 se dá na interação com os colegas, ou seja, em uma relação de cooperação. O contato com os outros não apenas oferece novos insumos linguísticos ao participante, mas também funciona como gatilho para o seu

engajamento. De acordo com Oxford (1990), as estratégias sociais permitem que o aprendiz aprenda com os outros. Quando 19P7 observa a fala dos colegas e a utiliza como parâmetro para se desafiar, percebemos uma articulação entre a dimensão social e afetiva, já que além de favorecer a aprendizagem pela interação, as estratégias sociais também fortalecem o envolvimento emocional e motivacional. Desse modo, percebemos que quando as dimensões social e afetiva se combinam, o processo de aprendizagem se vê mais consistente.

Os excertos de 19P3 e 21P9 possuem pontos de convergência com o de 19P7. Isso porque, os três excertos se aproximam ao indicar que a mudança de contexto gerou uma defasagem que precisou ser compensada. O participante 19P3 expressa esse impacto negativo, ao afirmar que sentiu ‘100% de impacto’ com a mudança do presencial para o remoto e que precisou ‘correr atrás desse prejuízo’ quando as aulas retornaram para o presencial em 2022, indicando que o formato anterior não havia sido totalmente eficaz para sua aprendizagem de espanhol. De maneira semelhante, a participante 21P9 atribui à transição para o presencial a necessidade de ‘se dedicar muito mais’ e ‘correr atrás, né? Pra aprender’, confirmando a percepção de uma demanda maior no contexto presencial, que a forçou a se dedicar mais para poder recuperar o que havia sido perdido no ENPE.

Apesar dos desafios experimentados no ENPE pelos 3 participantes, que sentiram, cada um à sua maneira, impactos em seus processos de aprendizagem de ELE, observamos uma reação semelhante, haja vista que os três perceberam o que haviam perdido durante o período remoto e, em seguida, adotaram, de maneira ativa, as ações específicas necessárias, desde o simples ‘mergulhei de cabeça’ de 19P3, até a auto organização de 19P7 para tornar sua aprendizagem de ELE mais completa e, de fato, correr atrás do que ele resume como o que ‘perdi ao longo da pandemia.’

Dessa forma, com base nos pressupostos de Oxford (1990) e Paiva (2006, 2014), mesmo que o total de EAs seja próximo entre ambos os grupos e contextos, observamos uma queda na quantidade de EAs no contexto presencial por parte do grupo de 2021. Essa diferença nos indica que esses estudantes, tendo iniciado o curso de maneira remota, durante a pandemia, desenvolveram estratégias mais adaptadas ao contexto em que viviam, ou seja, EAs mais digitais, o que pode ter impactado a forma como aprendiam, sobretudo quando em 2022 vão para o ensino presencial e enfrentam dificuldades relacionadas ao novo espaço de aprendizagem, com exigências distintas daquelas a que já estavam habituados anteriormente.

É importante considerar, ainda, que os participantes que ingressaram no curso em 2019, ao saírem do ensino médio ou após um período de preparação para o ingresso na universidade, o fizeram de maneira presencial e vivenciaram o primeiro ano do curso também

nessa modalidade. Assim, uma transição tão significativa - da educação básica para a superior - ocorreu de forma presencial, o que pode ter favorecido um processo de adaptação mais estável. Em contrapartida, os participantes que ingressaram em 2021 não tiveram a mesma experiência, haja vista que saíram de um ensino médio remoto ou de estudos preparatórios igualmente remotos para um ingresso universitário também remoto. Ou seja, enquanto o grupo de 2019 vivenciou a passagem do presencial para o remoto, o grupo de 2021 experimentou uma transição do remoto para o remoto, o que intensifica o impacto no momento em que as medidas de contingenciamento da pandemia diminuíram e as aulas retornaram ao formato presencial.

Por outro lado, os dados dos ingressantes de 2019 sugerem maior diversidade de modos de aprendizagem, possivelmente por terem transitado por mais fases distintas do processo formativo. Assim, a passagem de um contexto para o outro pode ter obrigado uma reconfiguração de como aprender, especialmente em virtude das demandas do ensino presencial nem sempre demandaram e favoreceram o mesmo tipo de autonomia desenvolvida ao longo do ENPE. Diante disso, a queda na quantidade de EAs relatadas no contexto presencial, por parte dos dois grupos, evidencia para nós uma ruptura ou descontinuidade nas práticas de aprendizagem autônoma, quanto uma “fase de reajuste”, em que os aprendizes ainda buscavam readaptar suas estratégias às novas necessidades presenciais impostas.

5.3 Como se dá ou não o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de acordo com os relatos dos participantes?

Para responder à terceira pergunta da pesquisa - *Como se dá ou não o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de acordo com os relatos dos participantes de pesquisa?* - as diferenças observadas nos relatos dos dois grupos de participantes evidenciam que a autonomia é um fenômeno que se constrói e que varia, tendo em vista as diferentes ações que cada um dos participantes adotou. Essa variação observada reafirma a definição de autonomia conforme proposto por Paiva (2006) e o conceito de uso consciente das EAs, como pondera Oxford (1990).

Com base no que foi analisado e discutido até aqui, consideramos que os resultados obtidos confirmaram a nossa hipótese de que a mudança de contextos impactaria no processo de aprendizagem de ELE, haja vista que os excertos analisados evidenciaram uma mudança na

postura de 8 dos 15 participantes.⁴³

Nesse sentido, foi possível inferir que 19P1, 19P2, 19P5, 19P7, 21P10, 21P11, 21P12 e 21P13, participantes que adotaram um papel mais ativo em relação à sua aprendizagem de ELE, combinando conscientemente várias EAs, apresentaram indícios de desenvolvimento de autonomia. Tal constatação fica clara, por exemplo, nos excertos de três participantes: 19P2, 19P7 e 21P10, os quais demonstraram, cada um a sua maneira, um perfil mais autônomo, pois usaram diversas EAs de modo consciente nos dois contextos, com destaque para o planejamento e a autorreflexão (EAs metacognitivas), como vemos nos excertos dos 3 participantes supracitados:

32

19P2: Ah, eu acho que primeiro foi um choque perceber o quão defasada eu tava quando as aulas voltaram no presencial. Então aí quando eu comecei a cursar, vi o quão defasada eu estava e tentar correr atrás né? Buscando monitoria, rever alguns conteúdos, conversar com os professores...

33

19P7: Eu já tava com o conhecimento bom, mas eu achava que podia melhorar mais. Eu pensei assim “não, eu vou me dedicar, eu vou estudar”. Então todo dia de manhãzinha eu acordava e fazia uma lição ou vi vídeo, sei lá, via uns cinco vídeos por dia...Ia atrás de vocabulário, buscava...Ficava falando comigo a todo momento. [...] E eu consegui correr atrás do que eu perdi ao longo da pandemia.

34

21P10: Eu via qual era o tema da semana e via muitos vídeos porque pra mim o visual é muito melhor. Então se alguém vier e me disser vai ser muito melhor do que eu só ler. Então eu via muitos vídeos e lia muitos sites sobre o assunto pra eu me sentir segura pra aula propriamente dita. Até mesmo dentro da aula depois de eu ter aprendido eu sentia que ainda faltava alguma coisa e corria atrás por conta própria mesmo...

⁴³ Entendemos que os 31 excertos analisados anteriormente são suficientes para afirmarmos que o desenvolvimento da autonomia não ocorreu da mesma forma entre os participantes.

Os excertos acima evidenciam que o planejamento, a autorreflexão e a busca por outras formas de aprender contribuíram diretamente para o avanço na aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia desses participantes.

Por outro lado, em alguns casos, percebemos que a autonomia não se desenvolveu. Participantes como 19P3, 19P4, 19P6, 21P9 e 21P15, embora tenham adotado algumas EAs, apresentaram obstáculos que dificultaram esse processo, como a timidez e a desmotivação, o que resultou em uma postura mais passiva diante do processo de aprendizagem. Já no caso de 19P8, notamos em seu excerto uma ausência de EAs, o que refletiu diretamente na dificuldade em desenvolver autonomia.

Entre os fatores que observamos serem responsáveis por impulsionar o desenvolvimento da autonomia, destacamos a consciência e o reconhecimento do aprendiz sobre seu papel enquanto um dos agentes do processo de aprendizagem de línguas, isto é, de sua responsabilidade, o que fica evidente no excerto a seguir de 19P7, quando a pesquisadora lhe perguntou se tanto no ENPE quanto no presencial ele estudou por conta.

35

19P7: Sim, tudo por conta. Seja no ENPE ou no presencial. Porque a gente sabe que o professor deu aquele conteúdo, mas não vai ser só aquilo que você vai fazer né... Você precisa abrir uma outra aba, buscar uma outra coisa e ir procurando vocabulário. Então foi uma coisa que eu tive que ter no online e é uma coisa que eu mantive até hoje. Eu acho que o aluno de idiomas tem que ser muito autônomo. Ele não pode depender do professor porque o professor não vai lembrar de ficar na cabeça dele. Não é tão simples assim, né? Então eu acho que a autonomia foi uma coisa que já aprendi por não ser uma das minhas primeiras línguas. Porque eu via alunos do curso que era só a aula suficiente pra eles e não é assim, né? Você tem que ter uma coisa por trás da aula. E isso foi uma coisa que na pandemia ficou muito claro pra mim. Só a aula não é o suficiente.

O excerto acima é muito relevante para esta pesquisa, pois reúne, de maneira clara, vários elementos que caracterizam o que se entende por autonomia. Quando 19P7 diz ‘você precisa abrir uma outra aba, buscar uma outra coisa e ir procurando vocabulário’, ele descreve ações concretas e intencionais, as quais envolvem planejamento e a busca por materiais, isto é, recorrer a outras fontes de estudo. Essas são ações típicas das estratégias cognitivas e metacognitivas, pois implicam em ações deliberadamente escolhidas pelo aprendiz para tornar seu estudo mais eficaz e significativo, em consonância com a definição

de EAs por Oxford (1990).

Em seguida, quando o participante afirma ‘o aluno de idiomas tem que ser muito autônomo. Ele não pode depender do professor porque o professor não vai lembrar de ficar na cabeça dele’ nos revela uma reflexão crítica por parte de 19P7 sobre os papéis que os professores e os aprendizes desempenham no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isso porque, o participante reconhece que o professor é mediador, não aquele que toma as iniciativas, pois isso quem deve fazer é o próprio aluno, de acordo com 19P7. Essa reflexão feita pelo participante é de extrema importância para a nossa investigação, pois carrega ideias discutidas tanto por Oxford (1990), quando 19P7 reflete sobre a necessidade dos estudantes de línguas terem que buscar ativamente por outras formas de estudar a língua, evidenciando o papel das EAs nesse processo; quanto de Paiva (2006, 2014), ao afirmar que o aprendiz precisa ser autônomo, pois se dá conta de que apenas o momento da aula não é o suficiente para se aprender uma língua estrangeira, percepção que ficou ainda mais evidente para o participante quando o mesmo vivenciou o período pandêmico, conforme vemos no trecho de seu excerto ‘[...] foi uma coisa que eu tive que ter no online e é uma coisa que eu mantive até hoje. [...] Você tem que ter uma coisa por trás da aula. E isso foi uma coisa que na pandemia ficou muito claro pra mim. Só a aula não é o suficiente’, ou seja, corrobora com o que Paiva (2006, p. 120) aponta: “fica claro, também, que a autonomia depende de mudanças internas e de condições externas. As mudanças internas, que podem ser identificadas com o limite do caos, podem dar origem à autonomia e as condições externas, favoráveis ou desfavoráveis, podem levar o aprendiz a comportamentos mais autônomos, principalmente quando os alunos têm objetivos claros e desejam muito assumir o controle por sua própria aprendizagem”.

Pode-se considerar que 19P7 é um aprendiz que teve sucesso na aprendizagem de LE e sua entrevista demonstra que ele faz uso de EAs e que é um aprendente autônomo.

Outro fator que destacamos ser responsável por impulsionar o desenvolvimento da autonomia é a cooperação entre os pares (estratégia social), o que pôde ser observado no excerto de 19P1⁴⁴, que buscou apoio de um colega para conseguir entender melhor o que estava aprendendo, ilustrando, assim, como a interação favoreceu a consolidação da aprendizagem e contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia.

Entretanto, em relação aos fatores que limitaram a autonomia ser desenvolvida pelos participantes, observamos que a maioria está fortemente associada ao contexto pandêmico.

⁴⁴ Vide excerto nº 20

Muitos estudantes relataram dificuldades emocionais, como insegurança, desmotivação, luto, vergonha, etc; bem como desafios da ordem prática, como a auto-organização e o acesso às tecnologias utilizadas durante o ENPE. Esses elementos identificados nos excertos dos participantes nos confirmam o que já mencionamos, isto é, que o contexto externo no qual os estudantes estavam inseridos impactaram na forma como aprendiam e, por consequência o desenvolvimento da autonomia, o que corrobora com o que afirmam Nicolaides e Fernandes (2002, *apud* Paiva, 2006, p. 88) “...autonomia parece ser uma ideia bem mais complexa do que se possa pensar em um primeiro momento, principalmente, por não se saber, como ela se relaciona com o contexto de aprendizagem e, considerando um contexto favorável, qual a forma mais viável de implementá-lo.”

Finalmente, podemos concluir que o contexto influenciou o modo de aprender de 12 dos 15 participantes desta pesquisa, levando-nos a concordar com o que diz Paiva (2006, p. 95), quando a autora afirma que em um contexto educacional elementos como os objetivos, metas e atividades associadas ao ensino de língua e outros podem trabalhar a favor ou contra para que a autonomia seja desenvolvida pelo estudante.

No caso desta pesquisa, consideramos que o contexto pandêmico foi um fator determinante para que 19P7⁴⁵ e 21P11⁴⁶ desenvolvessem plenamente sua autonomia, conforme vimos em seus excertos analisados anteriormente. Já no caso dos outros 13 participantes, consideramos que durante a pandemia os outros 13 participantes não desenvolveram como fulano e fulano desenvolveram.... não funcionou da mesma forma como funcionou para 19P7 e 21P11, ou seja, não serviu como um catalisador para que a autonomia fosse desenvolvida. Pelo contrário, o mesmo período acabou contribuindo para que a autonomia dos demais participantes fosse reprimida, o que se relaciona com o que Paiva (2006, p. 96) diz sobre considerar que a “autonomia pode ser também incentivada ou reprimida por condições internas ou externas”.

Paralelo a isso, observamos que a passagem do ENPE para o ensino presencial, em meados de 2022, funcionou como uma lente de ajuste, uma vez que permitiu que os estudantes entrevistados vissem o que antes estava ocultado. Em outras palavras, a partir dos excertos dos participantes, notamos que a transição do ENPE para o presencial fez com que os estudantes usassem estratégias metacognitivas, em especial a de autoavaliação. Ou seja, a mudança serviu para todos os 15 participantes ao menos perceberem por conta própria uma defasagem em sua aprendizagem, isto é, que lacunas haviam sido formadas durante a

⁴⁵ Vide excertos nº 03, 30, 33 e 35.

⁴⁶ Vide excertos nº 16 e 25.

pandemia. Nesse sentido, consideramos que foi preciso que ocorresse essa mudança de contextos para que os participantes conseguissem perceber que sua aprendizagem de espanhol havia sido impactada negativamente pelo contexto pandêmico, concepção esta que pode ser observada nos seguintes excertos:

36

19P1: Eu acho que houve uma mudança de mentalidade minha, porque eu tive que passar por esse tempo longe dos colegas e da sala de aula em si pra poder perceber que eu tenho que aproveitar mais quando eu tô na aula e realmente conversar, porque na conversação em si que você vai aprendendo.

37

19P3: Creio que se não houvesse tido a pandemia e o ENPE, eu teria conseguido cursar tudo diretamente e teria chegado em Sintaxe Contrastiva com o espanhol na ponta da língua.

38

19P6: Eu fico pensando nisso, sabia? Se seria diferente...se não tivesse tido esse período de pandemia, se eu teria superado toda essa timidez...esse medo que eu tenho, porque eu seria meio que obrigada a estar nesse ambiente ali sempre...e online era muito problemático pela questão da internet ou semestre que era oito semanas...Então tudo foi muito diferente.

39

19P7: Foi mais depois da pandemia que me deu um 'up' assim. [...] O que eu queria que tivesse sido diferente foi esse contato porque a pandemia, se eu tivesse tido esse contato com as pessoas aquele impacto que eu tive na volta do presencial, se eu tivesse tido na pandemia, eu teria me dedicado muito mais.

40

21P10: Eu acho que quando a gente estava no ENPE eu não percebia essa diferença. Então, como é só aquilo que a gente tem, a gente trabalha só com aquilo que a gente tem, né? Mas depois, quando a gente voltou presencial e eu vi a diferença de estar no presencial e ter essa interação mais próxima com os professores e com os colegas eu via importância de ter essa parte presencial do diálogo principalmente. Então eu acho que se a gente tivesse começado

desde o início da nossa graduação no presencial a gente teria um melhor desempenho agora.

41

21P14: Eu sinto que quando a gente chegou na aula presencial de verdade...Vida real... Que a gente conseguia super conversar...Eu acho que se a gente tivesse tido essa mesma oportunidade desde o começo a gente teria desenrolado ou desenvolvido um pouco mais rápido sem essa perda desse tempo que foi o online.

Os seis excertos anteriores apresentam dados relevantes para esta pesquisa, tendo em vista que evidenciam como a aprendizagem de ELE foi impactada pelo contexto da pandemia da COVID-19 a partir das perspectivas dos próprios estudantes. Além disso, os excertos carregam uma mesma ideia, pois os seis participantes percebem o quanto o contexto pandêmico limitou a aprendizagem apenas após o retorno ao presencial, ou seja, é uma tomada de consciência que se surge e impulsiona os estudantes a correrem atrás do que havia sido perdido a posteriori, quando há a possibilidade deles compararem os contextos de ensino-aprendizagem, o que também corrobora com a noção de Paiva (2006), quando afirma que autonomia é um processo, que pode sofrer mudanças ao longo do tempo.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo em relação aos tipos de EAs usadas pelos participantes, bem como uma breve análise quanto ao desenvolvimento da autonomia, para facilitar a discussão sobre a terceira pergunta de pesquisa.

Figura 14 - Quadro com as EAs utilizadas por cada participante, no ENPE e no Presencial, e breve análise sobre o desenvolvimento da autonomia

Participante	Estratégias no ENPE	Estratégias no Presencial	Desenvolvimento da Autonomia	Análise
19P1	Cognitiva Metacognitiva Afetiva	Cognitiva Metacognitiva Social	SIM	Manteve um perfil semelhante nos dois contextos com a diferença de que no Presencial focou na interação social
19P2	Cognitiva Social Metacognitiva	Cognitiva Memória Metacognitiva Social	SIM	No ENPE a participante focou mais em estratégias sociais e de memória enquanto no presencial desenvolveu sua autonomia por meio de autoavaliação e planejamento
19P3	Cognitiva Metacognitiva	Não utilizou	NÃO	Embora o participante tenha utilizado estratégias no ENPE, não foi o suficiente para desenvolver sua autonomia
19P4	Cognitiva	Cognitiva Metacognitiva Social	NÃO	Embora o participante tenha utilizado estratégias e, com isso, tenha dado início ao desenvolvimento de sua autonomia, a falta de prática oral da/na língua (timidez) o impede de ter sucesso da aprendizagem de ELE
19P5	Cognitiva Metacognitiva Social Afetiva Memória	Cognitiva	SIM	Apesar da redução de estratégias no presencial, a participante combina várias estratégias no ENPE, desenvolvendo sua autonomia
19P6	Metacognitiva Afetiva	Cognitiva Metacognitiva Memória Afetiva	NÃO	Embora a participante tenha utilizado importantes estratégias nos dois contextos, relata enfrentar grandes obstáculos (timidez e desmotivação) em sua aprendizagem de ELE
19P7	Cognitiva Metacognitiva Afetiva Compensação Memória	Cognitiva Metacognitiva Afetiva Memória Social	SIM	O participante manteve uma regularidade quanto à combinação de várias estratégias, além de demonstrar consciência e planejamento para aprender o espanhol nos dois diferentes contextos
19P8	Não utilizou	Não utilizou	NÃO	Não apareceram estratégias de aprendizagem nos relatos da participante
21P9	Cognitiva Metacognitiva	Cognitiva Metacognitiva	NÃO	Manteve um perfil semelhante nos dois contextos, sem ampliar e combinar estratégias conscientemente
21P10	Cognitiva Metacognitiva Social Afetiva	Cognitiva Metacognitiva Social Afetiva	SIM	Manteve um perfil semelhante nos dois contextos, com a diferença de que todas as estratégias foram usadas de maneira consciente e algumas foram combinadas
21P11	Cognitiva Metacognitiva Social Afetiva	Cognitiva Afetiva	SIM	Apesar da participante ter usado de modo consciente mais EAs no ENPE, as poucas que foram adotadas no presencial foram combinadas de forma consciente. Ademais, a diminuição da quantidade de EAs usadas pela participante foi reconhecida por ela, o que gerou uma significativa auto reflexão
21P12	Cognitiva Metacognitiva	Cognitiva Metacognitiva	SIM	O participante manteve uma regularidade quanto à combinação consciente de duas estratégias que funcionam para ele aprender ELE nos dois contextos
21P13	Cognitiva Metacognitiva Social	Cognitiva Metacognitiva Memória	SIM	Manteve um perfil semelhante nos dois contextos, com a diferença de que no ENPE focou mais na interação social e no presencial na prática e memorização de estruturas sintáticas e de novos vocabulários
21P14	Cognitiva Metacognitiva Afetiva	Cognitiva Metacognitiva Afetiva	NÃO	Embora a participante tenha utilizado estratégias nos dois contextos, seu uso não foi intencional e ativo e, por isso, não foi suficiente para desenvolver sua autonomia
21P15	Cognitiva Memória Afetiva	Cognitiva Afetiva	NÃO	Embora a participante tenha utilizado importantes estratégias nos dois contextos, relata enfrentar grandes obstáculos (timidez e desmotivação) em sua aprendizagem de ELE

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima nos ajuda a compreender o que inferimos a partir dos resultados, ou seja, que a autonomia está intrinsecamente ligada à combinação consciente e adaptativa de EAs e à capacidade de o estudante assumir o controle intencional de seu processo de aprendizagem. Para tanto, torna-se evidente para nós que a autonomia dos estudantes não é algo fixo ou simples. Trata-se de um processo que vai se formando a partir de diferentes fatores. De um lado, por exemplo, ela aparece ligada ao uso de EAs, ou seja, de ações adotadas pelos estudantes para ajudar na aprendizagem de línguas. De outro, entretanto, a autonomia não se limita às escolhas individuais feitas pelos aprendizes, pois é fortemente influenciada pelo contexto em que se encontram. Nesse sentido, o perturbado cenário da pandemia da COVID-19 evidencia como fatores externos, como a ausência de contato presencial, a dificuldade de acesso à internet e os impactos emocionais, condicionaram, em grande medida, a forma como os estudantes puderam (ou não) exercer sua autonomia. Sendo assim, a nossa constatação de que a autonomia não é algo simples atesta a definição de Paiva (2006), que entende a autonomia como um sistema complexo, isto é, algo que depende tanto das escolhas do estudante quanto do contexto no qual aprende, entre outros fatores. Além disso, vimos que os alunos que passaram primeiro pelo ensino presencial e depois pelo remoto desenvolveram formas diferentes de autorregulação em comparação aos que vivenciaram o caminho inverso, mostrando que a ordem dos contextos também impactou o desenvolvimento da autonomia.

Observamos, também, que para alguns participantes a autonomia se desenvolveu de forma mais clara, tendo em vista que conseguimos identificar em seus excertos a adoção consciente de EAs. Entretanto, em outros casos, não houve avanço significativo em relação a esse aspecto, uma vez que muitos participantes relataram não sentir a necessidade de estudar de outra maneira o espanhol além do que era feito nas aulas síncronas do ENPE, por exemplo. Alguns participantes relataram não utilizar estratégias, ou acreditavam empregá-las quando, na verdade, suas ações correspondiam a uma aprendizagem passiva, marcada pelo uso inconsciente e sem um propósito bem definido pelo próprio estudante, conforme pudemos observar, por exemplo, no excerto nº 10 analisado anteriormente de 19P4. Isso nos revela que a autonomia não foi um processo igual para todos e que dependeu não apenas da consciência sobre como aprender, mas também de fatores emocionais e contextuais, já que muitos relataram dificuldades em se auto-organizar,

sentiram-se inseguros, desmotivados ou até mesmo em luto, afetados, cada um a sua maneira, pelo cenário emergencial da pandemia.

Conforme podemos ver na figura 14, os participantes que demonstraram maior autonomia conseguiram reconhecer suas próprias dificuldades, adotar estratégias que os auxiliassem superar as lacunas identificadas e buscar recursos de forma ativa e responsável. Essa postura contribuiu não apenas na resolução de problemas imediatos, mas também uma reflexão mais ampla sobre seus processos de aprendizagem. Um exemplo disso é a estudante 19P2, que, conforme já vimos, ao identificar lacunas nos conteúdos, procurou monitorias, revisou materiais e dialogou com professores, assumindo uma atitude ativa que facilitou seu avanço na língua, bem como o desenvolvimento de sua autonomia.

Pudemos perceber que a autonomia se manifestou na busca por cooperação social, como vimos no excerto de 19P1, que recorreu a colegas para esclarecer dúvidas e estudar em grupo, ilustra como estratégias metacognitivas e cooperativas contribuíram para a consolidação do conhecimento. Já excertos como o de 21P11 mostram que a autonomia esteve associada até mesmo à motivação e ao ânimo para aprender. Em casos como o de 21P11, também observamos, por outro lado, que a volta às aulas presenciais trouxe um desafio para alguns estudantes, os quais relataram que a estrutura mais rígida do ensino presencial acabou diminuindo sua autogestão, gerando maior dependência em relação aos professores.

Em síntese, os excertos revelam que a pandemia funcionou como um marco de ruptura que levou à autoavaliação do próprio processo de aprendizagem, fazendo com que a grande maioria dos participantes passasse a se responsabilizar mais diretamente pela sua aprendizagem. Esse movimento se traduziu, com base nos excertos dos participantes, na adoção de EAs e no desenvolvimento de uma postura mais autônoma diante do estudo de ELE. Dessa forma, fica evidente que a autonomia na aprendizagem de ELE, sobretudo no período pandêmico, foi essencial para manter a motivação dos aprendizes, auxiliá-los na identificação de lacunas em seus conhecimentos e, a partir disso, possibilitar a adoção de estratégias capazes de contribuir para a autorregulação, aspecto importante para o desenvolvimento da autonomia discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa buscamos discutir, de maneira interpretativa, como se deu a aprendizagem de ELE durante e após a pandemia de COVID-19, no intuito de identificar e compreender as EAs adotadas por um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Letras Português - Espanhol para aprender o espanhol, bem como entender como se deu, ou não, o desenvolvimento da autonomia.

Para isso, foram articuladas ao longo do texto um conjunto de questões relativas à construção e à fundamentação da pesquisa, a fim de estabelecer os termos no qual o fenômeno em foco foi analisado.

Nesse sentido, apresentamos os problemas de pesquisa como resultados de inquietações próprias, ou seja, da perspectiva da pesquisadora responsável enquanto estudante e professora de ELE.

A partir de uma contextualização geral do fenômeno estudado nesta pesquisa, tivemos por intenção justificar a relevância da investigação, sobretudo considerando os recortes, bem como suas potenciais contribuições para a área de Linguística Aplicada, enquanto campo de pesquisa e de ensino.

Conforme mencionamos no início deste trabalho, ainda são escassos os estudos destinados a compreender como se deu o processo de aprendizagem de ELE durante e após a pandemia, a partir das perspectivas dos aprendizes, haja vista que encontram-se muito mais estudos que buscam entender esse processo sob a ótica dos professores.

Nestas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa, no intuito de sintetizar os resultados.

A seguir, respondemos as perguntas de pesquisa.

I. *Como os participantes descrevem a aprendizagem durante e após a pandemia?*

De acordo com a coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação participante da pesquisadora responsável, os participantes descrevem a aprendizagem de ELE, durante a pandemia da COVID-19, como um processo marcado por muitos desafios, dentre eles, a restrição a oportunidades autênticas de interação, insegurança, acomodação, distanciamento entre professor e aluno, desmotivação, ausência de *feedback* e timidez. Por outro lado, o mesmo período foi, para alguns, marcado por pontos positivos relacionados à aprendizagem de ELE nesse contexto, uma vez que, apesar da maioria dos

participantes (19P1, 19P2, 19P3, 19P5, 19P7, 19P8, 21P9, 21P10, 21P12, 21P13 e 21P14) concordarem que a ausência de interação nas aulas remotas foi o que mais impactou de forma negativa a aprendizagem de ELE, 19P4, 19P6 e 21P15, relataram que o ENPE foi um momento em que puderam se preparar melhor para os poucos momentos de expressão oral da língua e foi quando não sentiram tanta vergonha para se exporem, já que estavam por trás de suas telas. É interessante observar, contudo, que o entendimento predominante entre os participantes de que 'no virtual não há interação' parece estar fortemente ancorado na experiência específica vivida durante a pandemia. Nenhum deles mencionou, por exemplo, formas alternativas de interação síncrona, como o uso do chat do Google Meet, que desempenha uma função parentética e complementar importante nas interações mediadas por tecnologia. Isso suscita a seguinte reflexão: O que os participantes da pesquisa entendem como interação? Qual concepção de interação orientou suas respostas? Estaria ela restrita apenas à produção oral direta entre pessoas? A ausência de menção ao chat sugere uma visão limitada de interação, o que reforça que suas percepções podem estar situadas nas condições emergenciais daquele momento.

Dessa forma, percebemos que o ENPE impactou negativamente a aprendizagem de 19P1, 19P2, 19P3, 19P5, 19P7, 19P8, 21P9, 21P10, 21P12, 21P13, 21P14 e 21P15 dos participantes e para três deles foi um momento propiciador de vantagens positivas.

II. *Quais estratégias de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos participantes de pesquisa?*

As EAs identificadas nos excertos dos participantes de pesquisa variaram de acordo com o contexto de ensino (remoto ou presencial) e o momento de ingresso dos estudantes, sendo influenciadas pelas diferentes experiências enfrentadas ao longo desses dois períodos. De modo geral, as EAs mais utilizadas pelos participantes são as estratégias diretas cognitivas e as estratégias indiretas metacognitivas.

O grupo dos estudantes ingressantes em 2019 utilizou uma quantidade superior de EAs, em comparação com o grupo de estudantes ingressantes em 2021. Além disso, observamos que, apesar do grupo que ingressou em 2019 ter utilizado mais estratégias que os ingressantes em 2021, este apresenta uma quantidade de EAs mais uniforme e regular, com todos desse grupo relatando entre 2 a 4 estratégias, em ambos os contextos. Já o grupo de 2019 apresenta uma variação individual entre os participantes mais acentuada, o que nos sugere que quem teve contato com a aprendizagem presencial antes da pandemia desenvolveu

estratégias de forma mais autônoma. Com base em Oxford (1990) e Paiva (2006, 2014), observamos que, embora o número total de EAs tenha sido semelhante entre os grupos e contextos, houve uma redução no uso dessas estratégias no ensino presencial entre os participantes de 2021. Isso sugere que, ao iniciarem o curso de forma remota, durante a pandemia, esses estudantes desenvolveram estratégias mais voltadas ao ambiente digital, o que pode ter dificultado a adaptação ao retorno presencial, marcado por outras exigências de aprendizagem.

É importante considerar também, conforme já mencionado, que os participantes que ingressaram no curso em 2019, ao saírem do ensino médio ou após um período de preparação para o ingresso na universidade, o fizeram de maneira presencial e vivenciaram o primeiro ano do curso também nessa modalidade. Assim, uma transição tão significativa - da educação básica para a superior - ocorreu de forma presencial, o que pode ter favorecido um processo de adaptação mais estável. Em contrapartida, os participantes que ingressaram em 2021 não tiveram a mesma experiência, haja vista que saíram de um ensino médio remoto ou de estudos preparatórios igualmente remotos para um ingresso universitário também remoto. Ou seja, enquanto o grupo de 2019 vivenciou a passagem do presencial para o remoto, o grupo de 2021 experimentou uma transição do remoto para o remoto, o que intensifica o impacto no momento em que as medidas de contingenciamento da pandemia diminuíram e as aulas retornaram ao formato presencial.

Já os ingressantes de 2019 apresentaram maior variedade de modos de aprender, possivelmente por terem vivenciado diferentes fases do processo formativo. Assim, a transição entre contextos exigiu uma reconfiguração das formas de aprender, já que o ensino presencial nem sempre favoreceu o mesmo tipo de autonomia construída no período remoto. A diminuição das estratégias relatadas nesse contexto indica, portanto, uma descontinuidade nas práticas autônomas e um momento de reajuste, em que os aprendizes buscavam adaptar-se às novas condições de aprendizagem.

Sendo assim, inferimos que o contexto de aprendizagem, bem como o momento de ingresso, desempenharam papel fundamental na forma como os estudantes adotaram e mobilizaram suas EAs.

III. *Quais indícios evidenciam ou não o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de acordo com os relatos dos participantes de pesquisa?*

Na pesquisa, os excertos revelam que a pandemia funcionou como um marco de ruptura que levou à autoavaliação do próprio processo de aprendizagem, fazendo com que 12 dos participantes entrevistados passasse a se responsabilizar mais diretamente pela sua aprendizagem, ou seja, fazendo com que esses participantes se tornassem mais autônomos, movimento este que pôde ser observado nos excertos através do uso de EAs, as quais, conforme já mencionado, serviram como indicadoras de autonomia em nossa análise. Ficou evidente para nós que a autonomia na aprendizagem de ELE, sobretudo no período pandêmico, foi essencial para manter a motivação dos aprendizes, auxiliá-los na identificação de lacunas em seus conhecimentos e, a partir disso, possibilitar a adoção de estratégias capazes de contribuir para a autorregulação.

Embora tenhamos interpretado que nem todos os participantes utilizaram EAs, a análise de seus excertos nos indica que o desenvolvimento da autonomia pode variar muito entre os aprendizes, o que confirma a definição de autonomia de Paiva (2006). Isso porque, não basta usar uma estratégia qualquer, é necessário saber seu propósito e qual a melhor forma de empregá-la. Dessa forma, foi possível inferir que os participantes que “correram atrás”, isto é, que adotaram um papel mais ativo em relação à sua aprendizagem de ELE, combinando conscientemente várias EAs, apresentaram indícios de que desenvolveram sua autonomia.

Após concluir este estudo, acreditamos que outros trabalhos podem ser desenvolvidos sobre o tema em foco. Os dados obtidos sugerem que vale repensar alguns aspectos da formação de professores de espanhol, especialmente no que diz respeito às oportunidades de desenvolvimento da autonomia discente. Se a autonomia é prevista como princípio estruturante do PPC, cabe questionar em que medida o curso tem proporcionado espaços reais para que os estudantes assumam responsabilidade sobre seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvam práticas autônomas de forma consistente. A partir das percepções dos participantes, torna-se evidente que ainda há um caminho a ser percorrido para integrar, de modo sistemático, a autonomia discente como um princípio teórico e metodológico. Reformulações curriculares futuras poderiam, portanto, considerar processos de reflexão sobre o próprio aprender, fazendo os estudantes compreenderem esse movimento como parte relevante do processo de construção de suas identidades enquanto professores em formação. Tal reflexão poderia favorecer a tomada consciente de decisões por parte dos discentes, a autoavaliação e o uso consciente de EAs, fatores que contribuem para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, novas pesquisas poderão surgir, tanto aprofundando a perspectiva aqui adotada

quanto explorando outras abordagens, como o papel da motivação nos processos de aprendizagem de ELE de aprendizes adultos, como professores em formação aprendem ELE, o papel das TDICs no processo de aprendizagem de ELE em contextos de ensino emergenciais, a importância de se ensinar estratégias afetivas aos aprendizes de LE, dentre outras.

Gostaríamos de finalizar este estudo com uma frase de Paiva (2024, p. 199-200), a qual parafraseia Shakespeare, ao dizer que “a ciência é um palco, e todos os pesquisadores são atores que saem e entram enquanto a pesquisa avança.” Concordamos com a autora, pois entendemos que estudos desse tipo estão longe de se esgotar. Por isso, esperamos que esta pesquisa possa ajudar a contar a história dos estudos em ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo com futuras investigações e oferecendo subsídios para práticas educacionais, especialmente para aprendizes de LEs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Um Estudo Da Interação Aluno-aluno Em Atividades Em Pares Ou Em Grupos Na Aula De Língua Estrangeira.** 1992.

ARNHOLD, A. L.; KARNIKOWSKI, U. S.; KONAGESKI, J. T. B. **Educação na era planetária em tempos de peste.** In: Encontro nacional de educação, 21., Seminário internacional de estudos e pesquisa em educação nas ciências, 1., 2020, Ijuí. anais... Ijuí: unijuí: 2020.

ALMEIDA, E. de P. A. de. **Reflexões sobre o processo de aprender: efeitos de estratégias de aprendizagem para alunos de língua inglesa em contexto universitário.** 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21319>.

BLOMMAERT, J. **Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes.** In: Tilburg Papers Culture Studies, Paper 29. Netherlands: Tilburg University: 2012

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CANDY, P.C. **Constructivism and the study of self-direction in adult learning.** *Studies in the Education of Adults*, 21, p.95-116, 1989.

CHAMOT, A. U. **Issues in language learning strategy research and teaching.** *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. v.1 nº. 1 p. 14-26, 2004.

CORDER, S.P. **A Importância dos Erros dos Aprendizes.** *Revista Internacional de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*, 5, 161-170. 1967.

DORNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.** New Jersey: Mahwah, 2005.

EBBINGHAUS, H. **Memória: Uma Contribuição à Psicologia Experimental**. Nova York: Teacher's College, Universidade Columbia. 1913

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1994.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1999

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, 1997.

GRIFFITHS, C. et al. **The strategy factor in successful language learning: The tornado effect**. Multilingual Matters, 2018.

GU, P. Y. **Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies**. *Tesl-Ej*, v. 7, n. 2, p. 1-25, 2003. Disponível em: . Acesso em: 6 de agosto de 2025.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KANT, I. **Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]?** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v.2, n.18, p.141-165, 1997.

_____. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems 1**. Dublin: Authentic, 1991.

_____. (2003) **Learner autonomy and second/foreign language learning**. 2003.

LITTLEWOOD, W. **Autonomy: an anatomy and a framework**. System, v.24, n.4, p.427-435, 1996.

LOPES, L. P. da M. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NUNAN, D. **Nine Steps to Learner Autonomy**. 2003.

O'MALLEY, J. M; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge university press, 1990.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

_____. **Teaching & Researching: Language Learning Strategies**. 1st edn. Taylor and Francis, 2013.

_____. **Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context** . Routledge. 2017.

PAIVA, V. L. M de O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras e Letras, 1998.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Autonomia e complexidade**. Revista Linguagem & Ensino, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação**. São Paulo:

Parábola, 2024.

PENNYCOOK, A. **Cultural alternatives and autonomy**. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997.

ROJO, R. **Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 253-274.

RUBIN, J. **Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology**. In: Wenden & Rubin (Orgs.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall International(UK), 1987, p. 15-30.

_____. **What the —good language learnerl can teach us**. *TESOL Quarterly* 9, 1975.

SELINKER, L. **Interlanguage**. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972.

STERN, HH. **Como podemos aprender com os bons alunos de línguas?** In: *Canadian Modern Language Review*, 1975.

SWAIN, M. **Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning**. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, p. 371–391, 1995.

GOMES, A. S. **Ensino de espanhol para estudantes brasileiros de forma remota e o papel das estratégias comunicativas**. - *Revista de Letras*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2022.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. ZATTI, V. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE - Modelo de Termo de Consentimento livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DURANTE E APÓS O PERÍODO PANDÊMICO: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Eu, Vitória Christina Figueroa de Souza, estudante de Graduação em Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “Percepções dos estudantes sobre a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira durante e após o período pandêmico: desenvolvimento da autonomia” orientada pela Profa. Dra. Rosa Yokota.

A conversão de aulas presenciais em aulas emergenciais remotas, durante a pandemia da COVID, provocou uma mudança nas formas de ensinar e aprender os conteúdos, como o espanhol língua estrangeira (ELE). Em vista disso, parece haver certa profusão sobre os efeitos da pandemia na prática docente, contudo, é de menor quantidade os estudos que se propõe a investigar os impactos do período pandêmico nos processos de aprendizagem, neste caso o ELE, segundo as perspectivas dos estudantes e, por sua vez, o desenvolvimento da autonomia nestes contextos. Com isso, se fazem necessárias pesquisas que investiguem a respeito de como os alunos faziam para estudar o espanhol durante e após a pandemia, a fim de colaborar para o melhor conhecimento dessa temática, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de procedimentos mais adequados para o ensino de espanhol para este público.

Você foi selecionado (a) por ser estudante do curso de Licenciatura em Letras – Português – Espanhol, da Universidade Federal de São Carlos, instituição superior onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder algumas questões por meio de uma entrevista gravada em áudio. As respostas dadas formarão os corpus a ser analisado.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode fazer com que você se sinta desconfortável durante a realização da entrevista, por se tratar de um momento de exposição, em que você será lembrado de um período sensível – a pandemia da COVID-19 – e, por isso talvez também se sinta ansioso e/ou que se sinta apreensivo em responder alguma questão de forma equivocada. Diante dessas situações, você terá garantida a realização de pausas, além de ter a liberdade de não responder quando considerar que a pergunta foi constrangedora, podendo interromper a entrevista quando julgar necessário. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Além disso, como membro da equipe, cabe a mim deixar claro a você, participante, que serão tomadas todas as medidas cabíveis para que se

evite tais situações: estarei à disposição para qualquer tipo de dúvida durante a realização da entrevista deixando claro que, para nenhuma hipótese, a sua identidade será divulgada, mantendo assim, o seu total sigilo e bem-estar.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores compreensões para se entender como se deu, para os estudantes, o processo de aprendizagem de ELE, nas aulas presenciais, depois diante da pandemia, e mais tarde, novamente presenciais, tentando, desse modo, analisar se nessas mudanças a postura dos participantes também teria mudado, o que indicaria o desenvolvimento da autonomia, e se seria decorrente da passagem das aulas presenciais para aulas emergenciais-remotas. Culminando, assim, com o benefício de colaborar para o melhor conhecimento de como se deu a aprendizagem de ELE, segundo os estudantes, em dois contextos diferentes, a fim de possibilitar o desenvolvimento de procedimentos mais adequados para o ensino de espanhol para este público.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja a necessidade de usar excertos, a identificação será feita por código com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista já versada anteriormente. A partir de suas respostas, será feita uma análise qualitativa do corpus. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas dos participantes será realizada na íntegra pela pesquisadora, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D -

Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rosa Yokota

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 JARDIM GUANABARA Dep de Letras SAO CARLOS SAO PAULO, 13565905.

Contato telefônico: (16) 3351-8358

E-mail: ryokota@ufscar.br

Pesquisadora: Vitória Christina Figueroa de Souza

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 JARDIM GUANABARA Dep de Letras SAO CARLOS SAO PAULO, 13565905.

Contato telefônico: xxxxxxxxxxxx

E-mail: vitoryafigueroa@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante