

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANA AMÉLIA DE OLIVEIRA LIMA

**A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL POR ESTUDANTES BRASILEIROS
DE UM CENTRO DE LÍNGUAS DE UMA
UNIVERSIDADE NO INTERIOR DE SÃO PAULO**



ARARAQUARA – S.P.
2023

ANA AMÉLIA DE OLIVEIRA LIMA

A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR ESTUDANTES BRASILEIROS DE UM CENTRO DE LÍNGUAS DE UMA UNIVERSIDADE NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof.^a Dra. Egisvanda Isis de Almeida Sandes.

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

L732m

Lima, Ana Amélia de Oliveira

A motivação na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros de um Centro de Línguas de uma Universidade no interior de São Paulo / Ana Amélia de Oliveira Lima. -- Araraquara, 2023
157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Linguística. 2. Espanhol Língua Estrangeira. 3. Motivação. 4.
Centro de Línguas. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA AMÉLIA DE OLIVEIRA LIMA

A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR ESTUDANTES BRASILEIROS DE UM CENTRO DE LÍNGUAS DE UMA UNIVERSIDADE NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof.^a Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes.

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Data da defesa: 29/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Universidade Estadual Paulista - FCL/Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
Universidade Estadual Paulista - FCL/Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Ana María Díaz Ferrero
Universidad de Granada - Departamento de Traducción e Interpretación.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha família por sempre acreditar no poder transformador da educação.

À minha mãe, em especial, que um dia me disse que eu chegaria “lá”.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida e à Maria por sempre passar na minha frente.

Aos meus amados pais, Darlon e Maria do Rosário, por serem quem são. Agradeço por todo o amor e por sempre priorizarem meus sonhos.

Ao meu querido irmão, Hélio, por me lembrar todos os dias que sou amada e que não estou sozinha.

À Lola pela companhia.

Aos meus avós (*in memorian*), Hélio, Herda, Jandira e Raimundo, que me guiam.

Aos meus padrinhos, Caio e Maria Aparecida, por estarem sempre presentes.

Aos meus amigos por acreditarem em mim, compreenderem minha ausência e estarem sempre ao meu lado. À Isadora, em especial, pela amizade de anos e pela acolhida. E à Nayara pela leitura atenta desta dissertação.

À minha orientadora, professora Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes, por ter aceitado orientar o meu trabalho e, principalmente, por fazer parte da minha formação e trajetória como professora de espanhol.

Aos alunos e professores do CLDP/FCLAr que participaram desta pesquisa, agradeço a contribuição durante a coleta dos dados.

Aos meus alunos, com quem compartilho o amor pela língua espanhola, agradeço a gentileza e paciência.

A todos que passaram pelo meu caminho e que, direta e indiretamente, ajudaram-me a chegar onde estou.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A motivação é um construto importante, extraordinariamente complexo e multifacetado.

Rebecca L. Oxford (1996, p. 1)

RESUMO

A motivação é um construto composto por diversos elementos que influenciam significativamente na aprendizagem de uma língua estrangeira (RIBAS, 2008), portanto, seu nível também determina o rendimento do aprendiz (SANTOS GARGALLO, 1999). Diante disso, esta pesquisa visa investigar a motivação na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Para tal, foi elaborado um questionário em escala de Likert de cinco pontos, com base em Madrid Fernández (1999), a fim de gerar e analisar quantitativa e qualitativamente os dados relacionados aos fatores motivacionais e aos tipos de motivação que influenciam o processo de aprendizagem desses alunos. Ademais, buscou-se articular a extensão universitária com a pós-graduação, com a finalidade de destacar as ações extensionistas das universidades públicas. A análise foi realizada a partir da amostra composta por 31 aprendizes brasileiros de espanhol que, majoritariamente, possuem entre 18 e 30 anos. Como resultado, verificou-se que esses alunos se sentem internamente motivados, estudam espanhol devido às necessidades comunicativas e à importância instrumental dos idiomas na sociedade atual, verbalizam o vínculo afetivo que possuem com a língua espanhola e, em sua maioria, apresentam a motivação intrínseca como predominante. A partir desse resultado, verifica-se a importância deste tipo de análise, dado que o conhecimento das individualidades dos alunos e das especificidades de um grupo de aprendizes, o que inclui a motivação, auxilia na aplicação de uma metodologia adequada em sala de aula e, conseqüentemente, facilita o desenvolvimento de um trabalho significativo que ajuda no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: espanhol língua estrangeira; motivação; centro de línguas; ensino e aprendizagem.

RESUMEN

La motivación es un constructo compuesto por diversos elementos que influyen significativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera (RIBAS, 2008), por lo tanto, su nivel también determina el rendimiento del aprendiz (SANTOS GARGALLO, 1999). Ante esto, esta investigación busca investigar la motivación en el aprendizaje de español por estudiantes brasileños del Centro de Lenguas y Desarrollo de Profesores de la Facultad de Ciencias y Letras de Araraquara. Para ello, se elaboró un cuestionario a escala de Likert de cinco puntos, basado en Madrid Fernández (1999), con el fin de generar y analizar cuantitativa y cualitativa los datos relacionados con los factores motivacionales y los tipos de motivación que influyen en el proceso de aprendizaje de esos estudiantes. Además, se buscó articular la extensión universitaria con el posgrado, con la finalidad de destacar las acciones extensionistas de las universidades públicas. El análisis fue realizado a partir de la muestra compuesta por 31 aprendices brasileños de español que, mayoritariamente, poseen entre 18 y 30 años. Como resultado, se verificó que esos alumnos se sienten internamente motivados, estudian español debido a las necesidades comunicativas y a la importancia instrumental de los idiomas en la sociedad actual, verbalizan el vínculo afectivo que poseen con la lengua española y, en su mayoría, presentan la motivación intrínseca como predominante. A partir de ese resultado, se verifica la importancia de este tipo de análisis, dado que el conocimiento de las individualidades de los alumnos y de las especificidades de un grupo de aprendices, lo que incluye la motivación, auxilia en la aplicación de una metodología adecuada en el aula y, en consecuencia, facilita el desarrollo de un trabajo significativo que ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: español como lengua extranjera; motivación; centro de lenguas; enseñanza y aprendizaje.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade geral de alunos dos módulos Espanhol I e Espanhol II	62
Gráfico 2	Faixa etária	62
Gráfico 3	Gênero	63
Gráfico 4	Confiança acerca das próprias capacidades e dons naturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira	78
Gráfico 5	Grau de autossuficiência, independência e autoeficácia para realizar as tarefas	79
Gráfico 6	Expectativas prévias em relação aos resultados a serem alcançados	80
Gráfico 7	Vontade de aprender, superar obstáculos e ter boas notas	81
Gráfico 8	Necessidades de comunicação	81
Gráfico 9	Objetivos e ambição para alcançá-los	82
Gráfico 10	O estereótipo do espanhol ser uma língua “fácil”	83
Gráfico 11	Motivação e a pandemia de COVID-19	87
Gráfico 12	Contribuição do ensino remoto	90
Gráfico 13	Intensificação da motivação inicial	93
Gráfico 14	Viajar para países hispanofalantes	95
Gráfico 15	Comunicação com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2	96
Gráfico 16	Compreensão de filmes, séries e demais programas em espanhol	96
Gráfico 17	O gosto pela língua espanhola	97
Gráfico 18	Fatores ambientais	98
Gráfico 19	O desejo de viver em um país hispanofalante e de se integrar como um membro da comunidade	98
Gráfico 20	Relação entre a personalidade dos alunos e sua motivação	99
Gráfico 21	Enriquecer o currículo	100
Gráfico 22	Intercâmbio para fins laborais	100
Gráfico 23	Integrar-se e viver em um país hispanofalante (fins laborais)	101
Gráfico 24	Intercâmbio para fins acadêmicos	102
Gráfico 25	Ampliar os conhecimentos acadêmicos	102
Gráfico 26	As situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula	103
Gráfico 27	O material didático	104
Gráfico 28	Os exercícios e as atividades em sala de aula	104

Gráfico 29	A figura do professor	105
Gráfico 30	Motivação predominante	113
Gráfico 31	Timidez	116
Gráfico 32	Sociabilidade e extroversão	116
Gráfico 33	Considerar-se autoritário/a	117
Gráfico 34	O desejo de viver em outro país	117
Gráfico 35	Persistência e esforço para conseguir os melhores resultados	118
Gráfico 36	Participação nas aulas de espanhol	118
Gráfico 37	Identificação com as demais pessoas	119
Gráfico 38	Compreensão acerca das diferentes tradições, valores e comportamentos	119
Gráfico 39	Situações de incompreensão, frustração, desorientação, confusão, angústia e ambiguidade	120
Gráfico 40	Ansiedade, nervosismo e tensão nas aulas de espanhol	121
Gráfico 41	Interesse pela língua espanhola	121
Gráfico 42	A influência dos bons e maus resultados na motivação	122
Gráfico 43	Relação entre os resultados em sala de aula e a motivação	122
Gráfico 44	Intensificação da motivação como consequência das recompensas, elogios ou punições	123
Gráfico 45	Motivação interna e pessoal	124
Gráfico 46	Rendimento nas aulas de espanhol	124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Questão sobre a suposta facilidade que há na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros	84
Ilustração 2	Outros fatores motivacionais que influenciam a motivação dos estudantes	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A diferença terminológica entre segunda língua e língua estrangeira	42
Quadro 2	Estado da arte acerca do conceito de motivação	47
Quadro 3	Relação de turmas de ELE no CLDP/FCLAr	59
Quadro 4	Fatores motivacionais a serem averiguados	70
Quadro 5	Comentários de alguns alunos acerca da afirmação exposta no item 7	85
Quadro 6	Respostas dos participantes à questão 8	86
Quadro 7	Respostas dos participantes à questão 9	89
Quadro 8	Respostas dos participantes à questão 10	91
Quadro 9	Comentários de alguns alunos acerca da questão 16	106
Quadro 10	Tipos de motivação	108
Quadro 11	Motivação predominante	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLDP	Centro de Língua e Desenvolvimento de Professores
CLDP/FCLAr	CLDP da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP
EAD	Educação à Distância
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca - SP
FCL	Faculdade de Ciências e Letras de Assis - SP
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LEs	Línguas estrangeiras
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Unesp
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	19
2.1 Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil	19
2.2 Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)	30
2.3 Ensino remoto e a pandemia de COVID-19	34
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
3.1 Linguística Aplicada	40
3.2 O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira	41
3.3 Aprendizagem de línguas próximas: ELE para brasileiros	42
3.4 A motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira	44
3.4.1 Tipos de motivação	52
4 METODOLOGIA	57
4.1 Natureza de pesquisa	57
4.2 Contexto de pesquisa	58
4.3 Participantes de pesquisa	60
4.4 Geração de dados	63
4.5 Questionário	67
4.5.1 Estrutura do questionário	68
4.6 Procedimento de análise de dados	74
5 ANÁLISE	77
5.1 Expectativas prévias	77
5.2 Tipos de motivação	94
5.3 Aspectos pessoais perceptíveis aos alunos	114
5.4 Resultados	126
6 CONCLUSÕES	133
REFERÊNCIAS	137

APÊNDICES	144
APÊNDICE A – Questionário estruturado sobre a motivação na aprendizagem	145
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	150
ANEXOS	152
ANEXO A – Modelo do questionário on-line (exemplos)	153

1 INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo, contínuo e que demanda esforço. Por trás de cada estudante, há fatores que o motivam a estudar um idioma, influenciam seu interesse, determinam o estabelecimento de objetivos a serem alcançados e mobilizam sua aprendizagem. Nesse sentido, a decisão de estudar uma língua estrangeira não ocorre por acaso, pois há sempre algo que leva o aprendiz a embarcar nessa viagem: motivos, razões e desejos que guiam suas escolhas. Esse “algo” que orienta os aprendizes é de extrema importância, visto que o conhecimento desses fatores possibilita que o professor de uma língua estrangeira compreenda as motivações dos seus alunos e, com isso, adapte suas estratégias de ensino às necessidades que eles possuem.

No que se refere ao contexto de aprendizagem, a motivação pode ser definida como o conjunto de motivos e razões¹ que levam uma pessoa a aprender uma língua estrangeira – esses motivos e razões podem ser de natureza pessoal, social e/ou profissional. A motivação é, portanto, um construto composto por diversos elementos que influenciam significativamente o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (RIBAS, 2008). De acordo com Santos Gargallo (1999), trata-se de um dos fatores mais significativos para a apropriação do conhecimento, uma vez que seu nível determina o rendimento do aprendiz: quanto maior a motivação, maior o rendimento. Ademais, segundo a autora, a motivação também pode implicar a estabilização do conhecimento.

Deste modo, faz-se necessário que os professores averiguem e observem as motivações dos seus alunos, ou seja, os fatores motivacionais que os impulsionaram – e continuam impulsionando – a estudar uma língua estrangeira. À vista disso, buscamos averiguar a motivação na aprendizagem de um grupo de alunos brasileiros que estudam espanhol, tendo em conta os fatores motivacionais que influenciam seu interesse pela língua espanhola. Para tal, elaboramos um questionário com base em Madrid Fernández (1999), a fim de averiguar quantitativa e qualitativamente as principais motivações desses alunos. Objetivamos, especificamente, verificar as expectativas prévias dos aprendizes – considerando o contexto pós-COVID-19 em que estão inseridos –, analisar e tipificar as motivações verbalizadas nos questionários e compreender, por fim, de que maneira a percepção dos aspectos pessoais desses sujeitos

¹ Ressaltamos a diferença lexical que existe entre as palavras “motivos” e “razões”, visto que as razões se baseiam essencialmente no raciocínio. Isto é, a motivação de um aprendiz pode ou não surgir baseada na razão. Contudo, não são palavras lexicalmente excludentes, uma vez que a motivação também pode resultar da combinação entre o racional e o sentimental. Ademais, a motivação ainda pode ser tipificada, tendo em vista os vários tipos de motivações, os quais abordamos mais adiante.

mobiliza a tipologia dessas motivações. Além disso, incluímos duas questões acerca dos possíveis impactos do ensino remoto na motivação dos estudantes, com a finalidade de contemplar a opinião dos alunos que estudam remotamente a língua espanhola. Do mesmo modo, buscamos conhecer a perspectiva dos sujeitos que participaram desta investigação e que já frequentavam os cursos de espanhol em 2021, época em que as medidas sanitárias que visavam ao isolamento social ainda estavam em vigor.

A presente pesquisa foi delimitada aos alunos brasileiros que estudam Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) e que, durante o segundo semestre de 2022, cursaram os módulos “Espanhol I” e “Espanhol II” no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (doravante CLDP/FCLAr). Ao escolher o CLDP/FCLAr para desenvolver a presente investigação, busquei articular não somente o projeto de extensão com a pós-graduação – com a finalidade de unir a teoria e a prática e evidenciar essa importante ação extensionista –, mas também a fim de articulá-lo com minha própria trajetória acadêmica.

Durante a graduação em Letras, no meu terceiro ano, especificamente em 2017, recebi em meu e-mail o edital de um novo processo seletivo do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCLAr. Buscavam um aluno da graduação para atuar como tutor responsável pelas aulas de espanhol do referido projeto de extensão, cuja área de espanhol era coordenada na época pela professora doutora Egisvanda Isys de Almeida Sandes. Apesar de não possuir nenhuma experiência como professora, decidi inscrever-me justamente pela oportunidade que o projeto oferecia relacionado ao desenvolvimento de professores.

Recordo-me nitidamente da aula experimental que preparei acerca da descrição de lugares em espanhol e de, no dia seguinte, receber a feliz notícia que havia sido escolhida como a nova professora de espanhol do CLDP/FCLAr. Se olho para trás, lembro com muita consideração tudo o que vivi de 2017 a 2019, desde as primeiras reuniões que tive com a minha nova coordenadora que, tempos depois, seria minha orientadora de mestrado, até a seguinte constatação: descobri-me professora durante as aulas de espanhol que ministrei no CLDP/FCLAr. Ao preparar as aulas, participar das reuniões pedagógicas e elaborar os materiais didáticos que foram utilizados no decorrer dos cursos, descobri minha vocação e a abracei com muita alegria.

Ademais, durante meu envolvimento com o projeto, acompanhei de perto o impacto das ações extensionistas de uma universidade pública não somente no que se refere à comunidade unespiana, mas também à comunidade externa. Diante disso, não havia uma simples escolha, mas um compromisso com o projeto de extensão que impactou significativamente minha

trajetória acadêmica. O caminho importante que percorri, ao longo dos três anos sendo responsável pelas aulas de ELE, resultou na presente investigação.

Em conclusão, consideramos esta investigação como relevante, visto que o conhecimento das principais motivações que orientam a aprendizagem dos estudantes pode fomentar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Santos Gargallo (1999, p. 22, tradução nossa):

[...] todos os professores possuem o interesse em aprofundar o conhecimento acerca do processo de aprendizagem, isto é, acerca dos fatores psicoafetivos, sociais, educativos etc. que incidem neste processo; já que quanto mais saibamos sobre este processo, melhor poderemos orientá-lo ao ensino, no sentido de que contribua a agilizar e facilitar o uso da nova língua.²

Além disso, compreendemos a importância dos estudos científicos como fomento à construção de um país desenvolvido e igualitário. Levando em consideração que os resultados obtidos em investigações acadêmicas devem fomentar outras pesquisas e voltar à sociedade, a escolha do presente tema se alinha às propostas que visam às melhorias dos processos educacionais. Especialmente, alinha-se aos estudos pertencentes à Linguística Aplicada, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Isto posto, consideramos que os dados gerados a partir desta investigação, ademais das análises e reflexões subsequentes acerca dos tipos de motivações relacionados aos alunos brasileiros que estudam ELE, podem facilitar o processo de aprendizagem de ELE a brasileiros por meio da adequação e criação de metodologias e estratégias que viabilizem a aprendizagem/aquisição da língua espanhola.

Em relação à forma como o conteúdo desta investigação foi organizado, na seção 2, apresentamos o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil e o projeto de extensão da UNESP que visa ao ensino de idiomas e ao desenvolvimento de professores. Além disso, para terminar a seção, apresentamos alguns dados sobre a pandemia de COVID-9, com o intuito de contextualizar o ensino remoto. Na seção 3, desenvolvemos a fundamentação teórica, a fim de explicitar os subsídios teóricos que embasaram esta investigação. Realizamos a revisão bibliográfica dos seguintes temas: linguística aplicada, aprendizagem de uma língua estrangeira, aprendizagem de ELE para brasileiros, motivação no contexto de aprendizagem e tipos de motivação.

² [...] a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psicoafectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 22).

Por conseguinte, na seção 4, descrevemos os procedimentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa: sua natureza, seu contexto, os sujeitos participantes, o instrumento utilizado para a coleta de dados e os procedimentos de análise. Na seção 5, dividimos os dados gerados em quatro subseções: expectativas prévias, tipos de motivação, aspectos pessoais perceptíveis aos alunos e resultados. Nas últimas etapas, encontram-se as nossas conclusões, as referências utilizadas e os apêndices, em que constam o modelo on-line do questionário aplicado e o modelo de termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado previamente a todos os estudantes que participaram desta pesquisa.

Por fim, esperamos que esta investigação se configure como um material de apoio a estudantes, professores e pesquisadores das temáticas aqui apresentadas. Ainda, esperamos que seja uma pequena semente para futuras investigações na área.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção, contextualizamos o ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no Brasil e apresentamos o projeto de extensão universitária relacionado aos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Por fim, descrevemos o contexto referente à pandemia de COVID-19 e às medidas que garantiram a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, como o ensino remoto.

2.1 Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil

Em razão de um contexto de globalização que incentiva o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a língua espanhola tem se difundido progressivamente pelo mundo. Diante disso, buscamos compreender a relevância da língua espanhola, além de verificar os dados mais recentes no que se refere ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) no Brasil.

Aprender uma língua estrangeira nos permite conhecer diferentes pessoas e culturas. Tendo isso em conta, estudar a língua espanhola viabiliza um contexto multicultural, visto que são vinte e um países³, localizados em três continentes (África, América e Europa), que possuem o espanhol como língua oficial. De acordo com o anuário “El español en el mundo 2019”⁴, elaborado pelo Instituto Cervantes, 580 milhões de pessoas falam espanhol no mundo, sendo equivalente a 7,6% da população mundial. Dessas pessoas, 483 milhões são falantes nativos, o que conseqüentemente coloca o espanhol como a segunda língua materna mais falada do mundo por número de falantes.

Estima-se que cerca de 22 milhões de pessoas estudam a língua espanhola e que, depois do inglês, é a segunda língua com mais documentos científicos publicados. No que concerne ao mundo virtual, é considerada a terceira língua mais utilizada na internet e, com base em estudos recentes, prevê-se que em 2060 os Estados Unidos serão o segundo país com mais hispanofalantes do mundo, atrás apenas do México. Além disso, o espanhol é uma das línguas

³ De acordo com o *site* espanhol *Hablacultura*, que disponibiliza recursos para estudantes e professores de espanhol, os vinte e um países que têm o espanhol como língua oficial são: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Uruguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Disponível em: <<https://hablacultura.com/paises-que-hablan-espanol/>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

⁴ A nota de imprensa referente ao anuário elaborado pelo Instituto Cervantes, a qual expõe os dados mais relevantes expostos pela publicação, encontra-se disponível em: <https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm>. Acesso em: 03 nov. 2022.

oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização Mundial da Saúde (OMS), da União Europeia, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL)⁵.

À vista disso, aprender a língua espanhola possibilita e amplia as oportunidades acadêmicas e laborais dos estudantes. Com relação ao Brasil, sua localização impulsiona o ensino e aprendizagem de ELE, posto que seu território se encontra situado na América do Sul e faz fronteira com sete países hispanofalantes: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Dessa forma, sua posição geográfica estimula o desenvolvimento de constantes relações políticas e comerciais (CELADA; GONZÁLEZ, 2005): o MERCOSUL, por exemplo, é um bloco que une economicamente os países-membros Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai⁶. Configura-se, portanto, como um importante motivo para a criação de políticas linguísticas que visam ao ensino/aprendizagem da língua espanhola no Brasil e da língua portuguesa nos países-membros de tal bloco, dada a necessidade de que haja uma comunicação efetiva entre brasileiros e hispanofalantes.

Ainda no que se refere à relevância do ensino de ELE no Brasil, a América Latina como um todo compartilha processos históricos, socioculturais e, por consequência, identitários. Ademais, Brasil e Espanha possuem desde sempre relações de diversas instâncias: no âmbito educacional, destacamos o projeto OYE⁷, as parcerias existentes entre universidades brasileiras e espanholas e o fato de que os livros didáticos de ELE a brasileiros são majoritariamente de origem espanhola (GUIMARÃES, 2018; OLIVEIRA, 2021). O segmento turístico também pode ser apontado como uma das razões favoráveis à criação de políticas linguísticas que fomentem o ensino de ELE no Brasil. Nosso país recebe milhares de turistas hispanofalantes por ano, portanto, saber falar espanhol influencia na recepção dessas pessoas. A partir da comunicação estabelecida entre lusófonos e hispanófonos, oportunizam-se as trocas comerciais entre brasileiros, espanhóis e hispano-americanos, o que pode impactar positivamente a economia brasileira.

Além desses aspectos quantitativos, de acordo com Goettenauer (2005, p. 62), o domínio da língua espanhola pressupõe outros ideais: “as culturas [dos vinte e um países que possuem o espanhol como língua oficial], os sistemas político-econômicos, as organizações

⁵ Informações obtidas em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4093-lingua-estrangeira-espanhol>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

⁶ Dados obtidos em: <<http://www.mercosul.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

⁷ De acordo com Cruz (2016), o Projeto OYE - Espanhol para professores derivou de “uma parceria entre Governo do Estado de São Paulo, Banco Santander, Portal Universia e Instituto Cervantes. Seu objetivo era capacitar professores da rede estadual para ministrar aulas de espanhol, visando a implementação da lei 11.161/05, que estabelecia a oferta obrigatória desta língua estrangeira como disciplina curricular do Ensino Médio”.

sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas”. Desse modo, estudar uma língua estrangeira vai além das vantagens acadêmicas, econômicas e laborais:

A maioria dos alunos de língua estrangeira acaba tendo sua vida intelectual, acadêmica e pessoal enriquecida de uma forma ou de outra com o aprendizado de um segundo idioma. [...] Só no futuro esses jovens compreenderão realmente o valor de poder ver o mundo por um prisma linguístico-cultural diferente daquele de sua língua nativa. Além de um universo completamente novo em termos de literatura, filosofia, historiografia, folclore, música, filme, cultura popular etc., que vai se abrir com cada idioma novo que aprendermos, não devemos esquecer uma das verdades mais simples sobre as línguas estrangeiras: quando estudamos um segundo idioma, não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade convencional com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova. (SEDYCIAS, 2005, p. 37)

Esse prisma linguístico-cultural fomenta as relações de alteridade e possibilita que os aprendizes brasileiros acolham as diferenças e semelhanças que possuem com outras culturas. Ou seja, segundo Goettenauer (2005, p. 64):

O domínio de outro idioma não se reduz à mera aquisição de um instrumental: algo que se maneja com maior ou menor facilidade para alcançar um propósito – conseguir um emprego, viajar, escrever cartas, prestar o vestibular etc. Apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo. Não se pode deixar de considerar então a necessidade de estabelecer com o espanhol um vínculo afetivo, ou seja, o fato de aprender esta outra língua significa também aprender a expressar ideias, opiniões e também sentimentos e emoções através de um idioma distinto.

Sendo assim, não nos restam dúvidas acerca da importância política e social do ensino de espanhol a brasileiros. Ressaltamos, portanto, a importância da criação de políticas linguísticas que possam viabilizar uma educação plurilíngue e multicultural aos alunos brasileiros. A elaboração dessas políticas linguísticas se justifica mediante os motivos e as razões que levam um estudante a aprender uma língua estrangeira. Dentre os motivos supramencionados, salientamos que estudar outro idioma também fomenta o conhecimento dos aprendizes acerca da sua própria língua materna e do contexto sociocultural em que vivem.

Embora não falem motivos para o incentivo do ensino de espanhol como língua estrangeira, com relação à legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) não mencionava especificamente o ensino de ELE até o

surgimento da “Lei do Espanhol” (11161/2005)⁸. Referente às disposições gerais estipuladas à educação básica, a princípio, a Lei nº 9394 determinava a inclusão de ao menos uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano – não havia a menção a qualquer língua estrangeira específica, uma vez que essa devia ser definida pela comunidade escolar.

Essa indeterminação tem privilegiado a língua inglesa e formou, por conseguinte, um processo de “desoficialização” que atenuou a importância de outras línguas estrangeiras presentes no território brasileiro. Em conformidade com Rodrigues (2010), Hidalgo e Vinhas (2021, p. 510) entendem que esse processo de “desoficialização”:

[...] contribui para um cenário de indeterminação sobre esse ensino. [...]. A língua espanhola ocupa um lugar de vulnerabilidade nas políticas de ensino de línguas brasileiras, relacionada a um imaginário de desnecessidade de ensino da língua, em função da “proximidade” que tem com a língua portuguesa. Há maior ênfase no trabalho com as disciplinas compreendidas como técnico-científicas, ao invés de se ofertar disciplinas que atendam a aspectos mais amplos da formação humana, sem ser direcionada para uma formação para o trabalho. Essa ausência foi reconsiderada com a publicação da Lei do Espanhol [...].

O ensino de espanhol a brasileiros foi formalizado em 2005, com a sanção da Lei nº 11.161. A “Lei do Espanhol” (11161/2005), denominação sob a qual ficou conhecida, foi decretada a fim de regulamentar, em horário regular, o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras. Isto posto, determinava sua oferta como obrigatória ao ensino médio e facultativa ao ensino fundamental, sendo a matrícula opcional aos alunos. Ainda, estipulava às escolas públicas a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira que ofertassem o espanhol em sua programação.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

⁸ Entretanto, segundo Guimarães (2018), “a década de 1940 foi profícua no ensino de Espanhol. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 veio potencializar o ensino da língua espanhola que já existia no âmbito militar desde 1934, em escolas particulares, bem como o ensino à distância pelo rádio [...]. Editoras regionais ou mesmo aquelas que tinham alcance em diversas regiões do país, como a Companhia Editora Nacional, publicaram, pelo menos, 22 obras de 19 autores [relacionadas ao ensino de espanhol]”. Ou seja, houve nos anos 40 um importante e histórico movimento relacionado ao ensino de ELE em território brasileiro, precedente à LDB (Lei nº 9394/1996).

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005)

Algumas questões políticas e econômicas fomentaram essa formalização legislativa do ensino de ELE a brasileiros, como a influência da integração econômica no Cone Sul, a chegada de grandes empresas espanholas no Brasil, a intensificação do discurso de globalização (RODRIGUES, 2010 apud HIDALGO; VINHAS, 2021) e o fortalecimento do bloco do MERCOSUL que, de acordo com Zoppi-Fontana (2009, p. 134 apud ibidem, p. 511), apontou para um processo de capitalização linguística. Ainda que a motivação tenha sido aparentemente econômica, Hidalgo e Vinhas (2021, p. 511) elucidam que:

[...] a sanção da lei permitiu uma maior abrangência da língua espanhola nos currículos escolares. Essa promulgação, dentre outras medidas tomadas nos governos Lula e Dilma, privilegiam a integração do Brasil com os outros países da América Latina, principalmente almejando um vínculo econômico, e, de algum modo, o intercâmbio cultural.

A lei possuía o prazo de cinco anos para ser implementada nas escolas, entretanto, em 2010, seu processo de implementação ainda não estava concluído. Segundo Hidalgo e Vinhas (2021) alguns fatores podem ter dificultado sua efetivação, como a textualidade da lei que não produziu um efeito de determinação à inclusão da disciplina nos currículos escolares e a disjunção entre o ensino público e privado. Além do mais, a textualidade dessa lei corroborou com a indeterminação sobre o ensino de línguas, uma vez que a matrícula dos alunos não era obrigatória, somente a oferta do idioma. Sendo a matrícula facultativa, o espaço ocupado pela língua espanhola continuava incerto (RODRIGUES, 2010 apud ibidem, p. 511). Apesar disso, destacamos a importância da “Lei do Espanhol” (11161/2005), visto que a língua espanhola passou a ser incluída nos currículos escolares a partir dela. Infelizmente, em 2017, ela foi revogada pela Lei nº 13.415, popularmente conhecida como “Lei do Ensino Médio”.

No decorrer dessa conjuntura, entre 2005 e 2015, documentos oficiais foram redigidos com a finalidade de normatizar o ensino de espanhol. Um ano após a sanção da Lei nº 11.161,

as Orientações Curriculares Nacionais (2006) foram elaboradas com o objetivo de nortear os docentes que ministram a língua espanhola no ensino médio e as demais disciplinas relacionadas às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse extenso documento é, até o momento presente, o mais completo no que se refere às diretrizes oficiais que contemplam especificamente o ensino de ELE.

Em síntese, as orientações referentes aos conhecimentos de espanhol elucidam o papel edificante que o ensino de ELE desempenha, posto que o processo ensino-aprendizagem, ao qual está atrelado, envolve reflexões sobre diferentes realidades sociais, diversidade cultural e étnica, política, entre outros temas que instigam os aprendizes a ver o mundo sob outras perspectivas. Ademais, o documento também apresenta reflexões teórico-metodológicas sobre a hegemonia do espanhol peninsular, o espanhol considerado estandar, a proximidade tipológica entre o português e o espanhol e, essencialmente, a generalização pelo senso comum de que o espanhol é uma “língua fácil”.

Conforme supracitado, a “Lei do Espanhol” (11161/2005) foi revogada. Houve, em 2017, uma reformulação das diretrizes promulgadas na LDB (9394/1996) pela Lei nº 13.415: revogou-se a Lei nº 11.161 e instituiu-se a língua inglesa como disciplina obrigatória a partir do sexto ano – essa reestruturação se fundamentou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial finalizado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), que possui como objetivo alinhar pedagogicamente todas as instituições brasileiras de ensino. Entretanto, de acordo com a regulamentação vigente, os currículos do ensino médio podem, ademais do inglês, “ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 35-A. § 4º).

As diretrizes propostas pela BNCC são as mais recentes em relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas formais, cuja terceira e atual versão foi redigida em 2017, um ano após a revogação da “Lei do Espanhol” (11161/2005) – apesar de ser um documento normativo, não podemos considerar a BNCC como um currículo fixo, mas sim um documento norteador no qual os currículos escolares das instituições de ensino devem basear-se. A respeito do ensino de ELE, não há quaisquer orientações na BNCC além da menção de seu caráter optativo. Ao final da página em que se localizam as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, consta a seguinte orientação: “essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BRASIL, 2017, p. 246).

As mudanças promovidas pela BNCC pautaram uma reforma em todos os currículos oficiais, do ensino infantil ao ensino médio. A Reforma do Ensino Médio, implementada a partir da Lei nº 13.415/2017, retirou a obrigatoriedade da língua espanhola:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

A partir dessa lei, o inglês se tornou a única língua estrangeira a ser ofertada obrigatoriamente nos currículos do ensino médio. Segundo Hidalgo e Vinhas (2021, p. 516), essa alteração:

[...] não privilegia a pluralidade cultural que o ensino de espanhol traz, tampouco o fato de o Brasil fazer fronteira com vários países falantes da língua espanhola, aspecto que evidencia um forte intercâmbio cultural entre algumas regiões. Retirar o espanhol dos currículos é retirar dos alunos possibilidades de reflexão sobre diversos países da América Latina, os quais passam ou passaram por problemas sócio-históricos análogos aos do Brasil.

O ensino da língua inglesa é importante, tendo em consideração a relevância do idioma no contexto sócio-político em que estamos inseridos. No entanto, ao privilegiar somente a obrigatoriedade do inglês, a “Lei do Ensino Médio” promove um apagamento de outras realidades culturais e linguísticas que compõem o contexto multicultural que nos circunda. Apesar da omissão da língua espanhola e das alterações curriculares, verificamos que a versão final da BNCC ressalta na página setenta a diversidade cultural que há em nosso território: “cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2017). E, na mesma página, destaca-se o quão relevante é “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (ibidem, p. 70). Além do mais, umas das competências específicas na área de linguagens para o ensino médio objetiva:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias,

peçoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Ibidem, p. 490)

Tendo isso em vista, consideramos contraditória a supressão da oferta obrigatória da língua espanhola pelas instituições brasileiras de ensino. Atualmente, a BNCC orienta que outras línguas estrangeiras, entre elas o espanhol, podem ser oferecidas pelos itinerários formativos elaborados pelas escolas. Essa não obrigatoriedade coloca a língua espanhola como uma possibilidade, cuja oferta é opcional às instituições escolares, desconsiderando assim sua relevância referente à formação do nosso país e à evolução linguística do português brasileiro. Se as línguas são fenômenos geopolíticos, históricos e socioculturais, dado evidenciado pela BNCC, a língua oficial dos sete países hispanofalantes que fazem fronteira com o Brasil deveria ser ofertada obrigatoriamente, visto a influência expressiva que teve no processo de formação da língua portuguesa.

Diante dos ruídos provocados pelas alterações legislativas, o Ministério da Educação (MEC) afirmou, em nota ao jornal digital GZH, que não eliminou o ensino de ELE dos currículos do ensino médio:

O ensino do espanhol não foi retirado do currículo escolar. A Lei do Novo Ensino Médio foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República. Ela trouxe a obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira, por ser necessário para inserção no mundo de trabalho, além de ser a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro. Além disso, a lei permite que as redes de ensino ofereçam outras línguas estrangeiras modernas, preferencialmente o espanhol, como está na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Dessa forma, qualquer escola brasileira pode, sem prejuízo algum, oferecer o espanhol. A Lei do Ensino Médio não proíbe o ensino do espanhol. Destacamos que o modelo antigo do Ensino Médio tornava obrigatória apenas a oferta do espanhol por parte da escola. No entanto, não havia obrigatoriedade para que o aluno assistisse às aulas, cabendo a ele optar por outra língua, o que acarretava em aumento de custo para a escola, que deveria oferecer o espanhol, mas, na maior parte do país, a opção dos alunos era pelo inglês, mesmo sem ser obrigatório. (CUSTÓDIO, 2018)

No entanto, ao revogar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, a “Lei do Ensino Médio” impediu que os alunos escolhessem, além do inglês, outra língua estrangeira para estudar. A falta de obrigatoriedade também promoveu a disparidade entre as escolas brasileiras, posto que somente algumas instituições oferecem o idioma. Apesar das dificuldades acerca da sua implementação, a “Lei do Espanhol” assegurava a presença do ensino de ELE nas escolas brasileiras, garantindo aos alunos a oportunidade de aprender espanhol, ademais de assegurar o

multilinguismo em nosso sistema educativo e a autonomia dos estudantes. Conforme mencionam Hidalgo e Vinhas (2021, p. 520):

A partir desses documentos, nega-se a diversidade linguística, cultural e geográfica presente no Brasil. Ainda que uma pluralidade linguística em um cenário ideal devesse contemplar mais línguas, como as indígenas e quilombolas, a imposição do ensino de língua inglesa retira a possibilidade/liberdade de escolha da língua a ser estudada na escola, que, anteriormente, contava com a presença do espanhol. [...] Com a Lei do Espanhol, mesmo com suas várias limitações, a língua de nossos vizinhos latino-americanos estava presente no âmbito escolar, e buscava-se uma maior integração com o continente: algo que o Governo Temer fez questão de extinguir ao retirar o espanhol das escolas e impor somente a língua inglesa.

O Projeto de Lei (doravante PL) nº 3849, elaborado em 2019, busca reinserir a oferta obrigatória do ensino de ELE nos currículos escolares, sob a justificativa de que a revogação da “Lei do Espanhol” (11161/2005) representou um retrocesso na política brasileira de integração continental. À vista disso, os parlamentares apresentaram em 2021 um requerimento solicitando uma audiência pública para debater esse PL, o qual dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Contudo, a solicitação ainda não foi aprovada.

De modo consequente a essas mudanças legislativas, professores de espanhol e alunos da graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) começaram a se reunir para planejar, promover e apoiar ações que buscavam garantir a permanência da obrigatoriedade do ensino de ELE. Em 2017, esse grupo contatou uma deputada estadual do Rio Grande do Sul (RS) para que o ensino de ELE voltasse a ser obrigatoriamente oferecido, sendo sua matrícula facultativa aos alunos das escolas públicas do estado. Devido a essas manifestações, sugeriu-se em 2018 uma Proposta de Emenda à Constituição (doravante PEC) rio-grandense-do-sul⁹, a qual foi promulgada no mesmo ano.

A PEC nº 270 /2018 acrescentou ao artigo 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul o seguinte parágrafo: “§ 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. A importância dessa política linguística é ressaltada, tanto no viés educacional como econômico, por meio das justificativas apresentadas pela PEC – uma das razões mencionadas se referia ao esvaziamento no espaço das linguagens em geral, tendo em conta que a legislação brasileira

⁹ Os dados referentes ao breve histórico do movimento “Fica Espanhol” foram encontrados em: <<https://eventos.ifrn.edu.br/lasemanae/ficaespanholrn/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

impõe o ensino do inglês como única língua estrangeira a ser ensinada nas escolas. Além disso, os autores da PEC descreveram o Brasil como uma espécie de ilha linguística, uma vez que o país nem sequer reconhece as línguas indígenas presentes desde a conquista do território brasileiro. Ainda que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja reconhecida, não há políticas linguísticas que impulsionem a oferta do ensino de LIBRAS nas escolas brasileiras. Em conformidade com Hidalgo e Vinhas (2021, p. 523):

A obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola como um artigo na Constituição Estadual viria, então, como um direito a todos os estudantes gaúchos, não corroborando com a política de monolingüismo apresentada na Lei da Reforma do Ensino Médio. Desse modo, tinha-se o objetivo de implementar, de forma efetiva e permanente, uma política linguística pautada no direito que os estudantes têm ao ensino de espanhol, percebendo as características geográficas e culturais próprias do estado e buscando inserir esses estudantes no contexto latino-americano.

O movimento que começou no Rio Grande do Sul cresceu por meio das campanhas viabilizadas pelas redes sociais e, com isso, estendeu-se para outras regiões. Em maio de 2020, surgiu oficialmente o movimento brasileiro “Fica Espanhol”¹⁰, criado por professores e alunos de espanhol pertencentes a vinte e seis unidades federativas. O movimento tem como objetivo ressaltar a importância do ensino de espanhol e defender a sua permanência no currículo das escolas brasileiras. Devido às reivindicações apresentadas e à pressão proveniente das campanhas articuladas pelo movimento, alguns estados aprovaram a inclusão da língua espanhola na matriz curricular da rede pública por meio de emendas constitucionais ou leis específicas – a título de exemplo, a implantação da língua espanhola na Rede Estadual de Ensino da Paraíba ocorreu em maio de 2018¹¹ e, no Paraná, a PEC do Espanhol foi aprovada pela Assembleia Legislativa estadual em julho de 2022¹².

No que concerne às razões que justificam a existência do movimento “Fica Espanhol”, o Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas apurou alguns dos motivos considerados pelo mobilização¹³, entre eles: a) o uso da língua espanhola em relações comerciais internacionais que impacta a economia de maneira

¹⁰ As ações em defesa do ensino de ELE no Brasil são divulgadas por meio da página oficial do evento “Fica Espanhol”: <<https://www.facebook.com/ficaespanhol/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹¹ As informações sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino da Paraíba constam em: <<http://www.al.pb.leg.br/28913/ccj-aprova-implantacao-de-lingua-espanhola-na-rede-estadual-de-ensino.html>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹² Dados obtidos em: <<https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/pec-do-espanhol-e-aprovada-em-segundo-turno-na-assembleia-legislativa>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹³ Informações obtidas em: <<https://www.sintiefal.org.br/2021/09/movimento-fica-espanhol-pressiona-ccj-para-o-retorno-da-disciplina-na-bncc/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

positiva; b) a importância do espanhol na recepção de turistas provenientes de países hispanofalantes; c) a movimentação financeira das editoras que produzem materiais didáticos de ELE a brasileiros, presente em seis editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); d) a localização geopolítica do Brasil na América Latina, dado que nosso país faz fronteira com sete países hispanófonos; e) a presença do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); f) os recursos federais e estaduais aplicados ao longo dos anos na formação docente dos professores de espanhol que, por sua vez, devem ser mantidos; g) a realidade linguisticamente plural em que vivemos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) atual, implantado a partir de 2009, é composto por uma redação e cento e oitenta questões de múltipla escolha, divididas em quatro áreas de conhecimento. A etapa “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” inclui as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação e uma língua estrangeira, a ser escolhida entre espanhol ou inglês. Contudo, em março de 2022, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma minuta acerca do Novo ENEM – o documento estabelece mudanças a serem feitas e aplicadas a partir de 2024. Dentre essas modificações previstas, o novo formato propõe a supressão da opção de língua espanhola do exame, mantendo somente a língua inglesa.

Em concordância com a nota publicada pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)¹⁴, somos a favor da manutenção da opção língua espanhola no Novo ENEM, tendo em vista o contexto plurilinguístico em que vivemos. Ademais, a eliminação da língua espanhola no Novo ENEM causará prejuízo aos estudantes que pretendiam escolhê-la. De acordo com Hidalgo e Vinhas (2021, p. 525), “as questões econômicas parecem estar acima do direito à pluralidade linguística e cultural a que os estudantes brasileiros (e, também, latino-americanos) têm direito. As políticas linguísticas são pautadas conforme as demandas político-econômicas que convém a cada governo”.

Apesar da falta de incentivo governamental, o ensino da língua espanhola resiste nas grades curriculares de escolas privadas e em cursos de escolas de idiomas, porém, devido à mensalidade exigida, sabemos que somente uma minoria populacional possui acesso às aulas de ELE. Todavia, aos alunos do sistema público de ensino, há os Centros de Ensino de Línguas da rede estadual de ensino. No Estado de São Paulo, por exemplo, trata-se de um projeto

¹⁴ A nota pública a favor da manutenção da opção língua espanhola no Novo ENEM a partir de 2024, publicada pela ABRALIN, está disponível em: <<https://www.abralin.org/site/nota-publica-a-favor-da-manutencao-da-opcao-lingua-espanhola-no-novo-enem-a-partir-de-2024/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

extracurricular¹⁵, subsidiado pelo Governo Estadual, que oferece gratuitamente aulas de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês, ofertadas de acordo com a demanda da região, aos alunos que estejam matriculados em escolas estaduais.

Há também projetos vinculados às universidades públicas brasileiras, como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CLDP/FCLAr), que conta com o apoio da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Unesp). O CLDP/FCLAr propicia a aprendizagem de línguas estrangeiras aos alunos unespianos e pertencentes da comunidade externa. Ademais, fomenta paralelamente o desenvolvimento de professores proporcionando aos alunos bolsistas – graduandos do curso de Letras da FCLAr, os quais são responsáveis por ministrar as aulas no projeto –, uma oportunidade de iniciar sua formação docente, unindo assim teoria e prática. Os cursos são semestrais e vão desde os níveis básicos até os avançados. Além disso, há a oferta esporádica de cursos específicos que possuem fins instrumentais.

2.2 Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)

Com relação ao ensino de ELE no Brasil, há projetos vinculados às universidades públicas, como os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), que oferecem cursos de línguas estrangeiras à comunidade interna e externa. O projeto de extensão universitária, anteriormente denominado apenas Centro de Ensino de Línguas (CEL/FCLAr), tem visado responder às demandas do contexto multicultural que nos circunda relacionadas à comunicação entre falantes de línguas distintas.

Aprender um novo idioma possibilita o “contato com uma nova cultura e de interação nos mais diversos contextos, que englobam fins pessoais, profissionais e acadêmicos” (SALOMÃO *et al.*, 2014, n.p.). Essas demandas supramencionadas são fortemente ampliadas e favorecidas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e pela globalização. Sendo assim, conforme apontam os trabalhos apresentados acerca da implantação do Centro de Línguas (*ibidem*, n.p.):

[...] é fundamental que a universidade prepare seus alunos, docentes e funcionários para essa realidade, cumprindo seu papel de, não somente formar profissionais engajados, mas, também, cidadãos críticos e aptos a atuarem de forma ativa em nossa sociedade.

¹⁵ As informações acerca do programa educacional Centro de Ensino de Línguas (CEL), do Estado de SP, foram obtidas em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

Três faculdades compõem a ação extensionista da UNESP: a Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) de Araraquara - SP, a Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis - SP e o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) de São José do Rio Preto - SP. De acordo com a Minuta de Regimento Geral dos Centros de Línguas da UNESP, o artigo 1º estabelece que os Centros de Línguas:

[...] são centros de aprendizagem de línguas estrangeiras voltados para o aprimoramento das quatro habilidades linguísticas (ler, compreender, falar e escrever) que oferecem cursos destinados aos alunos dos cursos de graduação, de pós-graduação, funcionários e professores da Unesp e da comunidade. São, também, espaços para pesquisa voltada para o ensino de línguas, cultura e relações internacionais. (UNESP, [2022], p. 1)

Trata-se de uma ação de extensão universitária que consta dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp e que proporciona à comunidade unespiana (discentes, docentes e funcionários) e aos demais interessados da comunidade externa a oportunidade democrática de aprender, praticar e conhecer as línguas estrangeiras e as culturas que as circundam. Por meio da oferta de cursos semestrais, minicursos e palestras, possibilita-se a comunicação intercultural e o intercâmbio com outros países, conforme menciona o artigo 5º:

Outros objetivos educacionais e humanistas se agregam ao objetivo principal, tais como o multiculturalismo (interculturalismo) e o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras, que facilitarão o contato com as diversidades dos povos do planeta. (UNESP, [2022], p. 1)

Os Centros de Línguas da UNESP são academicamente relacionados aos Departamentos de Ensino e institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX). Dessa forma, a coordenação pedagógica do projeto e das áreas estrangeiras fica à responsabilidade dos docentes especializados em Ensino de Línguas, Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira. Segundo o Parágrafo Único do Artigo 2º (UNESP, [2022], p. 1), “em unidades universitárias cujos departamentos de ensino não tenham docentes especializados em Ensino de Línguas deverá ter a coordenação pedagógica de docentes de outras unidades”.

De acordo com as informações encontradas na página *web* do CLDP do IBILCE¹⁶, o projeto “tem como principal objetivo formar profissionais de Letras para serem futuros professores de línguas estrangeiras e oferecer cursos de línguas e culturas estrangeiras para o

¹⁶ Dados obtidos em: <<https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/centro-de-linguas/o-projeto/>>. Acesso em: 15 out. 2022.

aprimoramento pessoal, profissional e acadêmico da comunidade unespiana e externa”. Diante disso, salientamos que essa ação extensionista não visa apenas à oferta de cursos de idiomas, mas também busca fomentar o desenvolvimento de professores e pesquisadores.

Conforme explicita o artigo 6º (UNESP, [2022], p. 2), os Centros de Línguas também têm por finalidade auxiliar na formação acadêmica de alunos do curso de Licenciatura em Letras ou outras áreas. Por isso, os cursos de idiomas são ministrados por alunos de graduação regularmente matriculados na UNESP – como tutores do Centro de Língua, esses alunos recebem uma bolsa-auxílio mensal da PROEX. Em conformidade com o que consta na página *web* do CLDP de Assis¹⁷:

[...] os cursos de línguas são ministrados pelos alunos da graduação em Letras (tutores), os quais têm oportunidade para atuarem como professores, desenvolverem pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas e, dessa forma, aprimorarem sua formação docente, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto. Trata-se, portanto, de um espaço, prioritariamente, de Extensão Universitária, mas, ao mesmo tempo, articulado ao Ensino e à Pesquisa.

Ademais, o projeto objetiva fomentar as pesquisas científicas de alunos de Graduação e Pós-Graduação sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a interculturalidade, as TICs, a aquisição de línguas estrangeiras, a formação de professores, entre outros temas – inclusive, a presente investigação deriva desse contexto pedagógico que incentiva a pesquisa e a coleta de dados relacionadas às áreas referenciadas. Menciona-se também na Minuta de Regimento Geral outros propósitos como o intercâmbio acadêmico-científico entre estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros e a aplicação de testes de proficiência em línguas.

Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores oferecem cursos semestrais (carga horária de 30 a 45 horas) de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês, mandarim, libras e português como língua estrangeira – o CLDP/FCL oferece, ainda, os cursos de grego e latim. Com relação ao mandarim, as aulas são ministradas por professores nativos, uma vez que há uma parceria do projeto da UNESP com o Instituto Confúcio¹⁸. Há mais informações acerca dessas parcerias na página *web* do CLDP/FCL:

¹⁷ Informações obtidas em: < <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/>>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁸ De acordo com as informações obtidas na página *web* do Instituto Confúcio, trata-se de “uma instituição sediada na China, com o objetivo de promover o ensino da língua e cultura chinesas. O Instituto Confúcio na Unesp foi criado por meio de um convênio entre a Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (Unesp) e a Universidade de Hubei, com o apoio da ‘Fundação de Educação Internacional Chinesa’. Inaugurado em novembro de 2008, o instituto faz parte de uma rede internacional de mais de 500 Institutos Confúcio presentes em 146 países, que têm por missão o ensino e a promoção da língua e da cultura chinesa”. Acesso em: 15 out. 2022.

É importante ressaltar o importante papel que os Centros de Línguas também têm desempenhado institucionalmente, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento de diversas ações de internacionalização na UNESP, uma vez que se constitui como ponto de apoio para muitas atividades no âmbito das línguas estrangeiras, tais como: o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), o Projeto Teletandem, o Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (English Teaching Assistant - ETA), o desenvolvimento/oferta de cursos online de Português como língua estrangeira (PLE) aos alunos estrangeiros da UNESP, a aplicação de exames de proficiência em inglês (TOEFL). Mais recentemente, os Centros de Línguas, em parceria com o projeto UNESP/Santander, também tem servido como base para a implantação de cursos de idioma no formato híbrido online. Essa ação possibilitou, no ano de 2018, a oferta de aulas de inglês para diversos câmpus onde não há cursos de Letras e, portanto, professores de idioma disponíveis. Tal atividade estende a possibilidade de estudar línguas no âmbito da UNESP, potencializa os processos de internacionalização e, também, a formação de professores para atuação em contexto tecnológicos.

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CLDP/FCLAr) iniciou suas atividades em 2013, tendo em vista a necessidade que existe no mundo contemporâneo de se comunicar em uma língua estrangeira. Segundo as informações que constam na página *web* do projeto de extensão, o CLDP/FCLAr:

[...] conta com a participação de alunos bolsistas da graduação e pós-graduação, bem como profissionais das seguintes áreas: inglês, português como língua estrangeira, alemão, espanhol, mandarim e libras que atuam, sob a supervisão de professores orientadores em suas respectivas línguas, nas fases de planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, além de ministrar as aulas de línguas estrangeiras para alunos da comunidade unespiana e externa (alunos a partir do 1º ano de Ensino Médio da rede pública e privada e demais interessados)¹⁹.

Ou seja, são os tutores bolsistas, alunos dos cursos de Letras, que ministram as aulas das respectivas línguas estrangeiras que estudam, sob a supervisão dos coordenadores pedagógicos do projeto. No que concerne à metodologia seguida pelo CLDP/FCLAr, fomenta-se às abordagens contemporâneas de ensino, levando em consideração as situações reais de comunicação e a interculturalidade. Os cursos são semestrais e vão desde os níveis básicos até os avançados. Há, ainda, a oferta esporádica de cursos específicos que possuem fins instrumentais.

O projeto de extensão em questão propicia a aprendizagem de línguas estrangeiras aos alunos unespianos e aos demais interessados pertencentes da comunidade externa. Além do mais, de acordo com Salomão *et al.* (2014), as seguintes atividades também são realizadas:

¹⁹ Informações obtidas em: <<https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

análise de desempenho e acompanhamento pedagógico dos alunos inscritos, orientação de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, reuniões periódicas para planejamento de aulas, participação em eventos acadêmicos da área, leituras e fichamentos de textos de cunho teórico-metodológico acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e elaboração de relatórios finais.

Os cursos de idiomas semestrais do CLDP/FCLAr possuem uma taxa única, de R\$ 50,00 para comunidade interna e R\$ 75,00 para comunidade externa, com a finalidade de efetivar a matrícula dos estudantes – contudo, os alunos regularmente matriculados na UNESP com carência socioeconômica podem solicitar a isenção do valor. Desde o segundo semestre de 2022, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores de Araraquara possui uma parceria com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da UNESP de Franca. Por meio dessa colaboração, foram ofertadas aulas totalmente remotas de espanhol e inglês – divididas em três turmas de nível básico, sendo uma de inglês e duas de espanhol – aos discentes regularmente matriculados nos Cursos de Graduação da UNESP Franca.

O atual nome do projeto, Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, ressalta o trabalho que ocorre paralelamente à oferta de cursos de idiomas. O CLDP fomenta o desenvolvimento de professores proporcionando aos tutores bolsistas – graduandos do Curso de Graduação em Letras da FCLAr responsáveis por ministrar as aulas no projeto –, uma oportunidade de iniciar sua formação docente, unindo assim teoria e prática.

O CLDP/FCLAr é um importante projeto de extensão universitária que estimula a formação crítico-reflexiva dos tutores, futuros professores de línguas estrangeiras, propiciando-lhes um desenvolvimento profissional contínuo. Assim sendo, ministrar as aulas de espanhol me despertou o interesse em averiguar as principais motivações dos alunos brasileiros do CLDP/FCLAr que estudam a língua espanhola. Há, portanto, uma dimensão afetiva por trás dos motivos e razões que orientaram minha escolha em investigar a motivação na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros.

2.3 Ensino remoto e a pandemia de COVID-19

A Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação da COVID-19 à pandemia²⁰ em março de 2020. A COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus

²⁰ Dados obtidos em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 20 out. 2022.

(SARS-CoV-2), disseminou-se rapidamente pelo mundo. Diante desse cenário de calamidade, vários países implantaram medidas de isolamento social.

De acordo com Senhoras (2020), Pereira, Narduchi e Miranda (2020), conforme mencionado por Sunde, Julio e Nhaguaga (2020, p. 3), a disseminação do vírus provocou a implementação gradual de várias medidas sanitárias que visavam ao isolamento social. A medida de quarentena, decretada por vários governantes, suspendeu o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e unidades públicas de prestação de serviços.

O governo do Estado de São Paulo decretou quarentena às cidades paulistas no dia 22 de março de 2020, conforme consta no Decreto N° 64.881:

Considerando a Portaria MS n° 188, de 3 de fevereiro de 2020, por meio da qual o Ministro de Estado da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus;

Considerando que a Lei federal n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, ao dispor sobre medidas para o enfrentamento da citada emergência, incluiu a quarentena (art. 2º, II), a qual abrange a “restrição de atividades [...] de maneira a evitar possível contaminação ou propagação do coronavírus”;

Considerando a conveniência de conferir tratamento uniforme às medidas restritivas que vêm sendo adotadas por diferentes Municípios,

Decreta:

Artigo 1º - Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus, nos termos deste decreto.

Por efeito desse decreto, estabeleceu-se o fechamento das unidades escolares (de creches a universidades), a fim de evitar aglomerações e conter a propagação da COVID-19. De modo consequente, as instituições de ensino tiveram que delinear estratégias, apoiadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que garantissem o prosseguimento do ano letivo através de atividades remotas. Adotou-se, então, a modalidade de ensino remoto emergencial, com a finalidade de evitar a interrupção dos processos de ensino e aprendizagem.

Em consequência, os desafios pedagógicos aumentaram com a necessidade de reestruturar didaticamente o processo de ensino e aprendizagem aos moldes do ensino remoto, uma vez que o uso dessas tecnologias:

[...] determina uma crescente demanda por formação continuada, na transformação da concepção sobre interação professor-aluno; na preparação adequada dos professores, além das mudanças estruturais nas instituições de ensino, tanto no domínio organizacional como no domínio do ensino e da investigação. (NOLL; BEZERRA, 2020, p. 143)

Surgiram, então, muitas dúvidas acerca da diferença entre Educação à Distância (EAD) e ensino remoto. Conforme elucidam Sunde, Julio e Nhaguaga (2020, p. 8), há semelhanças metodológicas entre as duas modalidades – a título de exemplo, ambas modalidades podem promover atividades tanto síncronas como assíncronas. No entanto, o ensino remoto é adotado exclusivamente em caráter emergencial com o objetivo de assegurar a continuidade das atividades escolares.

Em contrapartida, a modalidade de Educação à Distância (EAD) “conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas *on-line*” (HODGES, 2020 apud RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43). No Brasil, a EAD é pedagógica e didaticamente estruturada de acordo com as políticas educacionais específicas estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC), órgão governamental brasileiro. Por fim, de acordo com Sunde, Julio e Nhaguaga (2020, p. 8), essa modalidade de ensino implica o apoio de um tutor que deve auxiliar os alunos na realização das atividades e resolução das dúvidas que possam surgir.

O ensino remoto, por outro lado, é uma medida temporária que busca garantir o prosseguimento dos processos de ensino e aprendizagem por meio de equipamentos, softwares e plataformas digitais, tendo em vista a paralisação das aulas presenciais ocasionadas em circunstâncias de crise. Para Hodges (2020 apud RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43), “o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente”.

Nessa modalidade, os alunos acompanham as aulas através de atividades que podem ser síncronas ou assíncronas. No caso dos encontros síncronos realizados durante o protocolo estadual de isolamento social, os alunos acompanhavam as aulas *on-line* por meio de um dispositivo (computador, celular ou *tablet*) conectado à internet. Os encontros ocorriam em plataformas de videoconferência como Google Meet, Skype e Zoom. Por sua vez, o contato entre professores e alunos era feito predominantemente pelo Google Classroom – essa ferramenta, desenvolvida pela empresa Google e direcionada às instituições escolares, objetiva o gerenciamento de conteúdos educacionais –, ou pelo aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp. Houve, ainda, professores que disponibilizaram suas aulas previamente gravadas no *site* Youtube.

Em razão do caráter emergencial da modalidade de ensino adotada, muitos professores tiveram que se reinventar diariamente por meio de metodologias que abrangessem as TICs. Por conta disso, os professores vivenciaram um processo de formação continuada, estabelecido devido ao contexto pandêmico:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias. (BRAGA, 2018; THADEI, 2018 apud RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43)

O ensino remoto trouxe muitos desafios relacionados à adaptação das aulas presenciais e ao domínio dos equipamentos e plataformas de ensino. De maneira repentina, tanto os docentes como os discentes tiveram que se preocupar com a necessidade de possuir um computador, celular ou *tablet* e, ainda, uma conexão de internet estável. Sunde, Julio e Nhaguaga (2020, p. 8) apontam essa necessidade como um dos desafios que ameaçaram a continuidade das atividades escolares, visto que há alunos e professores de baixo nível socioeconômico que não possuem condições de adquirir tais equipamentos e garantir uma internet de qualidade. Ademais, nem todos dominam as ferramentas digitais, o que também dificultou o uso das plataformas educativas.

No que concerne aos processos de ensino e aprendizagem, o envolvimento dos estudantes com as atividades síncronas e assíncronas preocupou os docentes ao longo do isolamento social. As distrações, nesse sentido, foram muitas: a título de exemplo, podemos mencionar as mídias digitais e as redes sociais que estavam disponíveis a qualquer momento, lugares barulhentos que não favoreciam a concentração, a realização de outras tarefas enquanto as aulas síncronas ocorriam e a própria contaminação causada pelo vírus SARS-CoV-2. Seymour-Walsh, Weber & Bell (2020 apud SUNDE; JULIO; NHAGUAGA, 2020, p. 6) elucidam que “em um grupo *on-line*, a capacidade do educador de desenvolver relacionamentos com os alunos pode ser prejudicada; portanto, a identificação das motivações, dificuldades e experiências dos indivíduos pode não ser tão aparente”.

Diante disso, Rondini, Pedro e Duarte (2020) elaboraram um estudo quanti-qualitativo acerca das mudanças na prática pedagógica provocadas pelo ensino remoto emergencial. Nesse estudo, destacaram as novas e velhas reflexões e preocupações relacionadas ao âmbito educacional e aos processos de ensino e aprendizagem. Martins (2020, p. 251), mencionado pelos autores supracitados (2020, p. 44), aponta alguns desses obstáculos educacionais, como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a

relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”.

Com relação aos impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento das atividades escolares, Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 48) expuseram o contraste existente entre a rede pública e a rede privada de ensino, que foi intensificado durante o período de quarentena:

Foi identificado pelos professores da rede pública como um impacto negativo a desigualdade social em que os estudantes estão inseridos, o que compromete a interação e a aprendizagem discente no contexto remoto. [...] No caso dos professores da escola privada ou que trabalham nos dois ambientes, o distanciamento é tomado também como um ponto negativo, já que dificulta a relação professor-estudante, mostrando, assim, a importância da interação social no contexto educacional.

Apesar dos desafios expostos, a modalidade de ensino adotada e o uso de outros recursos *on-line* garantiram o distanciamento social e, conseqüentemente, evitaram que os estudantes fossem prejudicados pela interrupção total das atividades escolares. No entanto, vale salientar que “o ensino remoto não substitui os encontros pedagógicos presenciais, porém, é uma alternativa para aqueles que possuem condições de acesso” (ibidem, p. 48).

No que se refere ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CLDP/FCLAr), as mesmas medidas sanitárias de isolamento social foram implementadas pela UNESP/FCLAr. Assim sendo, de março de 2020 a março de 2022, todos os cursos de idiomas do CLDP/FCLAr passaram a ser ofertados na modalidade remota – não podemos, contudo, inferir que as atividades remotas foram negativas para todos os alunos.

Com o fim das medidas sanitárias resultantes da pandemia de COVID-19, as aulas presenciais voltaram na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara em março de 2022. Durante o isolamento social, contudo, os cursos de graduação e de extensão foram adaptados à modalidade remota. Em conformidade com o cenário de urgência explicitado anteriormente, o ensino remoto foi planejado apressadamente e diversos problemas surgiram no decorrer das aulas. Por outro lado, ao longo desse período, os erros constatados foram sendo corrigidos e muitas soluções surgiram para as falhas que o modelo remoto apresentava. Uma vez superados os desafios iniciais, a estrutura da modalidade remota pôde ser aprimorada e mantida: o CLDP/FCLAr oferece atualmente alguns dos seus cursos na modalidade remota,

entre eles o curso de ELE, garantindo assim o direito à aprendizagem aos alunos que não conseguem frequentar presencialmente os projetos de extensão.

Há duas turmas não presenciais de ELE no CLDP/FCLAr, cujas aulas são ministradas remotamente. Além disso, conforme os tutores responsáveis pelas aulas de espanhol nos informaram previamente à coleta de dados, alguns dos sujeitos que participaram desta investigação começaram a frequentar os cursos de Língua espanhola em 2021, época em que as medidas sanitárias que visavam ao isolamento social seguiam em vigor. Sendo assim e, diante de todo o exposto, preocupou-nos averiguar de que modo a pandemia de COVID-19 e o ensino remoto afetaram os alunos brasileiros que estudam ELE no CLDP/FCLAr. Ou seja, objetivamos verificar também a perspectiva desses aprendizes que vivenciaram e/ou vivenciam a modalidade remota, no que concerne à motivação que possuem para estudar espanhol. Acrescentamos, então, ao questionário as seguintes perguntas: “De que maneira a pandemia de Covid-19 afetou sua motivação e, conseqüentemente, seus estudos? Justifique” e “O ensino remoto contribuiu positiva ou negativamente a seu processo de aprendizagem? Justifique”.

Os resultados obtidos nos revelaram um breve panorama a respeito dos impactos da pandemia e do ensino remoto na motivação dos alunos brasileiros que estudam ELE: ao contrário do que esperávamos, os impactos negativos abordados ao longo destes parágrafos não foram vistos da mesma maneira por todos os alunos. Inclusive, os obstáculos mencionados nesta subseção nem sequer foram vistos sob uma perspectiva negativa por alguns dos estudantes que vivenciaram o ensino remoto durante a pandemia. Por um ângulo, há alunos que preferem estudar remotamente pela flexibilidade e praticidade que a modalidade oferece. Por outro, há alunos que não conseguem progredir sem a interação que somente as aulas presenciais proporcionam. Dessa forma, pretendemos averiguar com essa abordagem a implicação do ensino remoto na motivação dos sujeitos que participaram desta investigação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, esmiuçamos os subsídios teóricos que embasaram esta investigação. Decidimos dividi-la em quatro subseções: inicialmente, apresentamos um breve panorama sobre a Linguística Aplicada. Em seguida, com a finalidade de elucidar alguns termos e temas que compõem esta pesquisa, dissertamos acerca do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e, especificamente, da aprendizagem de ELE para brasileiros. Por fim, na última subseção, abordamos os estudos relacionados à motivação, os quais possibilitaram a interpretação dos dados gerados.

3.1 Linguística Aplicada

Aprender uma língua estrangeira nunca foi tão importante: a globalização, as mudanças socioeconômicas, as imigrações, a existência de sociedades multiculturais e o desenvolvimento tecnológico têm proporcionado um acercamento entre diferentes nações. Por conta disso, expandiu-se a comunicação internacional e as possibilidades de interação entre indivíduos que não falam a mesma língua, seja devido ao turismo ou a oportunidades de mobilidade acadêmica e profissional. Diante desse contexto, surgem questões que se relacionam com o uso da linguagem e, conseqüentemente, uma disciplina que investigue e resolva esses problemas (ALEXOPOULOU, 2017, p. 6).

A Linguística Aplicada (doravante LA) é, portanto, um campo de estudo que atende às demandas deste mundo globalizado e multicultural que se encontra em constante transformação. Deriva da Linguística, contudo, trata-se de uma área de pesquisa interdisciplinar, intercultural e autônoma que se volta aos problemas que surgem a partir da prática linguística, inseridos dentro de uma comunidade linguística (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 10). Segundo Moita Lopes (2009, p. 25), a Linguística Aplicada “procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central”.

No que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, a LA é um campo investigativo diverso que perpassa por vários âmbitos de pesquisa: perscruta tanto os elementos que orientam o processo de ensino, como todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem. Segundo Corder (1992, p. 11 apud ibidem, p. 35, tradução nossa), a disciplina se interessa por “aquelas partes da operação total do ensino de uma língua nas quais as decisões se tomam à luz

de um conhecimento da natureza da linguagem humana, de como se aprende e de seu papel na sociedade”²¹.

3.2 O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo, contínuo e que demanda esforço. Demanda, primordialmente, contextos que fomentam a aprendizagem de idiomas – estar inserido em uma comunidade linguística hispanofalante ou matriculado em um curso de ELE são exemplos de situações que oportunizam os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. A presente investigação se insere no campo da Linguística Aplicada e apresenta, no decorrer das páginas, alguns termos próprios relacionados a esse campo de estudo. Deste modo, é importante que esclareçamos o significado de alguns termos que utilizamos no decorrer destas páginas. Faz-se necessário, portanto, elucidar a diferença entre aquisição e aprendizagem e, por conseguinte, entre segunda língua e língua estrangeira, uma vez que ao longo desta pesquisa adotamos os termos “aprendizagem” e “língua estrangeira”.

No que diz respeito à aquisição e à aprendizagem da língua espanhola, Henriques (2005, p. 146) explica que os termos aquisição e a aprendizagem se relacionam a:

[...] dois processos com desenvolvimentos distintos, em função da situação de aprendizagem (imersão, não imersão e ambiente formal). O falante nativo, por exemplo, ainda criança, primeiro adquire a língua, em ambiente natural, para depois (mais ou menos aos 7 anos) aprender sobre o seu sistema. O aprendiz estrangeiro, já adulto, pode seguir dois percursos distintos: (a) imersão, ou seja, aprender a falar a língua para se comunicar com os habitantes do país onde está morando; ou (b) não imersão, isto é, primeiro aprender sobre a língua, no seu país de origem, o que normalmente se dá em situação formal (sala de aula). Nesse caso, ele terá um tempo muito curto de exposição à língua, que, em geral, não passa de 4 a 8 horas por semana. Com isso, ele aprende primeiro, para mais tarde, depois de muito uso, adquirir. Em suma, [...] os desenvolvimentos desses processos são diferenciados, mas não são paralelos; são convergentes. A partir de alguns anos de exposição formal, o aprendiz acaba introjetando a nova língua.

Em síntese, o processo de internalização dos conteúdos linguísticos e extralinguísticos se difere em: a) Aquisição: refere-se a um processo inconsciente, que ocorre exclusivamente através da interação com falantes nativos, cujo aprendiz está inserido em uma comunidade hispanofalante; b) Aprendizagem: trata-se de um processo consciente, estruturado e guiado que

²¹ [...] *aquellas partes de la operación total de la enseñanza de una lengua en las cuales las decisiones se toman a la luz de un conocimiento de la naturaleza del lenguaje humano, de cómo se aprende y de su papel en la sociedad* (CORDER, 1992, p. 11 apud ALEXOPOULOU, 2017, p. 35).

acontece dentro de um centro educativo ou em um contexto educativo – podemos citar os cursos de idiomas online (síncronos ou assíncronos) como exemplo de um contexto educativo. Santos Gargallo (1999, p. 20, tradução nossa) explica que a aprendizagem se refere ao processo de internalização da língua que ocorre por meio de “atividades que potencializam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema”²².

Após a revisão bibliográfica acerca do tema, observamos a tênue distinção entre esses termos, sendo inclusive utilizado como sinônimos por alguns autores. Entretanto, em conformidade com Santos Gargallo (1999, p. 21, tradução nossa), consideramos que o tipo de processo ao qual o indivíduo está inserido “se relaciona diretamente com o contexto em que se concretiza a internalização do novo sistema linguístico e cultural, dependendo do papel que tenha a língua-alvo no âmbito geográfico em que se desenvolve o processo”²³. Assim sendo, utilizamos o termo “língua estrangeira” ao longo desta pesquisa, visto que o processo de internalização dos alunos do CLDP/FCLAr é consciente, estruturado e guiado e acontece, especificamente, em um centro educativo. O quadro a seguir aclara essa distinção:

Quadro 1: A diferença terminológica entre segunda língua e língua estrangeira

SEGUNDA LÍNGUA (L2)	LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)
Aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende.	Aquela que se aprende em um contexto que carece de função social e institucional.

Fonte: SANTOS GARGALLO, 1999, p. 21, tradução nossa

3.3 Aprendizagem de línguas próximas: ELE para brasileiros

Há muitas discussões acerca da facilidade por trás da aprendizagem de línguas próximas, tanto no que concerne ao senso comum, como no que se refere aos estudos científicos que investigam especificamente essa relação. Segundo Kulikowski e González (1999), em razão da proximidade tipológica entre o português e o espanhol, há no Brasil crenças, predefinições e pressuposições de que o espanhol é uma língua de fácil e rápida aquisição. Por consequência, cria-se uma falsa expectativa acerca do processo de aprendizagem de ELE, supostamente fácil, a qual pode influenciar de forma equivocada o estado motivacional dos alunos brasileiros, ou até mesmo, promover um cenário em que a necessidade de estudar

²² [...] actividades que potencian el uso y la reflexión sobre el funcionamiento del sistema (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 20).

²³ [...] está en relación directa con el contexto em que se lleva a efecto la internalización del nuevo sistema lingüístico y cultural; dependiendo del papel que tenga la lengua meta en el ámbito geográfico em que se desarrolla el proceso (Ibidem, p. 21).

espanhol é questionada. Moreno Fernández (2005, p. 21, tradução nossa)²⁴ comenta que essa proximidade “pode levar a uma falta de motivação para estudar e utilizar a língua espanhola, [...]. É comum encontrar brasileiros que se consideram falantes de espanhol simplesmente porque sentem que dominam algumas características fonéticas ou unidades lexicais”.

No que concerne à origem dessas percepções, de acordo com Fialho (2005) e Rocha (2016), derivam das várias semelhanças entre os dois idiomas: tanto a língua portuguesa como a língua espanhola se originaram do latim vulgar e, portanto, possuem estruturas sintáticas similares e várias palavras que morfológica e lexicalmente remetem uma língua à outra. Derivam, ainda, de situações nas quais brasileiros, que nunca ou pouco estudaram a língua espanhola, compreenderam relativamente o discurso de hispanofalantes por meio de suposições. À vista disso, em conformidade com Kulikowski e González (1999, p. 15, tradução nossa)²⁵, consideramos que a proximidade existente entre as línguas “cria ou permite uma transparência enganosa que proporciona inumeráveis equívocos e empobrece a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção dos aprendizes”.

Conforme elucidada Fialho (2005), a proximidade existente entre o espanhol e o português auxilia o estudante brasileiro, majoritariamente, na fase inicial da aprendizagem em ELE. A título de exemplo:

[...] o fato de a ordem canônica do português e do espanhol ser a mesma (SVO) e o fato de haver uma alta porcentagem de equivalências entre as estruturas sintáticas da LM e da língua-alvo fazem com que o aprendiz, durante o processo de aquisição/aprendizagem, aprenda a usar a nova língua com muito mais facilidade e rapidez e com maior número de acertos (devido às transferências) do que um falante de uma língua distante. Este, para se comunicar, terá de lidar com diferenças bem marcadas, tais como a ordem canônica (que, na sua língua materna pode ser SOV), as flexões e as preposições (que podem ter usos diferentes ou que podem até serem inexistentes em determinadas línguas). (HENRIQUES, 2005)

Contudo, observamos que uma língua se distancia estruturalmente da outra conforme as etapas do estágio de aprendizagem avançam – e, por conseguinte, esperamos que o aprendiz também se distancie da impressão inicial propiciada pelas semelhanças constatadas preliminarmente. Celada e González (2005, p. 84-85, tradução nossa) consideram que:

²⁴ [...] puede llevar a la falta de motivación para estudiar y usar la lengua española, [...]. Es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 21).

²⁵ [...] crea o permite una transparencia engañosa que se presta a innumerables equívocos y empobrece la lectura, la comprensión, la interpretación y la producción de los aprendientes (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 15).

Hoje em dia, o brasileiro estuda espanhol e é possível observar que, como sujeito desse processo de ensino-aprendizagem, está sempre lidando com tal contradição [de que o espanhol é uma língua fácil], seja porque a reelaboram, a ressignificam, a deslocam ou mesmo a colocam em suspensão. Vários enunciados que comentam o processo – “é uma língua difícil, muito mais do que parecia”, “nunca vou conseguir dominá-la” – funcionam como sintomas de que é isso o que está ocorrendo; [...].²⁶

Em outras palavras, a progressão dos estudos de ELE promove o distanciamento entre as duas línguas e realça a diferença estrutural, morfológica e semântica do espanhol em relação ao português. De modo consequente a essa progressão, o aprendiz brasileiro desconstrói essas opiniões prévias ao longo do processo de aprendizagem de ELE.

Além disso, convém ressaltar que a distância existente entre ambas as línguas não se refere somente à estrutura da língua, mas também a uma perspectiva discursiva que abarca “lugares diferentes para enunciar e significar”, a qual nos leva “a adotar diferentes estratégias discursivas” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 15, tradução nossa)²⁷.

Tendo isso em vista, incluímos uma afirmação sobre essa aparente facilidade no questionário elaborado, presente no item 7 da etapa “expectativas prévias” (ver Apêndice A, p. 145) – essa afirmação foi avaliada pelos participantes desta pesquisa por meio de uma escala de 5 (concordo totalmente) a 1 (discordo totalmente). Com isso, objetivamos entender como os aprendizes do CLDP/FCLAr compreendem a proximidade tipológica existente entre o português e a língua espanhola, a fim de averiguar se essa suposta facilidade entre línguas próximas é um dos fatores motivacionais que impulsionam a aprendizagem do grupo de alunos analisados nesta investigação.

3.4 A motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

De acordo com Ribas (2008), há vários fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como a motivação para aprender uma nova língua. Assim sendo, escolhemo-la como nosso objeto de estudo. No que se refere a sua etimologia, o termo motivação deriva da palavra latina *motivus*, cujo particípio *motus* provém do verbo *movere* (BZUNECK, 2001 apud CALLEGARI, 2008; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), o qual

²⁶ *Hoy en día, el brasileño estudia español y es posible observar que, como sujeto de ese proceso de enseñanza-aprendizaje siempre está lidiando con tal contradicción o porque la reelabora, la ressignifica, la desplaza o porque gasta llega a colocarla en sursis. Varios enunciados que comentan el proceso – “es una lengua difícil, mucho más de lo que parecía”, “nunca voy a conseguir dominarla” – funcionan como síntomas de que es eso lo que está ocurriendo; [...]* (CELADA; GONZÁLEZ, 2005, p. 84-85).

²⁷ *[...] lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas* (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 15).

nos indica um movimento em direção à finalização de uma tarefa ou até mesmo à obtenção de um objetivo almejado, como aprender um novo idioma.

Madrid Fernández (1999) e Dörnyei (2001) consideram a motivação como um estado interno, isto é:

[...] um estado que pode ter a sua origem em fatores extrínsecos provenientes do meio onde o sujeito se desenvolve, mas uma vez que o indivíduo valoriza positivamente o estímulo, desenvolve atitudes favoráveis em direção à meta e ao desejo de agir para alcançá-la. Tudo isso são operações internas. (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 71, tradução nossa)²⁸

Sendo assim, quando nos sentimos internamente motivados, agimos favoravelmente em direção à meta que buscamos alcançar. Essas metas correspondem às necessidades humanas que, por sua vez, estão intrinsecamente relacionadas à motivação (MADRID FERNÁNDEZ, 1999; ROSA, 2007 apud COSTA; PINHEIRO NETO, 2020), posto que determinadas necessidades podem motivar a maneira como os indivíduos se comportam. De acordo com Madrid Fernández (1999, p. 71, tradução nossa), essas necessidades podem ser:

a) biológicas, com base neurológica e bioquímica, por exemplo, as necessidades primárias: a fome, a sede, o sexo, etc., mas no campo das línguas estrangeiras costumam a ser, sobretudo, b) psicossociais, isto é, instrumentais, integrativas, de lazer e recreativas, educativas e formativas, comunicativas, etc.²⁹

Com relação às correntes teóricas da motivação, Callegari (2004, p. 53) menciona que, segundo Dörnyei (2001, p. 19-20):

[...] há duas correntes teóricas principais quando o assunto é motivação: a primeira, relacionada à psicologia motivacional, para quem o ser humano é visto como indivíduo psicológico e não como ser social, e uma segunda, relacionada à psicologia social, para quem a ação de um indivíduo é reflexo do contexto social em que está inserido. [...] É, de fato, possível afirmar que a motivação se dá através de mudanças internas no indivíduo, ou seja, modificações muito particulares que fazem com que uma pessoa passe a interessar-se por determinadas atividades e não por outras e que dirija sua atenção e energia para isso.

²⁸ [...] un estado que puede tener su origen en factores extrínsecos provenientes del medio donde se desarrolla el sujeto, pero una vez que el individuo valora positivamente el estímulo, desarrolla actitudes favorables hacia la meta y el deseo de actuar para conseguirla. Todo eso son operaciones internas (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 71).

²⁹ a) biológicas, con base neurológica y bioquímica; por ejemplo, las necesidades primarias: el hambre, la sed, el sexo, etc., pero en el campo de las lenguas extranjeras suelen ser, sobre todo, b) psicossociales, es decir: instrumentales, integrativas, de ocio y esparcimiento, educativas y formativas, comunicativas, etc. (Ibidem, p. 71).

Ao longo dos anos, o conceito de motivação foi explorado e revisitado por muitos teóricos, os quais contribuíram com sua definição. À vista disso, fez-se necessário verificar o estado atual do conceito de motivação – nesta investigação, priorizamos especificamente os estudos relacionados à motivação no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo em vista que “a motivação é um dos fatores decisivos no sucesso da aprendizagem de outra língua, uma vez que a influência dela determina o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua” (OXFORD, 1999 apud KANEKO-MARQUES; KAWACHI, 2010, p. 471).

Para os teóricos Atkinson (1964) e Rotter (1954), conforme expõe Madrid Fernández (1999, p. 11), a motivação depende da expectativa acerca da conquista do objetivo e do incentivo que o indivíduo recebe para consegui-lo – a obtenção de um objetivo cria um comportamento motivado em relação às suas próximas metas. Entretanto, o fracasso de sua consecução afasta o aluno de outros objetivos que pretende alcançar. Ainda, de acordo com os autores, os processos situacionais desenvolvidos em sala de aula influenciam na motivação do aluno, visto que o aprendiz busca alcançar metas que lhe parecem significativas.

Conforme essa teoria, há uma correlação entre a cognição e o comportamento. Em outras palavras, a primeira fonte de motivação de um indivíduo é seu pensamento, sendo a segunda o estabelecimento de metas a serem alcançadas. Considerando o contexto de aprendizagem, a obtenção dos objetivos estabelecidos gera um estado interno de bem-estar e satisfação. Desse modo, o aluno se sente automotivado ao alcançar seus objetivos.

Gardner (1985 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 14), por outro lado, define a motivação como “a combinação entre o desejo de aprender a LE, o esforço aplicado nessa direção e as atitudes favoráveis em relação à aprendizagem”. Ou seja, segundo Gardner (1985 apud *ibidem*, p. 13), há quatro aspectos que baseiam a motivação: um objetivo, um comportamento de esforço, o desejo em alcançar esse objetivo e as atitudes favoráveis para com a atividade em questão. Ademais, considera a motivação como uma variável que se relaciona à energia direcionada pelo aluno a cada situação, compreendendo em si três fatores: “1) indivíduos motivados despendem esforço para aprender a língua; 2) indivíduos motivados têm um objetivo e buscam alcançá-lo; 3) indivíduos motivados têm prazer na aprendizagem da LE” (GARDNER, 2001, p. 6 apud CALLEGARI, 2004, p. 92).

Williams e Burden (1999, p. 128 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 13, tradução nossa) evidenciam a correlação existente entre a motivação, a cognição e o emocional: os teóricos caracterizam a motivação como “um período de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de esforço intelectual ou físico

sustentado, com o objetivo de obter uma meta ou metas estabelecidas com antecedência”³⁰. Isto é, para os autores a motivação é de natureza cognitiva e emocional e influencia diretamente nas decisões dos indivíduos.

Para Dörnyei (2001), conforme mencionado por Ribas (2008, p. 49):

[...] a motivação é responsável pelas razões que levam o indivíduo a escolher determinadas ações, pela sustentação que esse dará à atividade, ou seja, por sua persistência, além do grau de esforço que apresentará para conseguir atingir suas metas. Nessa perspectiva, a motivação é encarada como um elemento que difere de indivíduo para indivíduo, de acordo com os seus estilos, preferências e concepções de aprender, oscilando entre altos e baixos, em resposta às influências (internas e externas) de um contexto específico.

Ao observar as definições de motivação presentes nos trabalhos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, em concordância com Callegari (2004, p. 84), podemos constatar que há um consenso acerca da relação existente entre a motivação e o alcance de objetivos, metas e realizações. Com a finalidade de explorar esmiuçadamente esses conceitos desenvolvidos nas últimas décadas, sintetizamos o estado da arte realizado no quadro abaixo.

Quadro 2: Estado da arte acerca do conceito de motivação

O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO PRESENTE NA LITERATURA RELACIONADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS		
1980	Gardner (1985)	[A motivação é] a combinação entre o desejo de aprender a LE, o esforço aplicado nessa direção e as atitudes favoráveis em relação à aprendizagem. (apud MORENO BRUNA, 2014, p. 14)
1990	Arnal <i>et al.</i> (1992)	[A motivação é o] conceito que une uma série de características observáveis ou não observáveis, que podem ser registradas como as causas de um fenômeno que explica os processos mentais que impulsionam e sustentam a atividade dirigida a um objetivo. (apud ALEXOPOULOU, 2017, tradução nossa)
	Pintrich e Schunk (1996)	A motivação é o processo onde as atividades orientadas por um objetivo são instigadas e sustentadas (...) é um processo e não um produto. Enquanto processo, nós não a observamos diretamente, mas a inferimos a partir de comportamentos apresentados como por exemplo a escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações (...) A motivação envolve objetivos que geram o ímpeto e a direção para uma ação. (apud RIBAS, 2008, p. 49)
	Santos Gargallo (1999)	O fator mais importante na aprendizagem é a motivação: não há dúvidas de que a motivação é, se não o fator mais importante, um dos mais determinantes para obter sucesso na aprendizagem de uma L2/LE. Quando maior seja a motivação, melhor será sua atitude com relação ao processo [de aprendizagem] e, portanto, mais elevado será seu rendimento e o nível alcançado de competência comunicativa. (p. 25, tradução nossa)

³⁰ [...] un periodo de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el objetivo de obtener una meta o metas establecidas con antelación (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 128 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 13).

	Madrid Fernández (1999)	Definimos a motivação como um estado interno do indivíduo influenciado por determinadas necessidades e/ou crenças que geram nele atitudes e interesses favoráveis em relação a um objetivo específico, e a um desejo que o mova a alcançá-lo com dedicação e esforço contínuos, porque ele tem gosto pelo objetivo e se sente satisfeito cada vez que obtém bons resultados. (p. 69, tradução nossa)
	Williams e Burden (1999)	[A motivação é] um período de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de esforço intelectual ou físico sustentado, com o objetivo de obter uma meta ou metas estabelecidas com antecedência. (apud MORENO BRUNA, 2014, p. 13)
2000	Caturla Fita (2000)	A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. (apud CALLEGARI, 2008, p. 53)
	Bzuneck (2001)	Uma primeira ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino <i>movere</i> , cujo tempo supino <i>motum</i> e o substantivo <i>motivum</i> , do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é ‘motivo’. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (apud CALLEGARI, 2008, p. 53)
	Jacob (2004)	Algo que orienta um indivíduo, em um dado momento, a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta-o durante o processo para investir maior ou menor esforço na aprendizagem e dá condições para que ele possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvido, tomando como base o entendimento ou não da motivação prévia que possuía. (apud RIBAS, 2008, p. 50)
	Dörnyei (2005)	[A motivação] provê o impulso primário para iniciar a aprendizagem de segunda língua e, mais tarde, a força poderosa que sustenta o longo e, freqüentemente, tedioso processo de aprendizagem. (apud RIBAS, 2008, p. 16)
	Fita (2006)	[A motivação é] um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. (apud KANEKO-MARQUES; KAWACHI, 2010, p. 472)
	Rosa (2007)	As aprendizagens vão acontecer em função das necessidades do indivíduo; estas tendem a gerar um desequilíbrio, fazendo com que imediatamente sujam motivos; [...] assim podemos dizer que, para que ocorram as aprendizagens é necessário um estado de alerta (moderado), impulso, vontade e desejo de aprender, ou seja motivação. (apud COSTA; PINHEIRO NETO, 2020, p. 119)
	Lens <i>et al.</i> (2008)	A motivação não deveria ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade. Ela é, sem dúvida, um processo psicológico no qual interatuam as características de personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos (por exemplo, diminuição de sua ansiedade nos testes; aumentando sua percepção de sua autoeficácia acadêmica), mas também através da mudança do seu ambiente de aprendizagem na cultura escolar (por exemplo, o currículo, as expectativas dos pais, o ambiente da sala de aula, no qual os professores são um fator importante). (p. 17-18)
	Callegari (2008)	Ao tomar como objeto de estudo a motivação é necessário reconhecer, portanto, que além de complexa, ela é dinâmica, pois varia no tempo e de indivíduo a indivíduo, ademais de não ser facilmente detectável nem mensurável. Não podemos, portanto, cair no que Morin (2005) define como “paradigma simplificador”: aquele que procura colocar ordem no universo, expulsando dele a desordem e reduzindo-o a uma lei, a um princípio único. Faz-se necessário compreender a motivação

		<p>como um construto multifacetado, não linear e não previsível, semelhante ao que Lewin (1994, p. 23) denomina “efeito borboleta”. (p. 55)</p> <p>[...] a motivação é o elemento que move o aluno, que o faz sair do estado de repouso e letargia para a ação transformadora, tornando-o receptivo e atuante ao mesmo tempo. (p. 95)</p>
	Cavenaghi (2009)	<p>A motivação é definida como um processo pelo qual a atividade direcionada a uma meta é instigada e sustentada. Por ser um processo, a motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. A motivação abrange metas que provêm direção à ação e requer atividades que envolvem esforço e persistência. A atividade motivada é instigada e sustentada, portanto, começar é importante e difícil porque envolve um compromisso para mudar e dar o primeiro passo. Em outras palavras, a motivação é responsável pelo porquê das pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade e em que grau irão sustentar a atividade. (p. 250)</p>
2010	Dörnyei e Ushioda (2011)	<p>A palavra motivação deriva do verbo em latim <i>movere</i> que significa "mover". O que move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação, a se esforçar e persistir nessa ação. (p. 3, tradução nossa)</p>
	Figueiredo (2011)	<p>A motivação dos alunos para aprender uma língua estrangeira constitui-se como um factor interno, inerente a cada aprendente, responsável, em certa medida, pelo sucesso obtido na sua aprendizagem. Pode acontecer que, numa fase inicial, os aprendentes se sintam mais motivados e que a intensidade, ou nível de motivação, vá diminuindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O inverso pode igualmente ocorrer: o aprendente não se sente motivado para as aprendizagens, mas o nível de interesse vai aumentando, contribuindo para que se sinta cada vez mais motivado. [...] é importante que o processo de ensino aprendizagem decorra de modo a que os momentos de aula proporcionem motivo de interesse e empenho contínuos, para que o nível de motivação dos aprendentes seja constante na aprendizagem da língua estrangeira. (p. 4)</p>
	Lightbown e Spada (2013)	<p>A motivação na aprendizagem de uma segunda língua é um fenômeno complexo. Tem sido definida por dois fatores: por um lado, refere-se às necessidades comunicativas dos aprendizes e, por outro, as suas atitudes em relação aos falantes da segunda língua. Se os alunos precisam falar a segunda língua em uma ampla gama de situações sociais ou para satisfazer ambições profissionais, eles perceberão o valor comunicativo da segunda língua e, portanto, provavelmente serão motivados a adquirir proficiência nela. Da mesma forma, se os alunos tiverem atitudes favoráveis em relação aos falantes da língua, eles desejarão mais contato com eles. (p. 87, tradução nossa)</p>
	Silva (2015)	<p>[...] percebemos o construto motivação como sendo complexo, multidimensional, não somente um problema de integração entre falantes de uma comunidade, nem vislumbramos seu uso de forma instrumentalizada para obtenção de vantagens ou exibições de motivações de maneira intrínseca ou extrínseca; Vislumbramos a motivação como uma força dinâmica e plural, envolvendo aspectos social, afetivo e cognitivo e não havendo uma rigidez nos padrões, pois motivação varia de acordo com os estágios da vida e os períodos temporais, conforme Paiva (2011). É interessante lembrar, que motivação não se restringe somente ao contexto educacional, ela é uma condição necessária para autonomia. (p. 63)</p>
2020	Costa e Pinheiro Neto (2020)	<p>A motivação é de natureza sutil e complexa, trata-se de um fenômeno psicológico interior no qual as diferenças e aspirações individuais de cada aluno desempenham papel fundamental. Não existe uma regra ou técnica definida. Em sentido geral, a motivação pode e deve variar de</p>

		acordo com o grupo a que se refere. A motivação se desvela como um fenômeno capaz de explicar o sucesso ou o fracasso de algumas atividades humanas. (p. 119)
--	--	---

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2023

Conforme observamos, o conceito de motivação tem sido bastante investigado dado sua relevância na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras:

Ao examinar atentamente as definições acima é possível perceber a ênfase dada por algumas delas ao aspecto psicológico: a motivação é vista como um processo interno e individual, não relacionada diretamente a fatores sociais. É, de fato, possível afirmar que a motivação se dá através de mudanças internas no indivíduo, ou seja, modificações muito particulares que fazem com que uma pessoa passe a interessar-se por determinadas atividades e não por outras e que dirija sua atenção e energia para isso. (CALLEGARI, 2004, p. 85)

Madrid Fernández (1999, p. 9) explicita que o termo motivação se refere aos processos que implicam o surgimento, o manejo e a manutenção de um comportamento. Por exemplo, qual a razão por trás da escolha de estudar um idioma x e o desinteresse pelo idioma y? Por que ao estudar uma LE o aprendiz se dedica a algumas tarefas e a outras não? Há desejo em aprender a língua? Quais as atitudes do aluno em relação à língua estrangeira? Assim sendo, consideramos ao longo desta investigação o seguinte conceito de motivação:

[...] um estado interno do indivíduo influenciado por determinadas necessidades e/ou crenças³¹ que geram nele atitudes e interesses³² favoráveis em relação a um objetivo específico, e a um desejo que o mova a alcançá-lo com dedicação e esforço contínuos, porque ele tem gosto pelo objetivo e se sente satisfeito cada vez que obtém bons resultados. (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 69, tradução nossa)³³

³¹ Assim como Ribas (2008, p. 108), “concordamos com a definição de Barcelos (2001, p. 72), de que as crenças sobre aprendizagem de línguas são ‘opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas’, num determinado contexto. Neste trabalho, entendemos crenças como opiniões, ideias, visões ou suposições que professores e alunos apresentam sobre o que significa ensinar e aprender línguas, as quais são influenciadas por fatores do macro e micro contexto do qual fazem parte. Essas crenças, de caráter tanto individual como social, guiam as ações desses indivíduos, ao mesmo tempo, influenciando as percepções, julgamentos, decisões e eventos que realizam e sendo influenciadas pelas ações. Consideramos, portanto, o caráter dinâmico, interativo e contextual das crenças e sua influência na motivação para aprender”.

³² Em concordância com Keller (1983 apud GÓMEZ, 1999, p. 59), consideramos como interesse a “resposta positiva ante um estímulo, baseado em alguma estrutura cognitiva preexistente que desperta e mantém a curiosidade do aluno”.

³³ [...] un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 69).

Em outras palavras, o ser humano não se move arbitrariamente. Há sempre uma necessidade, uma crença ou um desejo que o influencia e, conseqüentemente, fomenta em si mesmo novas metas. Apesar de internos, esses elementos se evidenciam pelo modo como um indivíduo se comporta no ambiente em que atua. E, por conseguinte, o mesmo ambiente também pode influenciar no modo como esse indivíduo se dedica aos objetivos traçados. A motivação, por fim, trata-se de um fenômeno que explica os processos mentais que impulsionam e sustentam a realização de uma atividade (ARNAL *et al.*, 1992 apud ALEXOPOULOU, 2017).

Além disso, a motivação é um fator dinâmico e não linear que varia ao longo do processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001; SOUZA, 2013; MORENO BRUNA, 2014). Williams e Burden (1999, p. 119 apud CALLEGARI, 2004, p. 52) afirmam que:

[...] o “construto” motivação é composto por muitos fatores diferentes e sobrepostos, como o interesse, a curiosidade e o desejo de sucesso. Esses fatores, por sua vez, sofrerão variações em diferentes situações e circunstâncias, e também serão objeto de influências externas, como os pais, os professores, as provas etc.

Dörnyei (2001 apud CALLEGARI, 2008, p. 80-81), por sua vez, considera que esse construto compreende três níveis: “a) o nível da língua (que se relaciona à dimensão social); b) o nível do aluno (que se relaciona à dimensão pessoal); c) o nível da situação de aprendizagem (que se relaciona à dimensão educacional)” – em outras palavras, o autor considera tanto as dimensões pessoais e sociais, como a pedagógica. O primeiro nível se refere à língua, especificamente, aos motivos para se aprender a LE relacionados à dimensão social – a título de exemplo, Callegari (*ibidem*, p. 82) menciona a imagem positiva ou negativa das comunidades nas quais a LE é falada, frequentemente associada a julgamentos. No segundo nível, o nível do aluno, considera-se as características individuais dos aprendizes que mobilizam, positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem. Por fim, o terceiro e último nível, subdividido em três grupos, refere-se aos componentes motivacionais que se relacionam ao contexto de aprendizagem:

- 1) Componentes motivacionais específicos do curso: conteúdo, materiais didáticos, método de ensino e atividades de aprendizagem. Além desses fatores apontados pelo autor, podemos seguramente incluir o sistema e os tipos de avaliação, o número de alunos por sala e a quantidade de horas/aula dispensadas à disciplina.
- 2) Componentes motivacionais relacionados diretamente ao professor: tipo de autoridade, apresentação das atividades, feedback proporcionado e

necessidade de agradar o professor. Podemos incluir ainda: empatia com relação ao professor, formação linguística e pedagógica do professor e sua fluência em sala de aula, assim como a sua própria motivação.

3) Componentes motivacionais referentes ao grupo: referem-se à orientação para os objetivos, ao sistema de normas e recompensas e à coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade. (Ibidem, p. 84)

Diante de todo o exposto, assim como Callegari (2004), consideramos a motivação como um dos principais fatores que mobilizam a aprendizagem de uma nova língua estrangeira: “isso equivale a dizer que não apenas a sua ausência pode causar dificuldades, mas que a sua presença é fundamental para que a aprendizagem seja mais eficaz” (Ibidem, p. 83). De acordo com Santos Gargallo (1999), o nível de motivação influencia o rendimento do aprendiz: quanto maior a motivação, maior o rendimento; quanto menor a motivação, menor o rendimento. Para Dörnyei (2005 apud RIBAS, 2008, p. 44), por exemplo, o indivíduo que não é suficientemente motivado, não alcançará seus objetivos a longo prazo.

Desta forma, “não é difícil supor, [...], que a motivação, embora inerente ao sujeito, possa ser estimulada e modificada de acordo com os fatores externos, num processo de interação entre as características individuais e o meio” (CALLEGARI, 2004, p. 86). Lens *et al.* (2008 apud CAVENAGHI, 2009, p. 249) afirmam que “a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar”. Isto posto, podemos inferir que a escolha da abordagem e metodologia adotadas no decorrer do processo de aprendizagem pode estabilizar ou desestabilizar o nível de motivação do aprendiz e, em consequência, seu rendimento.

3.4.1 Tipos de motivação

A motivação se relaciona a diversos fatores determinantes que ativam e/ou impulsionam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses fatores podem ser psicolinguísticos, socioculturais ou pedagógicos: há fatores relacionados ao professor de LE, à metodologia do curso e ao contexto de aprendizagem, assim como há fatores individuais e afetivos que se referem ao próprio aprendiz e que impactam seu processo de aprendizagem – a título de exemplo, podemos mencionar os elementos afetivos que abarcam a identidade social do aprendiz (GARDNER, 1985 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 13; MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 76) e as atitudes que expressa referente à língua estrangeira e a seus falantes.

Tendo em vista os diversos fatores motivacionais que compõem a motivação de um aprendiz, não podemos compreendê-la como um construto constante e comum a todos os indivíduos. Além disso, para alguns autores, há mais de um tipo de motivação (CALLEGARI, 2004), uma vez que o conceito de motivação é *pluricomponencial* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999) e multifacetado (DÖRNYEI, 2001) e abrange em si uma amplitude de fatores – segundo Ribas (2008, p. 46), Dörnyei (2001, p. 9) considera que a motivação é “um termo guarda-chuva que envolve uma ampla gama de diferentes fatores”.

Em consonância com Alonso e Caturla (2000, p. 6 apud CALLEGARI, 2004, p. 96), consideramos que “esse caráter de pluridimensionalidade evita a tentação de interpretar a conduta humana como devida a um só fator e convida à reflexão pessoal e ao exame das razões por que as pessoas fazem o que fazem”. Assim sendo, a motivação pode ser classificada em tipos, conforme as características apresentadas pelos fatores motivacionais que a compõem. Por sua vez, esses fatores motivacionais podem influenciar em maior ou menor grau a motivação do aluno no decorrer do processo de aprendizagem.

São muitos os tipos de motivação, os quais variam em conformidade com o referencial teórico adotado. De acordo com Callegari (2004, p. 87), a maioria dos estudos relacionados à motivação em um contexto de aprendizagem – como, por exemplo, Lieury; Fenouillet (2000) e Boruchovitch; Bzuneck (2001) –, “classifica a motivação em intrínseca (relacionada à própria atividade) e extrínseca (relacionada às recompensas ou a fatores externos) e há, por parte dos autores, a opinião de que a primeira propicia melhores resultados que a segunda”. Sendo possível classificar a motivação em tipos, em conformidade com a autora supramencionada (2004, p. 88), ressaltamos que:

[...] dificilmente um indivíduo possui apenas um tipo de motivação frente a uma determinada situação: os diferentes tipos de motivação poderão oscilar em diversos graus à medida que uma atividade se desenvolve, por exemplo. Além disso, ao considerar o ambiente escolar, os limites entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são muito tênues, [...].

Nesta investigação, diferenciamos a motivação em quatro tipos, classificados a partir de duas oposições: intrínseca *versus* extrínseca e integrativa *versus* instrumental (TRAGANT; MUÑOZ, 2000). Ademais, faz-se necessário destacar que compreendemos “tipologia” como o “estudo dos traços característicos de um conjunto de dados e determinação dos seus tipos ou sistemas” (TIPOLOGIA, 2023).

A motivação intrínseca é interna ao aprendiz, manifesta-se quando a atividade a ser realizada é gratificante em si mesma, ou seja, refere-se a todos os fatores motivacionais que

partem internamente do aluno e o motivam a tomar decisões – alguns desses fatores internos, segundo Callegari (2004, p. 96), são: a personalidade do aprendiz, os interesses e objetivos que possui, as concepções que tem da língua estrangeira e dos seus falantes, sua autoestima e o grau de facilidade e dificuldade que acredita ter para aprender uma língua estrangeira. Conforme explicita Madrid Fernández (1999, p. 32), a motivação intrínseca se relaciona àquilo que os alunos assimilaram de seu entorno social e, conseqüentemente, acomodaram-no a suas necessidades e possibilidades. Em outras palavras, de acordo com Souza (2013, p. 5), “o aprendiz realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua”.

Por outro lado, a motivação extrínseca deriva de elementos externos ao aprendiz, relaciona-se à realização de uma atividade específica visando a um propósito determinado. A título de exemplo, quando um indivíduo busca aprender uma língua estrangeira a fim de obter reconhecimento social ou um bônus salarial, classifica-se tais elementos como pertencentes à motivação extrínseca. Pensemos ainda nas tarefas escolares: quando os alunos fazem a lição de casa pensando nas possíveis recompensas e reprimendas, a consecução desse objetivo é o que influencia esse aprendiz a estudar uma LE, sendo assim outro exemplo de motivação extrínseca. Dessa forma, os contextos em que os aprendizes estão inseridos e outros fatores externos, como os relacionados à família, à escola e ao professor, podem influenciar positiva ou negativamente em seu comportamento e, conseqüentemente, impactar em sua motivação e em seu processo de aprendizagem.

Nem sempre as motivações intrínseca e extrínseca foram vistas como parte de um *continuum* (PINTRICH e SCHUNK, 1996; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT e VALLERAND, 2003; DÖRNYEI, 2001 apud RIBAS, 2008). De acordo com Deci *et al.* (1991), conforme mencionado por Ribas (*ibidem*, p. 65-66):

[...] os primeiros estudos sobre motivação consideravam as motivações intrínseca e extrínseca como antagônicas e excludentes. No entanto, atualmente, os dois tipos de motivação não são vistos como opostos. Como exemplificado por Ehrman (1996), muitos alunos começam a estudar uma língua porque se sentem obrigados, movidos, portanto, por uma motivação extrínseca, mas com o tempo começam a sentir satisfação em aprender, demonstrando grande motivação intrínseca. O contrário também pode ocorrer: a motivação intrínseca pode levar as pessoas a escolherem certas profissões em que a língua estrangeira é exigida.

Para os autores Ryan, Connell e Deci (1985 apud MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 30, tradução nossa), a motivação escolar é uma mistura da motivação intrínseca e extrínseca:

[...] a motivação escolar é uma mistura de motivação intrínseca e extrínseca. Até certo ponto, existe um processo de motivação intrínseca nos alunos que pode ser descrito em termos de necessidades inatas de autodeterminação e competência. Se a aula oferece estímulos que lhe interessam e que desenvolvem sua competência em um contexto de “autonomia”, será gerada uma motivação intrínseca e seu desempenho escolar aumentará.³⁴

Levando em conta o processo de aprendizagem de uma LE, podemos distinguir a motivação também em integrativa e instrumental (GARDNER, 1959 apud SANTOS GARGALLO, 1999, p. 25). A motivação integrativa diz respeito ao “desejo do estudante por se identificar, interagir e, inclusive, integrar-se (como é o caso dos imigrantes) com a comunidade linguística da língua em questão” (MORENO BRUNA, 2014, p. 13, tradução nossa³⁵) – refere-se aos aprendizes que estudam um novo idioma por causa de um vínculo pessoal, objetivando por exemplo sua integração à comunidade linguística dessa língua. Contudo, a motivação instrumental se refere a um objetivo prático que leva o aprendiz a estudar a língua-alvo – relaciona-se, por exemplo, aos aprendizes que estudam uma língua estrangeira tendo em vista uma retribuição econômica, laboral ou social. Em síntese, segundo Zenotz Iragi (2012, p. 76, tradução nossa), “se entende por motivação integrativa o desejo de aprender uma língua para se integrar na cultura dos falantes da L2. A motivação instrumental seria o desejo de aprender uma língua a fim de alcançar certos fins práticos, como conseguir uma promoção em um emprego”³⁶.

Gardner (1985 apud MORENO BRUNA, 2014), por outra perspectiva, não se refere somente a tipos de motivação, mas também a orientações distintas:

[Gardner] estabelece uma clara diferença entre a orientação e a motivação, ao passo que a orientação se baseia na razão pela qual estudamos uma língua, a motivação se centra no desejo de aprender, nas atitudes em relação à língua e na intensidade motivacional. (Ibidem, p. 13, tradução nossa³⁷)

³⁴ [...] la motivación escolar es una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca. En cierto grado, existe un proceso de motivación intrínseca en los alumnos que puede describirse en términos de necesidades innatas de autodeterminación y competencia. Si la clase ofrece estímulos que le interesan a los niños y que desarrollan su competencia en un contexto de "autonomía", se generará motivación intrínseca y aumentará el rendimiento escolar (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 30).

³⁵ [...] el deseo del estudiante por identificarse, interactuar, e incluso integrarse (como es el caso de los inmigrantes) con la comunidad lingüística de la lengua en cuestión (MORENO BRUNA, 2014, p. 13).

³⁶ Se entiende por Motivación integradora el deseo de aprender una lengua para integrarse en la cultura de los/las hablantes de la L2. La Motivación instrumental sería el deseo de aprender una lengua para lograr ciertos fines de tipo práctico como podría ser obtener un ascenso en un trabajo (ZENOTZ IRAGI, 2012, p. 76).

³⁷ Establece una clara diferencia entre la orientación y la motivación en cuanto a que la orientación se basa en la razón por la que estudiamos una lengua y la motivación se centra en el deseo de aprender, las actitudes hacia la lengua y la intensidad motivacional (MORENO BRUNA, 2014, p. 13).

O autor propõe que os indivíduos são motivados a estudar uma segunda língua devido a uma orientação³⁸ instrumental – que se relaciona a um sentimento positivo que o aprendiz possui a respeito de uma comunidade linguística –, ou a uma orientação integrativa – que se refere ao desejo de aprender uma outra língua por razões profissionais. Para Gardner e Lambert (1972 apud CALLEGARI, 2004, p. 87), “de acordo com algumas de suas pesquisas, alunos com uma orientação instrumental podem estar tão motivados quanto alunos com orientação integrativa; no entanto, os últimos conseguirão melhores resultados na aprendizagem da língua estrangeira”. Por fim, Gardner afirma (1985 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 14) que o sucesso na aquisição de uma segunda língua ou na aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser definido pela combinação entre as habilidades gramaticais e comunicativas e o desejo de seguir evoluindo e aprendendo a língua.

Diante de todo o exposto, constatamos que a motivação, a qual pode ser categorizada em tipos, influencia diretamente na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua: sem motivação, não há estímulos para que o aluno se mobilize. Trata-se, portanto, de um dos fatores determinantes em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo um conjunto complexo de fatores, a motivação abrange não somente a dimensão social, mas também o contexto sociocultural, levando em consideração que “as línguas estrangeiras são impactadas por fatores como as atitudes linguísticas, os estereótipos culturais e inclusive considerações geopolíticas” (GARDNER; LAMBERT, 1972 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 14, tradução nossa)³⁹.

A partir desta fundamentação teórica, podemos analisar os dados gerados relacionados às principais motivações dos alunos brasileiros que estudam ELE no CLDP/FCLAr, com a finalidade de caracterizá-los e classificá-los em tipos de motivação. Abordamos, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação.

³⁸ Nesta investigação, no que se refere às nossas escolhas lexicais, consideramos “motivação” em vez de “orientação”.

³⁹ [...] *las lenguas extranjeras se ven afectadas por factores como las actitudes lingüísticas, los estereotipos culturales e incluso consideraciones geopolíticas* (Gardner y Lambert, 1972) (MORENO BRUNA, 2014, p. 14).

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento da presente investigação. Descrevemos, assim, a natureza desta pesquisa, o método de investigação utilizado, o contexto em que foi desenvolvida, os sujeitos participantes e o instrumento de coleta de dados. Por fim, detalhamos como os dados foram gerados e de que maneira foram analisados.

4.1 Natureza de pesquisa

A presente pesquisa se trata de um estudo de caso acerca da motivação na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros do CLDP/FCLAr. Segundo Denzin e Lincoln (1988 apud PAIVA, 2019, p. 66), “temos um estudo de caso quando o objeto de estudo é único e específico. [...] E é específico porque tem como foco uma questão específica sobre aquele caso que queremos entender”. Assim sendo, nosso objeto de estudo é a motivação: pretendemos compreender os principais fatores motivacionais que impulsionam um determinado grupo de alunos brasileiros a estudar a língua espanhola.

Um estudo de caso “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico” (PAIVA, 2019, p. 65) – sendo um estudo de caso específico sobre um grupo de aprendizes, podemos reconhecer a singularidade de cada aluno ao mesmo tempo em que inferimos as características específicas desse grupo de indivíduos. Johnson (1992, p. 76 apud PAIVA, 2019, p. 66) explicita que, na área de ensino e aprendizagem de línguas, os estudos de casos:

[...] podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos.

Especificamente, trata-se de um estudo de caso descritivo-explicativo, visto que procura responder à pergunta “quais são as principais motivações dos alunos de ELE do CLDP/FCLAr de 2022?”, caracterizar os fatores motivacionais averiguados e dissertar sobre a motivação na aprendizagem de espanhol desses alunos. A presente investigação abarca as seguintes etapas (YIN, 2002 apud PAIVA, 2019, p. 68): definição de problema, delineamento da pesquisa, coleta/geração de dados, análise de dados, composição e apresentação de resultados.

No que se refere à classificação epistemológica deste tipo de estudo, trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2004; MAIA, 2020), com corte transversal, cuja coleta de dados ocorreu por meio de um levantamento de dados por amostragem, também denominado *survey*. Os participantes desta investigação representam um subconjunto da população brasileira que estuda a língua espanhola em um contexto histórico, cultural e social específico, especificamente em um contexto sócio-histórico pós-COVID-19.

Os dados gerados nesta investigação nos mostram características específicas desse grupo de indivíduos, as quais se relacionam também ao impacto da pandemia de COVID-19 no processo de aprendizagem de ELE. Em outras palavras, os participantes desta pesquisa verbalizaram por meio dos questionários se a pandemia foi ou não positiva no decorrer do seu processo de aprendizagem. Por isso, incluímos na segunda seção uma subseção acerca do ensino remoto e da pandemia de COVID-19. Em sequência, articulamo-la com os dados gerados referentes ao impacto da pandemia na aprendizagem desses alunos brasileiros que estudam a língua espanhola.

4.2 Contexto de pesquisa

O contexto pedagógico do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CLDP/FCLAr) possibilitou a coleta de dados desta investigação. Trata-se de um projeto de extensão universitária, vinculado institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), que desde 2013 oferece cursos de idiomas às comunidades interna e externa da cidade de Araraquara – SP e região. Além da oferta dos cursos semestrais que tem por finalidade auxiliar na formação acadêmica de alunos do Curso de Graduação em Letras, o CLDP/FCLAR também fomenta as pesquisas científicas dos alunos de Graduação e Pós-Graduação sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Conforme mencionado na subseção 2.2, o projeto o CLDP/FCLAr:

[...] conta com a participação de alunos bolsistas da graduação e pós-graduação, bem como profissionais das seguintes áreas: inglês, português como língua estrangeira, alemão, espanhol, mandarim e libras que atuam, sob a supervisão de professores orientadores em suas respectivas línguas, nas fases de planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, além de ministrar as aulas de línguas estrangeiras para alunos da

comunidade unespiana e externa (alunos a partir do 1º ano de Ensino Médio da rede pública e privada e demais interessados)⁴⁰.

Isto é, ao democratizar a aprendizagem de línguas estrangeiras, o CLDP/FCLAr afeta positivamente tanto a comunidade interna da UNESP de Araraquara como a comunidade externa da cidade de Araraquara e região. Além disso, consideramos também os próprios alunos bolsistas como beneficiários dessa ação extensionista, tendo em vista o desenvolvimento profissional contínuo que o projeto proporciona aos tutores, por meio da condução das aulas e da elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação.

À vista disso, a escolha do contexto desta pesquisa resulta da importância do projeto de extensão desenvolvido no CLDP/FCLAr e da receptividade com que as coordenadoras pedagógicas acolhem e incentivam as investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ademais, a minha formação acadêmica em ELE também me orientou a averiguar as principais motivações dos alunos brasileiros que estudam a língua espanhola, especificamente os estudantes brasileiros do CLDP/FCLAr.

Diante de todo o exposto, a presente investigação selecionou as quatro turmas de ELE de nível básico (classificadas como A1⁴¹) do CLDP/FCLAr. Conforme explicitado na introdução, o critério para selecionar esses grupos de ELE do CLDP/FCLAr se baseia essencialmente no envolvimento que possuo com o projeto de extensão em questão, tendo em conta minha formação como professora de espanhol – durante três anos, de 2017 a 2019, ministrei aulas de ELE no CLDP/FCLAr.

Quadro 3: Relação de turmas de ELE no CLDP/FCLAr

CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara		
Espanhol Língua Estrangeira (ELE)	NÍVEL BÁSICO (A1)	
	ESPAÑHOL I	ESPAÑHOL II
	2	2

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2023

⁴⁰ Informações obtidas em: <<https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

⁴¹ De acordo com as informações expostas na página *web* Cambridge English: “O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR) é um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina uma língua). Isto permite que todos aqueles que estão envolvidos no ensino de línguas e avaliação de competências linguísticas, como professores e alunos, vejam facilmente a que nível corresponde cada certificação”. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>>. Acesso em: 16 out. 2022.

O quadro anterior sintetiza a relação de turmas de espanhol no CLDP/FCLAr: há quatro turmas de ELE de nível básico (A1), sendo duas presenciais (uma turma de Espanhol I e outra de Espanhol II) e duas não presenciais, cujas aulas ocorrem na modalidade de ensino remota. As aulas das turmas presenciais de Espanhol I e Espanhol II são oferecidas na FCLAr, respectivamente às terças e quintas-feiras das 17:00 às 18:30 e às terças e quintas-feiras das 12:30 às 14:00.

Devido à parceria que o CLDP/FCLAr possui com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), ademais das duas turmas presenciais supramencionadas, há outras duas turmas não presenciais (turmas A e B, que correspondem aos módulos Espanhol I e Espanhol II), oferecidas na modalidade remota aos alunos da UNESP de Franca. Os cursos são semestrais, ministrados por dois tutores vinculados ao projeto de extensão universitária da FCLAr, e as aulas são divididas em dois encontros síncronos, com duração de 1h30 cada, realizadas na plataforma Google Meet – as aulas da turma A acontecem às segundas e quartas-feiras das 12:30 às 14:00 e as da turma B às terças e quintas-feiras das 17:00 às 18:30.

De acordo com as informações obtidas na página *web* do CLDP/FCLAr⁴², o conteúdo programático do curso de ELE abrange a:

[...] aquisição das habilidades de expressão e compreensão orais, escritas, de leitura e auditivas que permitam o aluno desenvolver as tarefas comunicativas descritas a seguir: 1. Perguntar e responder informações pessoais; 2. Descrever pessoas e lugares, comunicar gostos, estados de ânimo e opiniões; 3. Falar sobre ações e costumes cotidianos; 4. Falar sobre planos em um futuro próximo; 7. Usar léxico básico de diferentes campos semânticos e 8. Conhecer mais sobre a cultura do mundo hispânico em toda sua diversidade.

Por sua vez, o objetivo do curso visa à aprendizagem das quatro habilidades linguísticas (ler, compreender, falar e escrever) por meio de atividades de natureza comunicativa que levam em consideração as situações reais de comunicação, os campos semânticos básicos do entorno pessoal e profissional e a aquisição da fonética e fonologia da língua espanhola.

4.3 Participantes de pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os aprendizes brasileiros de ELE das turmas do segundo semestre de 2022, relativas aos módulos Espanhol I e Espanhol II, do CLDP/FCLAr –

⁴² Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/turmas-e-horarios/horarios-e-turmas---2-semester-2022/>>. Acesso em: 16 out. 2022.

restringimos nossa análise somente a alunos brasileiros com o intuito de obter resultados mais precisos. Sendo assim, concentramo-nos apenas nos estudantes brasileiros, que possuem o português como língua materna, vivem no Brasil e estudam espanhol por meio da ação extensionista desenvolvida e promovida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Atualmente, a área de ELE do projeto é composta por quatro turmas: em Araraquara, há uma turma de Espanhol I e outra de Espanhol II, ambas presenciais. As outras duas turmas são oferecidas na modalidade remota.

Conforme mencionado na subseção 2.2, referente ao projeto de extensão CLDP da Universidade Estadual Paulista, há uma parceria entre a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) de Franca desde o segundo semestre de 2022. A partir dessa colaboração, o CLDP/FCLAr passou a oferecer aulas de inglês e espanhol na modalidade remota aos alunos da UNESP de Franca. Com isso, além das turmas de Araraquara, há mais duas turmas de espanhol: a turma A ou Básico 1 e a turma B ou Básico 2, ambas de nível básico, que são ofertadas remotamente. Vale salientar que as aulas oferecidas no *campus* de Araraquara se destinam tanto à comunidade unespiana como à comunidade externa; em contrapartida, as aulas ofertadas remotamente se restringem exclusivamente aos alunos dos Cursos de Graduação da UNESP Franca.

Antes de tudo, com a finalidade de concretizar a realização desta investigação, um pedido formal foi feito à coordenação da área de espanhol do CLDP/FCLAr. Nesse pedido, solicitamos a permissão para a realização da investigação com os alunos brasileiros que estudam ELE por meio do projeto. Após aceitarem nossa solicitação, estabelecemos contato com os três professores bolsistas (alunos da Graduação em Letras da FCLAr) da área de espanhol para dar início à coleta de dados. Ressaltamos, portanto, que não integramos mais a equipe do CLDP/FCLAr e não possuímos qualquer relação com os alunos do projeto. Diante disso, a forma de abordagem aos estudantes foi feita por e-mail e através de publicações no Classroom⁴³ de cada turma, sendo mediada pelos tutores responsáveis em ministrar as aulas de espanhol. Ou seja, não houve contato direto com os aprendizes em nenhum momento.

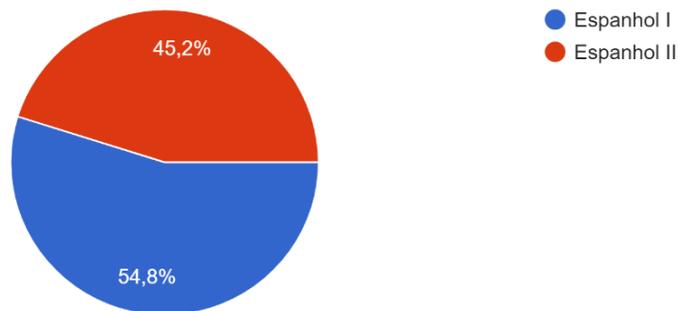
A princípio, os professores bolsistas nos informaram a seguinte quantidade de alunos – considerando apenas os aprendizes que frequentam assiduamente as aulas e não o número de matriculados: as turmas presenciais de Araraquara apresentam um número menor de alunos

⁴³ De acordo com as informações encontradas no *site* Google for Education, o Google Sala de Aula, ou apenas Classroom, é uma plataforma de gerenciamento de conteúdo para escolas, idealizada pela empresa Google. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

assíduos, sendo treze da turma Espanhol I e três do Espanhol II; por outro lado, as turmas remotas possuem mais estudantes, sendo vinte e três relacionados à turma A (Básico 1) e vinte e dois referentes à turma B (Básico 2).

Gráfico 1: Quantidade geral de alunos dos módulos Espanhol I e Espanhol II

Curso:
31 respostas

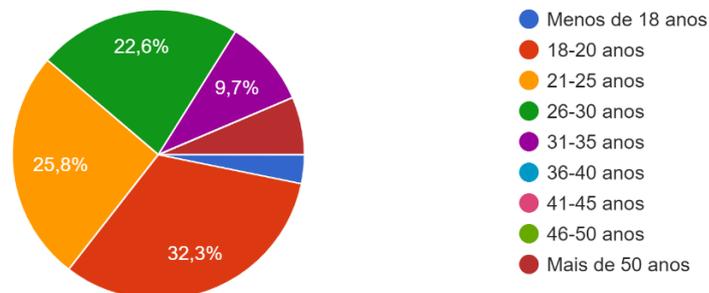


Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Obtivemos trinta e uma respostas, equivalentes a 51% dos alunos que estudam ELE no CLDP/FCLAr. Dessas respostas, dezessete correspondem aos estudantes do curso Espanhol I (54,8%) e catorze aos Espanhol II (45,2%) – destacamos que tanto a turma Espanhol I como a Espanhol II, ou Básico 1 e Básico 2 como são nomeadas as turmas de ensino remoto, são de nível básico⁴⁴, uma vez que as denominações utilizadas pelo CLDP/FCLAr não se referem aos diferentes níveis de ensino, mas sim aos dois módulos do curso de espanhol.

Gráfico 2: Faixa etária

Faixa etária:
31 respostas



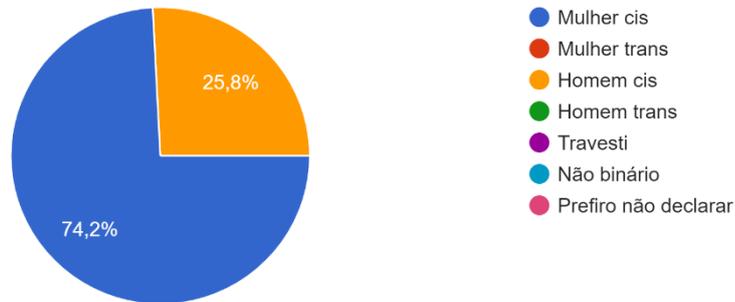
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

⁴⁴ Ou nível A1, conforme estabelecido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Pressupusemos inicialmente que a faixa etária predominante dos participantes variava entre os 18 e 30 anos, o que confirmamos após a aplicação do questionário. Conforme o gráfico anterior nos expõe, a faixa etária predominante é a dos 18-20 anos, equivalente a 32,3% do total de respostas coletadas. Em seguida, verificamos que 25,8% dos alunos pertencem à faixa etária dos 21-25 anos, 22,6% se encontram na faixa etária dos 26-30 anos e 9,7% assinalaram a faixa etária relativa aos 31-35 anos. Apenas 6,5% possuem mais de 50 anos e 3,2% correspondem a um estudante que tem menos de 18 anos.

Gráfico 3: Gênero

Gênero:
31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Por fim, considerando a necessidade de caracterizar os participantes da pesquisa, incluímos também uma pergunta acerca do gênero desses alunos. Em vez de perguntar o sexo biológico, optamos por questionar o gênero com o qual os estudantes se identificam, a fim de fomentar uma abordagem mais inclusiva. Com isso, constatamos que 74,2% dos participantes desta pesquisa se identificam como mulheres cisgênero e 25,8% como homens cisgênero. Ou seja, contamos com a participação de vinte e três mulheres cisgênero e oito homens cisgênero.

4.4 Geração de dados

De acordo com Günther (2003, p. 1), um dos caminhos para compreender o comportamento humano é perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). O procedimento metodológico de pesquisa escolhido para a coleta de dados foi o questionário. Conforme explica Cunha (2007, p. 71):

O questionário compõe-se de um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles. Essas questões são elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e podem ser fechadas, abertas ou relacionadas. As questões fechadas ou fixas oferecem um leque de alternativas para resposta e o respondente escolhe dentre elas a que melhor represente sua situação ou ponto de vista. Esse tipo de questionário limita o respondente às alternativas apresentadas, mas deve lhe garantir uma alternativa para o enquadramento de sua situação.

Isto é, o questionário é um instrumento intrinsecamente quantitativo, estruturado e prático que possibilita a investigação de um fenômeno ao indagar de maneira pragmática as opiniões, crenças, expectativas, sentimentos, valores e vivências de um indivíduo acerca de uma questão ou afirmação – as questões de cunho empírico, por exemplo, coletam informações da realidade (GIL, 1999, p. 128).

A fim de explicitar a relevância dessa técnica de coleta de dados, Gil (1999, p. 128-129) aponta outras vantagens: os questionários permitem o alcance a um maior número de pessoas, podem ser respondidos à distância e asseguram o anonimato dos participantes. Ainda, sua estrutura viabiliza a compilação, comparação e interpretação dos dados. Günther (2003, p. 1), no entanto, esclarece que essas vantagens “estão ligadas à qualidade e à utilização dos dados obtidos, a serem consideradas pelo pesquisador quando escolher a [técnica de coleta de dados] mais apropriada para seu objetivo de pesquisa”.

Justificamos também a escolha desse instrumento devido a sua natureza prática: a título de exemplo, um questionário pode ser autoaplicável, elaborado digitalmente e disponibilizado pela internet. Diante dessa praticidade, pretendíamos que os aprendizes brasileiros de ELE, participantes desta pesquisa, respondessem confortavelmente o questionário através de seus equipamentos pessoais, independentemente de onde estivessem. Tendo isso em conta, objetivamos elaborar nosso questionário, em conformidade com Günther (2003, p. 6), numa ordem que sugerisse uma “conversa com objetivo”, alcançasse um número relevante de participantes e que, a partir do levantamento de dados, auxiliasse-nos a compreender os elementos motivadores dos grupos selecionados.

Desta forma, nossos dados foram coletados por meio de um questionário on-line, autoaplicável e elaborado por meio do aplicativo Google Forms, plataforma de gerenciamento de pesquisas da empresa Google – o questionário ficou disponível do dia 03/10/2022 ao dia 16/12/2022, tendo em conta o planejamento do CLDP/FCLAr no segundo semestre de 2022 e a previsão de encerramento do período de realização dos cursos.

As perguntas que compõem o questionário são abertas e fechadas, com cinco opções de respostas dispostas em uma escala de tipo Likert. Incluímos ao final de todas as questões a opção aberta “comentários”, com a finalidade de descobrir e compreender o que os participantes desta pesquisa pensam, além de resguardar o direito que possuem à liberdade de opinião e expressão. Com isso, o aprendiz pôde expor livremente, caso fosse de sua escolha, as razões que o levaram a sua resposta, entre outras opiniões e esclarecimentos. Ainda, a fim de que os alunos apresentassem suas justificativas, incluímos também a pergunta aberta “por que?” em uma das seções. Günther (2003, p. 12) ressalta a importância de balancear as alternativas na elaboração de um questionário com o intuito de não enviesar a avaliação dos participantes.

Levando em consideração o objetivo geral desta pesquisa, propor apenas a dualidade das respostas “sim” e “não” não seria suficiente. As perguntas abertas demandam tempo para serem respondidas, o que pode desanimar alguns sujeitos a participar da investigação, visto que exigem mais esforço (GÜNTHER, 2003, p. 8). Assim sendo, a fim de encorajar os aprendizes à participação e alcançar um número considerável de participantes para uma amostragem científica relevante, a escolha da escala de cinco pontos nos pareceu a mais adequada para a maioria das questões. Segundo Günther (2003, p. 11), “esta mensuração é mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas”.

As escalas de Likert, criadas em 1932 pelo norte-americano Rensis Likert, referem-se a uma estratégia de natureza quantitativa que viabiliza a avaliação de atitudes, frequência, quantidade, entre outras variáveis (FREIXO, 2010 apud MAIA, 2020). Segundo Sierra (2001, p. 370 apud FABILA ECHAURI; MINAMI; IZQUIERDO SANDOVAL, 2012, p. 33, tradução nossa), elas são:

[...] instrumentos de medida constituídos pela disposição conjunta em um questionário de distintos elementos ou aspectos de uma característica ou atitude aos quais se designa convencional ou empiricamente um valor numérico, o que permite quantificar o grau dessa característica ou atitude conferida a um objeto ou sujeito determinado.⁴⁵

Em outras palavras, a partir de uma questão ou afirmação, é possível medir as atitudes e o grau de conformidade dos participantes da pesquisa de maneira mais específica. As escalas

⁴⁵ [...] instrumentos de medida constituídos por la disposición conjunta en un cuestionario de distintos elementos o aspectos de una característica o actitud a los que se designa convencional o empíricamente un valor numérico, lo que permite cuantificar el grado de esa característica o actitud que se da en un objeto o sujeto determinado (SIERRA, 2001, p. 370 apud FABILA ECHAURI; MINAMI; IZQUIERDO SANDOVAL, 2012, p. 33).

de tipo Likert apresentam aos participantes da investigação uma série de opções, dispostas de maneira sucessiva, acerca de uma questão ou afirmação. Essas opções, por sua vez, relacionam-se com o fenômeno que se pretende medir – a atitude do sujeito diante de uma situação, a intensidade de uma atitude, a frequência com que realiza uma atividade, entre outros exemplos.

As perguntas de escala possibilitam que o participante responda às questões fechadas escolhendo a opção que melhor o representa a partir de uma escala pré-determinada: as escalas de tipo Likert geralmente são de cinco pontos, elucidadas por uma legenda em que 5 representa o grau máximo/positivo e 1 o grau mínimo/negativo. Solicita-se que os sujeitos participantes assinalem o número que se refere ao critério que melhor os representa, sinalizando assim seu grau de conformidade ou frequência com a questão ou afirmação. De acordo com Campell, Tourangeau e Rasinski (1988), conforme citado por Dalmoro e Vieira (2013, p. 163), “a resposta de uma escala envolve um processo mental de quatro estágios, nos quais o respondente: (1) interpreta o item, (2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes, (3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos, e (4) seleciona uma resposta”.

Há muitas vantagens em se utilizar o questionário como instrumento para coleta de dados, como conhecer as crenças, expectativas, percepções e opiniões dos aprendizes sobre seu processo de aprendizagem. Entretanto, conforme aponta Oller (1981), mencionado por Madrid Fernández (1999), não podemos relativizar a boa impressão que alguns alunos querem causar, efeito denominado “desejo de aprovação social”. Assim, ao analisar os dados gerados por meio de questionários, faz-se necessário ter em mente que talvez os participantes não respondam de maneira totalmente sincera. Uma alternativa proposta para contornar essa situação é considerar, além das perguntas fechadas, perguntas abertas que incentivem os sujeitos participantes a explicar as razões ou causas por trás das opiniões expostas (MADRID FERNÁNDEZ, 1999).

Finalmente, no que concerne aos cuidados éticos e formas de armazenamento seguro dos dados coletados, garantimos sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes envolvidos na pesquisa. Os dados foram coletados anonimamente e armazenados até o final desta investigação. Após a conclusão da etapa de coleta de dados, fizemos o download dos dados gerados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

4.5 Questionário

Com a finalidade de gerar os dados que viabilizam a análise da motivação na aprendizagem de ELE dos alunos brasileiros do CLDP/FCLAr, escolhemos o questionário como instrumento de coleta de dados. Sendo assim, fundamentamos os procedimentos metodológicos que circundaram a elaboração do questionário em “La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas” (1999), livro de Madrid Fernández.

Ao longo dos capítulos do livro, o autor esmiuça o tema motivação e explora as etapas que circundam as investigações dos elementos motivadores nas aulas de idiomas. Após introduzir o tema e as teorias sobre a motivação, Madrid Fernández disserta acerca dos paradigmas de investigação relacionados à motivação na educação, tais como os paradigmas da motivação intrínseca, da autoeficácia, da expectativa, da comparação social e da autoavaliação.

Nos capítulos seguintes, o autor elucida de que maneira a motivação aparece nas teorias sobre a aprendizagem de uma L2, além de outros estudos com relação à motivação no contexto educativo, específico ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Propõe, por fim, um modelo para a investigação dos fatores motivacionais: uma série de questionários que podem auxiliar o professor e/ou pesquisador de uma língua estrangeira a averiguar os fatores motivacionais que influenciam o processo de aprendizagem dos seus alunos ou dos sujeitos participantes de uma determinada pesquisa.

Posteriormente, o autor descreve o modelo proposto, em seguida esclarece os objetivos visados, explica os procedimentos metodológicos e, finalmente, apresenta os fatores motivacionais a serem averiguados por meio dos questionários – como os antecedentes causais da motivação, os motivos dominantes, a influência do ambiente na motivação do aluno, entre outros aspectos.

No que concerne à elaboração e à metodologia dos questionários, Madrid Fernández (1999, p. 76) explica que a metodologia proposta em seu trabalho se ajusta aos modelos de pesquisa de natureza descritiva e, especificamente, ao método causal comparativo⁴⁶. Justifica essa escolha devido ao objetivo central da sua pesquisa, que consiste em investigar o construto motivação na aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira.

⁴⁶ Esse método caracteriza-se por pretender identificar as causas ou razões para as diferenças de estados ou comportamentos verificadas entre grupos (pessoas, empresas ou outras entidades) e refere-se sempre a situações já existentes (RETO; NUNES, 1999, p. 28).

Além disso, sendo a motivação um conceito *pluricomponencial*⁴⁷, recomenda-se analisar tal aspecto a partir de uma análise multivariada que contemple a amplitude de fatores associados à motivação e, com isso, identificar os elementos que exercem maior influência nos processos motivacionais (ibidem, p. 76). Para tanto, o autor propôs a aplicação de quinze questionários: alguns apresentam questões fechadas com a finalidade de facilitar a quantificação dos dados a partir da escala de tipo Likert, outros apresentam questões abertas de natureza qualitativa.

Em conformidade com o autor supramencionado, buscamos identificar também a interação dos fatores motivacionais no processo de aprendizagem de determinados aprendizes, levando em consideração a amplitude dos fatores motivacionais que compõem o conceito motivação – esses, por sua vez, são reconhecidos pela literatura contemporânea como determinantes ou ativadores dos processos de aquisição e aprendizagem de uma L2 ou de uma LE (ibidem, p. 76). Contudo, em vez de nos concentrarmos na aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira, nosso enfoque foi a língua espanhola estudada por alunos brasileiros do CLDP/FCLAr.

Tendo isso em vista, baseamos nossa investigação no projeto supracitado de Madrid Fernández (1999) por fomentar efetivamente nossos pressupostos. A série de questionários que visam à averiguação dos fatores motivacionais nas aulas de idiomas se mostrou uma excelente ferramenta para complementar as investigações acerca da motivação de aprendizes de uma língua estrangeira. À vista disso, a coleta de dados desta investigação foi feita a partir da aplicação de um questionário, o qual consiste em uma adaptação dos questionários de Madrid Fernández (1999) – adaptamos os modelos propostos pelo autor tendo em conta nossos objetivos e o contexto histórico, cultural e social específico dos sujeitos que participaram da presente pesquisa, como o contexto pós-COVID-19.

4.5.1 Estrutura do questionário

Elaboramos o questionário (ver Apêndice A, p. 145) com a finalidade de averiguar, a partir da análise de alguns fatores motivacionais, as principais motivações dos alunos brasileiros do CLDP/FCLAr. Conforme mencionado anteriormente, fundamentamos nosso instrumento de coleta de dados na série de questionários elaborada por Madrid Fernández (1999). Em conformidade com alguns objetivos propostos pelo autor em “La investigación de los factores

⁴⁷ O conceito “pluricomponencial” se refere à natureza múltipla da motivação, visto que são vários os fatores que se relacionam a sua significação.

motivacionales en el aula de idiomas” (1999), pretendemos verificar: a) as expectativas prévias dos aprendizes; b) os tipos de motivação que influenciam esses alunos a estudar espanhol; c) os aspectos pessoais e de percepção que declaram acerca da possível relação entre suas personalidades e seus estados motivacionais.

Adaptamos o modelo proposto pelo autor supracitado levando em conta o ensino de ELE a alunos brasileiros do CLDP/FCLAr e o contexto atual pós-COVID-19 em que estão inseridos. Por sua vez, as questões foram formuladas com o propósito de verificar a influência de determinados fatores motivacionais no processo de aprendizagem desses alunos. Objetivamos, portanto, uma análise que contemplasse a amplitude dos fatores associados à motivação e a maneira como se relacionam, tendo em vista o conceito *pluricomponencial* ao qual a motivação está atrelada:

Os estados motivacionais são gerados pelo efeito de todos esses fatores que se interatuam de forma sequencial e cíclica. Pode observar-se também que a motivação não é um conceito *unicomponencial*, mas que surge da interação de vários fatores e nesse sentido se pode dizer que é *pluricomponencial*. (Ibidem, p. 71, tradução nossa)⁴⁸

Para isso, estruturamos o questionário em quatro etapas: contextualização, expectativas prévias, tipos de motivação e aspectos pessoais perceptíveis aos alunos. No que concerne à disposição das questões, procuramos estabelecer preliminarmente uma sequência que abrangesse a contextualização desse grupo de alunos, com a finalidade de detalhar o perfil dos participantes desta investigação. Em seguida, intencionamos verificar as expectativas prévias desses aprendizes, relacionadas aos fatores motivacionais que antecederam o início do curso. De modo consequente, a fim de compreender os tipos de motivações, planejamos averiguar os motivos intrínsecos, extrínsecos, integrativos e instrumentais que influenciam os estudantes a estudar a língua espanhola. Finalmente, a última etapa se refere à averiguação dos aspectos pessoais perceptíveis aos alunos e à possível relação existente que há entre a percepção dos estudantes acerca da sua personalidade e os tipos de motivações verificados.

O quadro a seguir sintetiza o questionário que foi aplicado:

⁴⁸ *Los estados motivacionales se generan por efecto de todos esos factores que se interaccionan de forma secuencial y cíclica. Puede observarse también que la motivación no es un constructo unicomponencial, sino que surge de la interacción de varios factores y en ese sentido se puede decir que es pluricomponencial* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 71).

Quadro 4: Fatores motivacionais a serem averiguados

ETAPAS	FATORES MOTIVACIONAIS A SEREM AVERIGUADOS
1. Contextualização	a) ano/semestre, b) curso, c) faixa etária, d) gênero
2. Expectativas prévias	Verificação das motivações que levaram o aluno a iniciar o curso relacionadas a: 1) confiança acerca das próprias capacidades e dons naturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, 2) grau de autossuficiência, independência e autoeficácia para realizar as tarefas, 3) expectativas prévias em relação aos resultados a serem alcançados, 4) necessidade de ter um bom rendimento, 5) necessidades de comunicação, 6) objetivos e ambição para alcançá-los, 7) o estereótipo do espanhol ser uma língua “fácil”, 8) a influência da pandemia de COVID-19 na motivação, 9) contribuição do ensino remoto, 10) estado de avanço da motivação inicial
3. Tipos de motivação	Opinião do alunado sobre a influência que os seguintes fatores exercem em seu estado motivacional: 1) viajar para países hispanofalantes, 2) comunicação com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2, 3) compreensão de filmes, séries e demais programas em espanhol, 4) o gosto pela língua espanhola, 5) fatores ambientais, 6) o desejo de viver em um país hispanofalante e de se integrar como um membro da comunidade, 7) sua personalidade, 8) a importância instrumental dos idiomas na sociedade atual (fins acadêmicos e laborais), 9) as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula, 10) as tarefas e atividades feitas durante as aulas, 11) a figura do professor
4. Aspectos pessoais perceptíveis aos alunos	Percepção dos aprendizes acerca da possível relação entre suas personalidades, o grau de motivação que possuem e seu rendimento acadêmico nas aulas de ELE

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

De acordo com Paiva (2019, p. 65), o estudo de caso “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Isto posto, era imprescindível que primeiramente caracterizássemos o grupo de indivíduos analisado, considerando o contexto específico em que estão inseridos. E, em consequência, estreitássemos as perguntas em direção ao nosso objeto de estudo e ao que pretendíamos analisar. Assim sendo, na primeira etapa denominada “contextualização”, objetivamos descrever o perfil dos participantes desta investigação: a) o ano/semestre respectivo ao curso, cuja única opção era “2022/2º”, em razão do período em que esta pesquisa foi realizada; b) o módulo de ELE (Espanhol I ou Espanhol II) cursado no CLDP/FCLAr; c) as idades dos aprendizes, com a finalidade de averiguar se havia a predominância de alguma faixa etária; d) por fim, procuramos verificar a pluralidade do grupo de alunos, tendo em consideração o gênero com o qual se identificam e não seu sexo biológico – ademais de “prefiro não declarar”, disponibilizamos as seguintes opções: mulher cisgênero, mulher transgênero, homem cisgênero, mulher transgênero, travesti e não binário.

Após essa contextualização inicial, na segunda etapa intitulada “expectativas prévias”, procuramos explorar os antecedentes causais da motivação dos estudantes. Em outras palavras, pretendemos compreender os fatores motivacionais relacionados às expectativas, formas de pensar, opiniões e crenças que precederam e influenciaram o início do curso. De acordo com Madrid Fernández (1999, p. 72, tradução nossa):

De um ponto de vista cognitivo, as crenças e opiniões dos indivíduos sobre a relevância do objetivo influenciam em seus estados motivacionais iniciais. Quando o indivíduo valoriza positivamente o objetivo, começa a motivar-se a si próprio e a agir em direção ao objetivo a fim de alcançá-lo. A orientação do indivíduo para o objetivo pode ser verificada estudando as razões ou motivos pessoais pelos quais as pessoas estudam as línguas estrangeiras. [...] No nosso caso, o objetivo ou meta que o indivíduo se propõe é a aprendizagem da LE. Esse movimento em direção ao objetivo é motivado por uma série de necessidades e crenças que influenciam as razões pessoais que cada indivíduo possui para estudar línguas, ou seja, a sua orientação.⁴⁹

Por meio dessa averiguação, intencionamos verificar os fatores motivacionais relacionados às necessidades que influenciaram o estado motivacional inicial dos alunos e, conseqüentemente, motivaram-lhes a iniciar o curso de ELE. Para tal, ademais de três perguntas, elaboramos sete frases e solicitamos que os alunos as avaliassem assinalando o grau de intensidade que melhor os representassem. O conteúdo das seis primeiras situações – avaliadas de 5 (muito alta/o) a 1 (muito baixa/o) –, relacionavam-se à confiança dos alunos acerca das próprias capacidades para a aprendizagem de uma língua estrangeira, ao grau de autossuficiência, independência e autoeficácia para realizar as tarefas, aos resultados esperados, à necessidade de ter um bom rendimento, às necessidades de comunicação e aos objetivos e à ambição que possuem para alcançá-los.

Incluímos no sétimo item uma afirmação acerca da “facilidade” em aprender espanhol, a fim de avaliar o grau de conformidade dos aprendizes brasileiros do CLDP/FCLAr referente a esse estereótipo. Conforme explorado na subseção 3.3, intitulada “Aprendizagem de línguas próximas: ELE para brasileiros”, constatamos que devido à proximidade existente entre as línguas portuguesa e espanhola, há uma falsa expectativa acerca da “facilidade” por trás do processo de aprendizagem de ELE presente no imaginário da população brasileira. Segundo a

⁴⁹ *Desde el punto de vista cognitivo, las creencias y las opiniones de los individuos sobre la relevancia de la meta influyen en sus estados motivacionales iniciales. El individuo cuando valora la meta positivamente comienza a motivarse y actúa en dirección a ella para conseguirla. La orientación del individuo hacia la meta puede conocerse estudiando las razones o motivos personales por las que se estudian las lenguas extranjeras. [...] En nuestro caso, la meta o fin que se propone el individuo es el aprendizaje de la LE. Ese movimiento hacia la meta está motivado por una serie de necesidades y creencias que influyen en las razones personales que tiene cada individuo para estudiar idiomas, es decir, en su orientación* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 72).

literatura existente, a aprendizagem de línguas próximas pode ser menos complicada no início, em comparação a línguas que não se originaram a partir do latim, contudo, aprender a língua espanhola também é um processo complexo que exige esforço por parte dos aprendizes.

Ainda na segunda etapa, buscamos averiguar os efeitos da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto na motivação dos alunos. Acrescentamos, então, duas questões acerca desses cenários que exigiram adaptações tanto por parte dos alunos como dos professores. Por fim, elaboramos uma questão para verificar se a intensidade da motivação inicial, que precedeu ao curso, manteve-se, aumentou ou diminuiu após o começo das aulas de acordo com a percepção dos alunos.

A terceira etapa corresponde ao levantamento dos motivos intrínsecos, extrínsecos, integrativos e instrumentais – intitulamo-la como “tipos de motivação”, visto que objetivamos caracterizar os motivos averiguados. A partir da exposição de dezesseis possíveis motivos que levam um indivíduo a estudar ELE, buscamos verificar o grau em que os motivos e as razões listadas influenciam o interesse dos alunos. Dessa forma, pedimos aos estudantes que indicassem de que maneira os fatores expostos os levou (ou não) a estudar a língua espanhola, apontando de 5 (muito) a 1 (nada) seu grau de intensidade. Em síntese, pretendemos averiguar a influência dos seguintes fatores no estado motivacional desses alunos: a importância instrumental dos idiomas na sociedade atual (fins acadêmicos e laborais), o desejo em viajar para países hispanofalantes, viver em um país hispanofalante e comunicar-se com nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como segunda língua. Consideramos, ainda, o impacto dos fatores ambientais, da personalidade de cada estudante, dos fenômenos afetivos individuais e das situações vivenciadas em sala de aula no processo de aprendizagem dos alunos que participaram desta pesquisa.

Segundo Madrid Fernández *et al.* (1994, p. 198, tradução nossa), “[...] a avaliação dos próprios alunos referente a sua personalidade, à percepção que eles têm da forma como se comportam na aula, o autoconceito que forjaram de si próprios [...]”⁵⁰ podem nos indicar a relação que há entre esses aspectos pessoais e a motivação que impacta o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, objetivamos com a última etapa “aspectos pessoais perceptíveis aos alunos”, compreender de que maneira a personalidade e o rendimento desses estudantes afetam seu estado motivacional. Assim, formulamos quinze afirmações e solicitamos aos participantes que assinalassem em medida se sentiam representados pelas

⁵⁰ [...] la valoración de los propios alumnos respecto a su personalidad, la percepción de los propios sujetos de su forma de comportarse en clase, el autoconcepto que se han forjado de sí mismo [...] (MADRID FERNÁNDEZ *et al.*, 1994, p. 198).

situações expostas. As afirmações se relacionam à forma de ser e de se comportar dos alunos e à maneira como interagem nas aulas de ELE e nas demais situações de vida, uma vez que:

O estado de ânimo e emocional dos sujeitos depende dos resultados das ações e iniciativas que o sujeito empreendeu para alcançar o objetivo. Se os objetivos são alcançados com sucesso, costuma-se produzir satisfação e felicidade, caso fracassem, pode ocorrer um certo sentimento de frustração e desilusão (Weiner *et al.* 1978, 1979). Por outro lado, certas emoções estão relacionadas com certos atributos do sujeito. Por exemplo, o sentimento de sucesso nos estudos pode ser associado à aptidão, inteligência, capacidade acadêmica, competência, esforço e perseverança, [...]. Se triunfou por meio da ajuda de outros, sente-se grato com eles. Por outro lado, o fracasso se associa com a falta dessas qualidades anteriores. Nota-se que todos estes fatores relacionados ao estado de ânimo realimentam positiva ou negativamente [...] as necessidades futuras dos indivíduos, as suas carências e percepções, expectativas e autoconceito, atitudes em relação à aprendizagem, desejo e vontade de alcançar os objetivos futuros e grau de esforço para atingir esses objetivos. Isto é, existe uma influência recíproca: o pensamento do aluno (crenças, opiniões e avaliações) influencia em seus sentimentos e os seus estados emocionais também influenciam e retroalimentam o pensamento futuro do aluno, modificando-o por vezes. (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 74, tradução nossa)⁵¹

Por essa razão, consideramos significativo verificar a percepção dos estudantes acerca de si mesmos, com a finalidade de averiguar de que maneira esse autoconceito e as demais opiniões que possuem sobre as situações vivenciadas em sala de aula se relacionam com seu estado motivacional. Madrid Fernández *et al.* (1994, p. 204) nos chamam a atenção para o fato de que esse autoconceito pode não ser definitivo nem estável e que é passível de mudanças. No entanto, devemos levar em conta que essas opiniões refletem o que os alunos pensavam quando responderam ao questionário, sendo assim válidas. Em conclusão, a fim de relacionar os aspectos pessoais medidos com o rendimento dos estudantes, acrescentamos uma questão acerca do rendimento que acreditam apresentar.

⁵¹ *El estado anímico y emocional de los sujetos depende de los resultados de las acciones e iniciativas que emprendió el sujeto para conseguir la meta. Si se alcanzaron los objetivos con éxito, se suele producir satisfacción y felicidad, si se fracasó se puede producir cierto sentimiento de frustración y desengaño (Weiner et al. 1978, 1979). Por otra parte, determinadas emociones guardan una relación con determinados atributos del sujeto. Por ejemplo, el sentimiento de éxito en los estudios se puede asociar con la aptitud, inteligencia, capacidad académica, competencia, esfuerzo y constancia, [...]. Si se ha triunfado con la ayuda de otros se produce gratitud hacia ellos. Por contra, el fracaso se asocia con la falta y carencia de las cualidades anteriores. Obsérvese que todos estos factores anímicos realimentan de forma positiva o negativa [...] las necesidades futuras de los individuos, sus carencias y percepciones, expectativas y autoconcepto, actitudes hacia el aprendizaje, deseo y ganas de conseguir futuras metas y grado de esfuerzo hacia la consecución de la meta. Es decir, hay una influencia recíproca: el pensamiento del alumno (creencias, opiniones y valoraciones) influye en sus sentimientos y los estados emocionales también influyen y retroalimentan el pensamiento futuro del alumno, modificándolo en ocasiones (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 74).*

4.6 Procedimento de análise de dados

Com relação à análise dos dados, os elementos motivadores foram inicialmente quantificados e, em sequência, interpretados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa. Levando em conta a subjetividade do nosso objeto de pesquisa, a abordagem qualitativa nos pareceu o método mais adequado para complementar a interpretação dos dados, que foram primeiramente quantificados, uma vez que:

[...] as diferentes formas com as quais os indivíduos revestem de significado os objetos, os eventos, as experiências etc. formam o ponto de partida central para a pesquisa [qualitativa]. A reconstrução desses pontos de vista subjetivos torna-se o instrumento para a análise dos mundos sociais. (FLICK, 2004, p. 34)

Ainda, segundo Flick (2004, p. 36), “a concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado que eles atribuem às experiências e eventos, bem como a orientação em relação ao significado dos objetos, atividades e eventos, permeia grande parte da pesquisa qualitativa”. Objetivamos, assim, reconstruir as respostas quantificadas que não foram meros dados, mas pontos de vistas subjetivos que revelaram o mundo social por trás de cada participante. Essas perspectivas desvelaram os principais fatores motivadores que influenciam a aprendizagem dos alunos brasileiros que estudam espanhol no CLDP/FCLAr e, conseqüentemente, configuraram-se como o instrumento que possibilitou nossa análise quanti-qualitativa.

Alguns dos aspectos da pesquisa qualitativa são: seus métodos e teorias são adaptáveis, considera as perspectivas dos participantes e sua diversidade, além da reflexividade do pesquisador e da pesquisa (FLICK, 2004, p. 20), entre outros. Com relação aos seus conceitos teóricos e metodológicos, Flick (2004, p. 20) explica que:

Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas. Essa variedade de abordagens distintas é resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cuja evolução deu-se, até certo ponto, de forma paralela, e, em parte, de forma sequencial.

No que concerne às pesquisas na área educacional, os investigadores qualitativos “estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber ‘aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles*

próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BODGAN; BIKLEN, 1994).

Assim sendo, pretendemos esmiuçar a variedade de perspectivas sobre o objeto e, baseado nessa constatação, averiguar as principais motivações dos sujeitos participantes desta investigação e, em seguida, caracterizá-las. Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994, p. 48-49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Além disso, conforme supramencionado, os dados foram inicialmente quantificados, visto que os compilamos em gráficos antes de interpretá-los. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 196), “escolher pessoas, objetos e acontecimentos para quantificar muda o seu significado. A quantificação tem o potencial de tornar aquilo que se tomava por garantido saliente e de tornar aquilo que era amorfo em algo concreto”. Ou seja, a partir da aplicação dos questionários e da subsequente quantificação dos dados, as principais motivações dos alunos de ELE do CLDP/FCLAr, que não possuíam uma forma determinada, foram facilmente verificadas em gráficos.

Os sujeitos desta pesquisa representam um contexto histórico, cultural e social específico: são alunos brasileiros que estudaram ELE, durante o segundo semestre de 2022, no CLDP/FCLAr, em um contexto pós-COVID-19. Retomamos essa informação, pois, no que concerne à pesquisa quantitativa, faz-se necessário mencionar que a quantificação possui uma dimensão temporal:

Qualquer tentativa de quantificar tem uma história. Qualquer geração ou discussão de uma medida ou computação de algo é localizada num momento histórico particular. Por outras palavras, os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.196)

No que se refere à análise quantitativa dos dados coletados, o próprio aplicativo Google Forms compilou automaticamente as respostas obtidas em gráficos. A partir disso, podemos compreender visualmente os dados a fim de analisá-los estatisticamente em sequência. Ou seja, por meio dos gráficos, conseguimos identificar os fatores motivacionais que exercem maior influência no processo de aprendizagem desses alunos. Com isso, identificamos também as maiores necessidades psicossociais – que podem ser instrumentais, integrativas, educativas, comunicativas e/ou referentes ao lazer e ao relaxamento – dos estudantes, além de outros fatores determinantes que têm impactado seu processo de aprendizagem.

O método quantitativo encontra padrões, contudo, não contempla de maneira efetiva o objetivo desta investigação: averiguar as principais motivações dos estudantes brasileiros de ELE do CLDP/FCLAr. Assim sendo, os dados não foram analisados apenas de maneira quantitativa, mas também qualitativamente. Por isso, selecionamos a abordagem combinada, também denominada quanti-qualitativa, com o intuito de interpretar os dados gerados, investigar as relações que possuem entre si, comparar os diferentes pontos de vista e refletir sobre nossas inferências posteriores.

Em conclusão, a abordagem quanti-qualitativa contempla a complexidade do objeto de estudo desta investigação, uma vez que as abordagens quantitativa e qualitativa se complementam entre si (MAIA, 2020, p. 273-274) – os dados foram inicialmente quantificados e, conseqüentemente, interpretados de acordo com a dimensão subjetiva que possuem. Em outras palavras, a união das abordagens quantitativa e qualitativa nos possibilitou analisar a motivação desde várias perspectivas, evidenciando assim a importância da abordagem combinada:

Nesse caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se no estudo do assunto, um processo que é entendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente. [...] esses métodos distintos continuam sendo autônomos, operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema do estudo. (FLICK, 2004, p. 274)

Finalmente, após a aplicação do questionário, prosseguimos com a geração dos dados e o procedimento de análise de dados a partir da abordagem combinada quanti-qualitativa. Analisamos, em sequência, as expectativas prévias dos aprendizes, caracterizamos em tipos as motivações averiguadas e verificamos os aspectos pessoais perceptíveis aos participantes desta investigação.

5 ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos os dados gerados por meio da aplicação do questionário *on-line*. Por conseguinte, ordenamos e analisamos as respostas obtidas. Conforme mencionamos anteriormente, baseamos nosso questionário em Madrid Fernández (1999) e adaptamos suas questões, tendo em vista o contexto específico dos sujeitos que participaram desta pesquisa. Agrupamos as questões levando em consideração sua dimensão motivacional no decorrer do processo de aprendizagem, isto é, segundo o âmbito ao qual os fatores motivacionais⁵² analisados pertencem: expectativas prévias, tipos de motivação e aspectos pessoais perceptíveis aos alunos. Objetivamos, com isso, estabelecer uma relação entre os dados gerados, subsequentemente analisados, e a literatura existente. Ademais, organizamos tipologicamente os fatores motivacionais averiguados na etapa “tipos de motivações” – compreendemos “tipologia” como o “estudo dos traços característicos de um conjunto de dados e determinação dos seus tipos ou sistemas” (TIPOLOGIA, 2023).

5.1 Expectativas prévias

Nesta etapa, pretendemos explorar os antecedentes causais da motivação dos estudantes. Segundo Tremblay e Gardner (1995, p. 507), conforme mencionado por Michelon (2004, n.p), os antecedentes motivacionais são “os fatores que não podem ser prontamente percebidos por um observador externo, mas influenciam o comportamento motivacional do aprendiz por sua influência afetiva ou cognitiva”. Isto posto, buscamos averiguar os antecedentes motivacionais relacionados às expectativas prévias dos aprendizes que participaram desta investigação, tendo em vista que “os desejos, expectativas e oportunidades levam ao estabelecimento de um objetivo e é nesse momento que o processo de motivação começa a ser formado, já que essa é a primeira decisão concreta feita pelo aprendiz” (KANEKO-MARQUES; KAWACHI, 2010, p. 473).

As expectativas prévias se referem aos elementos que precedem o estabelecimento de objetivos, como as vontades, as esperanças, os desejos e as oportunidades (DÖRNYEI, 2011 apud SOUZA, 2013, p. 7). Ainda, de acordo com Madrid Fernández (1999, p. 72, tradução nossa):

⁵² Referimo-nos com “fatores motivacionais” a todos os elementos que se relacionam ao construto motivação como, por exemplo, às expectativas que antecedem o início de um curso de LE, às necessidades do aprendiz, aos objetivos estabelecidos antes e ao longo do processo de aprendizagem, às opiniões acerca da língua estrangeira a ser estudada e da sua comunidade linguística, aos aspectos pessoais que o aprendiz percebe de si mesmo, ao contexto de aprendizagem, à figura do professor, aos materiais didáticos utilizados, entre outros aspectos.

De um ponto de vista cognitivo, as crenças e opiniões dos indivíduos sobre a relevância do objetivo influenciam em seus estados motivacionais iniciais. Quando o indivíduo valoriza positivamente o objetivo, começa a motivar-se a si próprio e a agir em direção ao objetivo a fim de alcançá-lo. A orientação do indivíduo para o objetivo pode ser verificada estudando as razões ou motivos pessoais pelos quais as pessoas estudam as línguas estrangeiras. [...] No nosso caso, o objetivo ou meta que o indivíduo se propõe é a aprendizagem da LE. Esse movimento em direção ao objetivo é motivado por uma série de necessidades e crenças que influenciam as razões pessoais que cada indivíduo possui para estudar línguas, ou seja, a sua orientação.⁵³

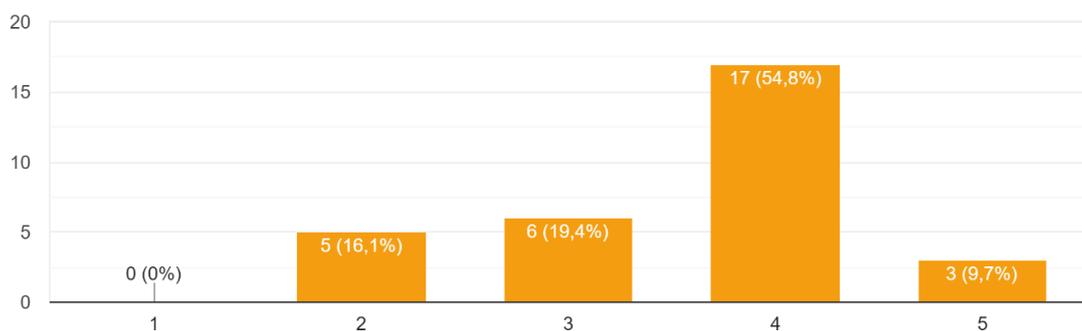
Assim sendo, elaboramos frases que se referem às expectativas, formas de pensar e opiniões que precederam e influenciaram o início do curso, a fim de compreender os fatores motivacionais relacionados às crenças, esperanças, necessidades, oportunidades e vontades que fomentaram as expectativas prévias e, conseqüentemente, o estado motivacional dos alunos que participaram desta investigação. Solicitamos aos aprendizes que avaliassem as frases assinalando o grau de intensidade, de 1 a 5, que melhor os representassem – os níveis variavam desde 1 (muito baixa/o) até 5 (muito alta/o).

Com o objetivo de compreender a maneira como os estudantes se autoavaliam, iniciamos o questionário perguntando-lhes o nível de intensidade que acreditam possuir a respeito das próprias capacidades para aprendizagem de uma língua estrangeira.

Gráfico 4: Confiança acerca das próprias capacidades e dons naturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira

1. A confiança que tem sobre suas capacidades e dons naturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

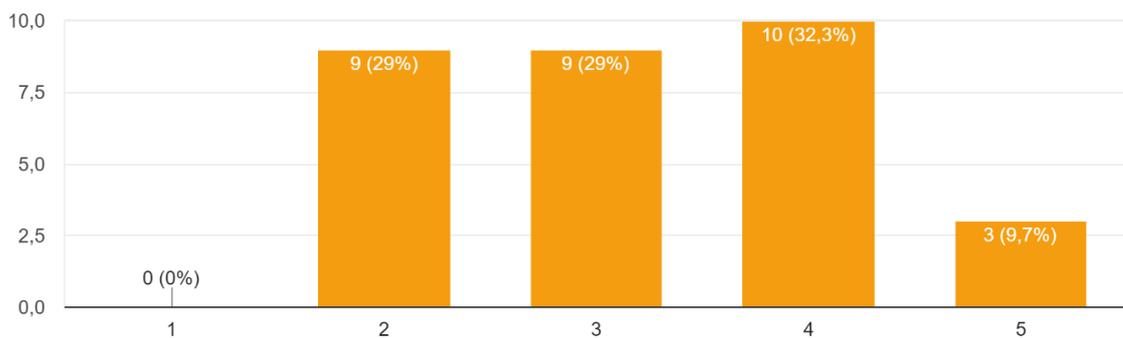
⁵³ Desde el punto de vista cognitivo, las creencias y las opiniones de los individuos sobre la relevancia de la meta influyen en sus estados motivacionales iniciales. El individuo cuando valora la meta positivamente comienza a motivarse y actúa en dirección a ella para conseguirla. La orientación del individuo hacia la meta puede conocerse estudiando las razones o motivos personales por las que se estudian las lenguas extranjeras. [...] En nuestro caso, la meta o fin que se propone el individuo es el aprendizaje de la LE. Ese movimiento hacia la meta está motivado por una serie de necesidades y creencias que influyen en las razones personales que tiene cada individuo para estudiar idiomas, es decir, en su orientación (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 72).

A partir dos dados gerados, identificamos que os alunos brasileiros de ELE do CLDP/FCLAr se sentem confiantes em relação às capacidades e dons naturais que possuem para a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que 54,8% dos participantes assinalaram a opção 4, equivalente à intensidade “alta”, e 9,7% indicaram que o nível de confiança que têm é muito alto. Por outro lado, convém salientar que 35,5% dos estudantes não se sentem confiantes, levando em consideração que 19,4% se sentem indiferentes em relação a esses aspectos e que 16,1% dos aprendizes apontaram que o nível das capacidades e dons naturais que possuem para aprendizagem de LE é baixo. De acordo com Keller (1983 apud GÓMEZ, 1999, p. 59), “os alunos que se julgam capazes de realizar as diversas atividades de forma correta estarão mais motivados do que aqueles que considerem que fracassarão na sua realização”.

Gráfico 5: Grau de autossuficiência, independência e autoeficácia para realizar as tarefas

2. O grau de autossuficiência, independência e autoeficácia para realizar as tarefas de aprendizagem.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Com relação à realização de tarefas, a maioria dos alunos (32,3%) indicou que se sente autossuficiente, independente e possui elevada autoeficácia⁵⁴ – relacionada à maneira eficaz de organizar-se e executar ações para alcançar os objetivos propostos –, sendo que os outros 9,7% apontaram como “muito alto” o grau que possuem a respeito desses aspectos. No entanto, se somarmos os 29% que assinalaram a opção “indiferente” com os 29% que apontaram como “baixo” o nível de autossuficiência, independência e autoeficácia que têm para realizar as

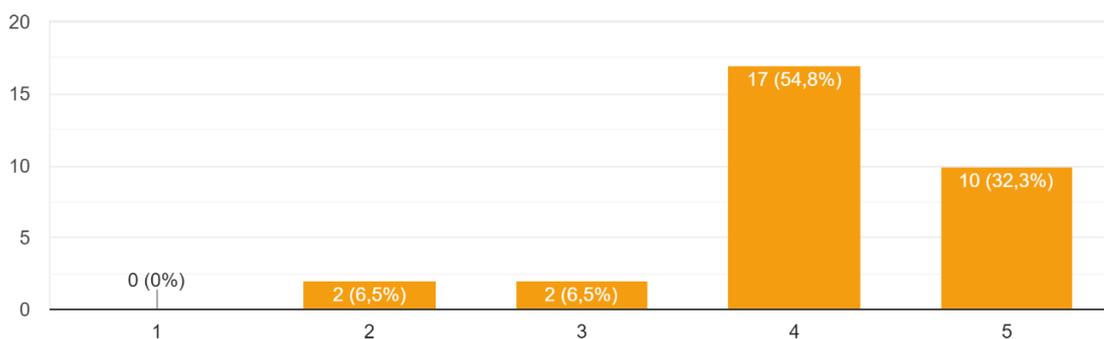
⁵⁴ As informações acerca desse conceito, denominado autoeficácia, foram obtidas por meio da leitura do seguinte artigo: MENEZES, A. N. *et al.* A influência da crença de autoeficácia no desempenho dos alunos do IFMG - Bambuí. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020, v. 24, e202380. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020202380>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

tarefas de aprendizagem, podemos concluir que mais da metade desses estudantes necessitam do acompanhamento e mediação dos tutores no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Gráfico 6: Expectativas prévias em relação aos resultados a serem alcançados

3. Suas expectativas com relação aos resultados que espera conseguir.

31 respostas



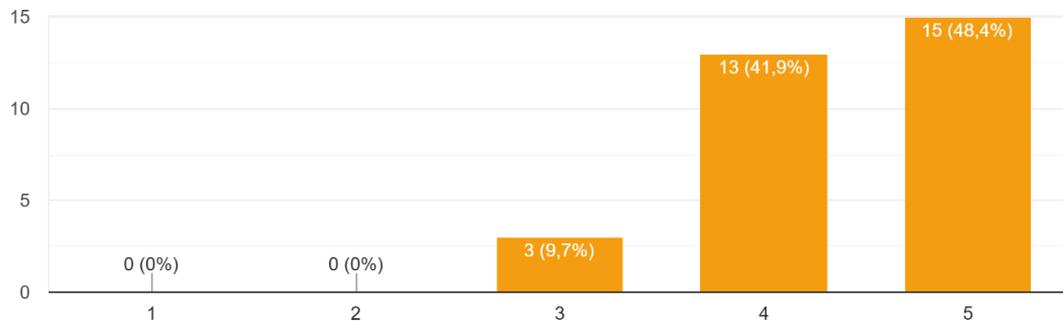
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Em contrapartida, conforme observamos no gráfico acima, a terceira questão nos mostrou que 87,1% dos alunos, somados os 54,8% que assinalaram a opção 4 (“alta/o”) e os 32,3% que marcaram a opção 5 (“muito alta/o”), apresentam expectativas elevadas no que se refere aos resultados que esperam conseguir. Ou seja, ainda que não se sintam totalmente autossuficientes e independentes para realizar as tarefas de aprendizagem, sentem-se motivados para alcançar bons resultados relacionados ao seu processo de aprendizagem de ELE. Para tal, verificamos que a mediação do professor de ELE é essencial no que concerne ao monitoramento das motivações que levaram os estudantes a iniciar o curso de espanhol, a fim de que os auxilie a atingir suas metas relacionadas à aprendizagem de espanhol.

Gráfico 7: Vontade de aprender, superar obstáculos e ter boas notas

4. Vontade de aprender, de superar os obstáculos e conseguir boas notas.

31 respostas



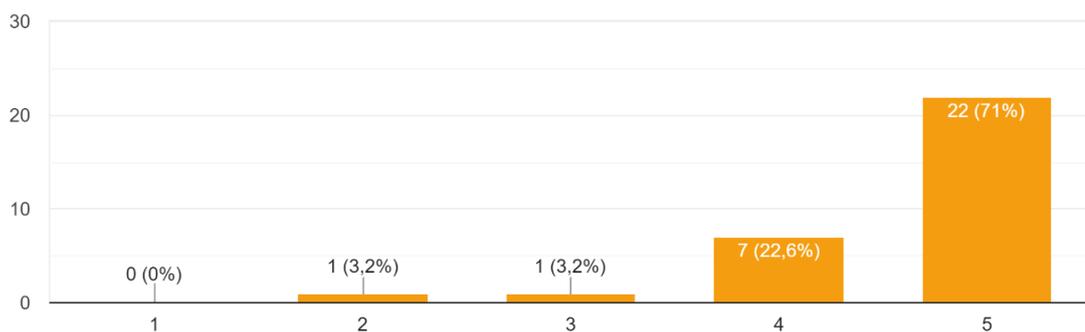
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Após verificarmos as expectativas relacionadas aos resultados que os estudantes esperam conseguir, averiguamos que 90,3% dos estudantes, resultante da somatória obtida entre as porcentagens referentes às opções 4 e 5 (respectivamente, “alta/o” e “muito alta/o”), também apresentam uma elevada vontade de aprender, de superar os obstáculos e conseguir boas notas. Apenas três alunos se mostram indiferentes em relação à expectativa medida.

Gráfico 8: Necessidades de comunicação

5. Vontade de se comunicar normalmente e se relacionar com os falantes da língua estrangeira que está estudando.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

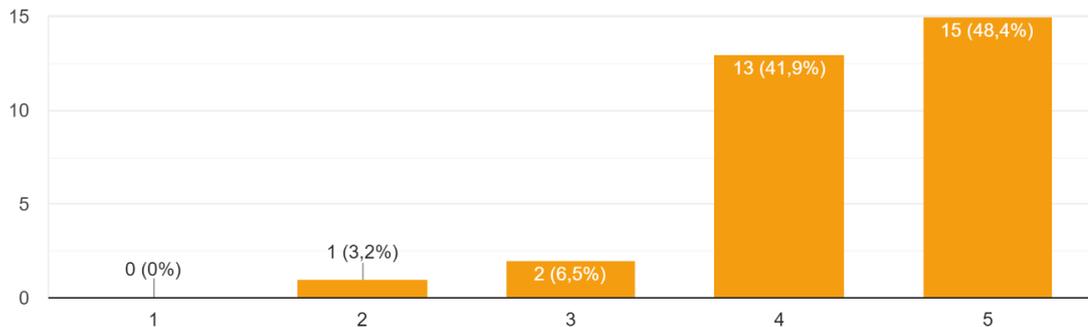
Isto posto, a partir da situação 5, constatamos que 93,6% dos alunos apresentam uma grande vontade de se comunicar normalmente e se relacionar com os hispanofalantes – inclusive, considerando essa porcentagem, 71% desses aprendizes assinalaram a opção 5 (“muito alta/o”), a qual representa o grau máximo de intensidade na escala disponibilizada. Não

obstante, essa opinião não representa o todo, dado que dois alunos (6,4%) marcaram que o nível da vontade que sentem é, respectivamente, “indiferente” e “baixa/o”.

Gráfico 9: Objetivos e ambição para alcançá-los

6. Seu grau de ambição para alcançar seus objetivos.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

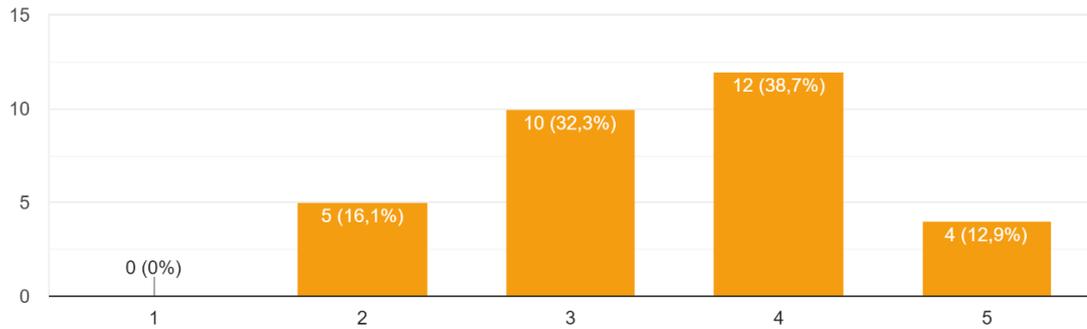
Com relação ao grau de ambição para alcançar seus objetivos, o grupo de alunos se mostra interessado em atingir as metas que estabeleceram. Conforme indicam os dados obtidos, 48,4% dos estudantes consideram que o grau de ambição que possuem é muito alto. Semelhantemente, 41,9% dos aprendizes assinalaram “alto” para mensurar seu nível de ambição. Por outro lado, dois alunos (6,5%) consideram esse nível como “indiferente” e somente um aluno (3,2%) marcou como “baixa” a intensidade da ambição que possui. À vista disso, averiguamos que o elevado grau de ambição nessa turma é majoritário, dado que consideramos vantajoso ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que a maneira como agimos perante a meta incide sobre nosso estado motivacional, afetando-o positiva ou negativamente.

Devido à proximidade tipológica existente entre o português e o espanhol, há pressuposições presentes no imaginário dos brasileiros acerca do ensino de ELE a lusófonos, o qual seria supostamente fácil e de rápida aquisição. Tendo isso em vista, objetivamos verificar a opinião dos participantes desta investigação a respeito desse estereótipo. Decidimos incluir o item 7 em razão das falsas expectativas que essa opinião equivocada pode trazer, as quais podem afetar o estado motivacional dos alunos no decorrer das aulas e, principalmente, na medida em que esse mito é desconstruído.

Gráfico 10: O estereótipo do espanhol ser uma língua “fácil”

7. O espanhol é um idioma fácil de aprender, devido à proximidade tipológica existente entre o português e a língua espanhola.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

De modo diferente às opções disponibilizadas para as situações supramencionadas, neste item pedimos aos alunos que apontassem o grau de conformidade que possuíam em relação à afirmação acerca da “facilidade” em aprender espanhol. Os dados gerados nos mostram várias perspectivas, contudo, a maior parte dos alunos (51,6%) concorda com a afirmação exposta – desses alunos, 12,9% concordam totalmente que o espanhol é um idioma fácil de aprender e os outros 38,7% apenas concordam com tal informação. Em compensação, 32,3% do total de participantes indicou que não concorda, nem discorda da proposição. Por fim, apenas 16,1% dos alunos não consideram que a língua espanhola é fácil de aprender.

Vale pôr em evidência que os cursos de ELE oferecidos pelo CLDP/FCLAr são de nível básico, classificados como A1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR). Em conformidade com Fialho (2005), a proximidade existente entre o espanhol e o português auxilia o estudante brasileiro, majoritariamente, na fase inicial da aprendizagem em ELE. Essa constatação justifica a opinião dos dezesseis estudantes que consideram o espanhol como um idioma fácil de aprender. No entanto, de acordo com os subsídios teóricos apresentados na subseção 3.3, a progressão dos estudos de ELE propicia o distanciamento entre as duas línguas, realçando assim a diferença estrutural, morfológica e semântica que há entre a língua espanhola e a língua portuguesa. Isto posto, inferimos que a opinião dominante dos participantes brasileiros desta pesquisa pode mudar conforme progredirem os estudos de ELE.

Ilustração 1: Questão sobre a suposta facilidade que há na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros

7. O espanhol é um idioma fácil de aprender, devido à proximidade tipológica existente entre o português e a língua espanhola. *

5 = concordo totalmente
 4 = concordo
 3 = não concordo, nem discordo
 2 = discordo
 1 = discordo totalmente

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Comentários:

Sua resposta

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Conforme exposto, o item 7 era uma questão fechada que visou à verificação do grau de conformidade dos alunos sobre a suposta facilidade do ensino de espanhol a brasileiros. Após a leitura da afirmação, solicitamos aos participantes que indicassem o grau de conformidade que possuíam por meio da escolha de uma das cinco opções, dispostas em uma escala de 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”). Apesar de ser uma pergunta inicialmente fechada, incluímos subsequentemente uma seção opcional intitulada “comentários”, com a finalidade de proporcionar-lhes uma oportunidade de justificar a resposta assinalada. Ressaltamos, inclusive, que acrescentamos a opção aberta “comentários” no final de todas as etapas; contudo, poucos alunos utilizaram o espaço para expor livremente suas opiniões e outros esclarecimentos pertinentes às questões.

Diante disso, cinco alunos justificaram o grau de conformidade assinalado no item 7. Por meio do quadro a seguir, apresentamos integralmente os comentários recebidos acerca da afirmação exposta. Decidimos identificar cada comentário a fim de ordenar visualmente as respostas – as designações a seguir, tal como “aluno 1”, referem-se à ordem em que recebemos

as respostas e não a um estudante específico. Faz-se necessário, ainda, salientar que essas respostas foram obtidas anonimamente.

Quadro 5: Comentários de alguns alunos acerca da afirmação exposta no item 7

EXPECTATIVAS PRÉVIAS	
7. O espanhol é um idioma fácil de aprender, devido à proximidade tipológica existente entre o português e a língua espanhola.	
Aluno 1	Como o espanhol e o português são línguas parecidas, as vezes acabo travando na escrita e na pronúncia por medo de não estar corretamente.
Aluno 2	Para mim, a proximidade com o português faz com que eu compreenda melhor o espanhol (escrita e compreensão oral). No entanto, acredito que essa mesma proximidade interfere nas outras habilidades (produção escrita e produção oral). Assim, penso que, às vezes, realizo algumas "gambiarras" para me comunicar (uma espécie de portunhol) e isso afeta minha segurança e confiança para me comunicar na língua-alvo.
Aluno 3	Existe semelhança, más, também tenho as mesmas dificuldades com a gramática, que tenho no português.
Aluno 4	Muitas palavras são parecidas ou próximas do português.
Aluno 5	Apesar da semelhança de sons ainda há regras gramaticais diferentes.

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Observamos que os alunos destacam algumas semelhanças, mas reconhecem que há divergências entre o espanhol e o português. O aluno 1, por exemplo, menciona o fato de que são línguas próximas, no entanto, compreende que essa proximidade impacta sua produção escrita e expressão oral. Ainda que destaque um dos pontos positivos dessa proximidade, o aluno 2 também menciona que a semelhança entre as línguas interfere na sua produção das quatro habilidades, principalmente quando escreve e fala em espanhol. Os alunos 3, 4 e 5 também destacam a semelhança existente, porém, descrevem algumas dificuldades que derivam dessa proximidade e que afetam seu estado motivacional. Assim sendo, podemos constatar que há uma linha tênue entre a facilidade e a dificuldade que provêm das convergências e divergências entre as duas línguas, visto que ao mesmo tempo em que as semelhanças existentes podem auxiliar os estudantes brasileiros de ELE, podem confundi-los.

Em seguida, conforme explicitamos na seção em que esmiuçamos os procedimentos metodológicos desta investigação, preocupou-nos averiguar os efeitos da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto na motivação dos alunos. Acrescentamos, então, duas questões acerca desses cenários: a partir da questão 8 objetivamos verificar de que maneira o isolamento social afetou a motivação dos alunos; e, por meio da questão 9, buscamos compreender a contribuição do ensino remoto, sendo positiva ou negativa, no processo de aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Ambas as questões eram abertas e obrigatórias, portanto, demandavam uma

resposta curta ou um parágrafo. Com o intuito de visualizar nitidamente as respostas, copiamos integralmente e, após organizarmos-as em quadros, transformamos-as em gráficos para quantificar os dados obtidos e interpretá-los posteriormente.

Quadro 6: Respostas dos participantes à questão 8

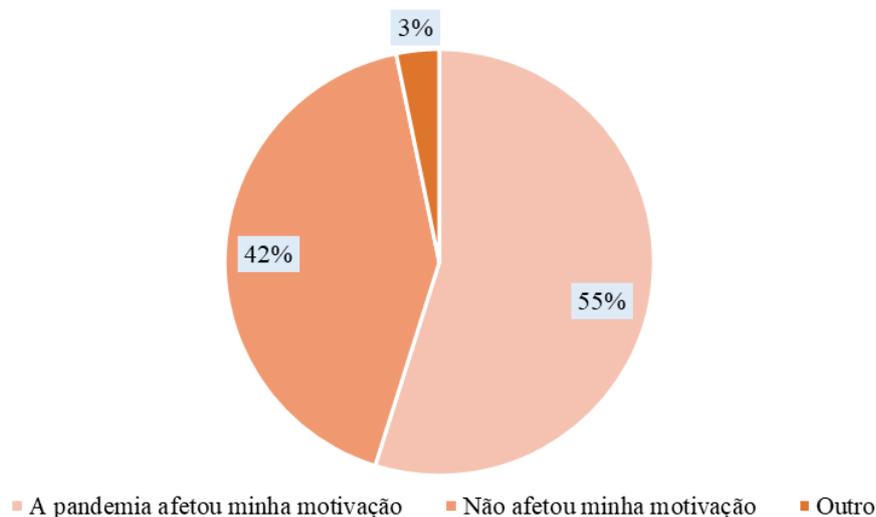
EXPECTATIVAS PRÉVIAS	
8. De que maneira a pandemia de COVID-19 afetou sua motivação e, conseqüentemente, seus estudos? Justifique.	
Aluno 1	Desanimo e incertezas sobre o que aconteceria futuramente.
Aluno 2	Iniciei o espanhol no CLDP neste semestre (presencialmente). Então, na época de pandemia de Covid-19, não estudava a língua estrangeira. Apenas tinha contato por meio de músicas, filmes e séries.
Aluno 3	A pandemia facilitou o acesso/locomoção. Muitas vezes precisávamos ir presencialmente para o trabalho e não tínhamos tempo para nos dedicar ao estudo ou ficávamos cansados com a locomoção, mas com o isolamento ficou mais fácil trabalhar e estudar de casa e ter maior qualidade de vida.
Aluno 4	Tive muita dificuldade de Adaptação pro ensino remoto.
Aluno 5	Ficar em casa e na situação na qual o mundo estava foi muito difícil - e até deprimente. Depois de alguns meses eu me motivei a estudar mais porque era uma das poucas opções para se fazer em casa. Mesmo com a diminuição das restrições continuo motivada a estudar espanhol.
Aluno 6	A pandemia mostrou que devo aproveitar as oportunidades que a universidade oferece.
Aluno 7	Em relação à aprendizagem de uma outra língua, não me afetou; mas em relação à graduação foi uma fase muito complicada para seguir com estudos e tentar me motivar a continuar.
Aluno 8	Ao passar mais tempo em casa, consegui organizar minha agenda e com isso ter tempo para incluir atividades, como o aprendizado de uma nova língua.
Aluno 9	No começo da pandemia não tinha tanta motivação já que estava tudo incerto. Porém com o passar do tempo minha motivação aumentou para poder distrair a cabeça.
Aluno 10	Afetou muito, eu fazia um curso e sai dele por não conseguir aprender durante a pandemia.
Aluno 11	Desmotivou.
Aluno 12	Bem pouco, acredito que ficar em casa no EAD é bem prático e não afetou minha motivação.
Aluno 13	A pandemia afetou minha dedicação, bagunçando minha rotina e tirando o meu foco, e conseqüentemente prejudicando minha aprendizagem.
Aluno 14	Na pandemia minha motivação para aprender qualquer coisa, desde outra língua até às materias da grade da faculdade, ficaram muito baixas porque na época eu não via perspectiva de melhora e avanço em relação a COVID.
Aluno 15	Me desanimou um pouco, devido ao cenário nacional e eu estar atuando em campo de estágio durante os dois anos de pandemia me senti desanimado em relação a tudo, estudos, planos futuros e etc.
Aluno 16	Afetou muito, não me sinto mais tão disposta quanto antigamente.
Aluno 17	De maneira que eu não sinto muita vontade de sair de casa mais e correr atrás de oportunidades que antes eu tinha muita ambição e vontade.
Aluno 18	Mais no aspecto psicológico.
Aluno 19	Afetou de forma a acompanhar mais remotamente e perder esse contato direto com as pessoas.
Aluno 20	Não, motivação inalterada com pandemia.
Aluno 21	Afetou muito a minha motivação principalmente em relação às perspectivas de carreira.

Aluno 22	Diferente do que muitas pessoas passaram, eu me senti mais motivada a aprender novas línguas durante a pandemia. Por ter passado mais tempo em casa, usando a internet, senti que era o momento mais propício para aprender uma nova língua, ainda que estivesse abalada emocionalmente pelo contexto de pandemia.
Aluno 23	Com a pandemia, acredito que as minhas motivações e estudos tenham sido um pouco afetadas em relação ao que era antes, pois por muitas vezes o ensino remoto se mostrou monótono e não muito atrativo, dificultando o acompanhamento.
Aluno 24	Viajar e praticar com outras pessoas.
Aluno 25	Não afetou.
Aluno 26	A pandemia afetou grandemente minha motivação, pois passei a ter dificuldade de concentração e fiquei muito distante de todos os meus amigos, que me ajudavam regularmente nas horas que era necessário, porém, na questão de estudos, consegui me manter focada e atingir minhas metas.
Aluno 27	A pandemia viabilizou meus estudos.
Aluno 28	A pandemia afetou o psicológico e a vontade de aprender em meio a tantas mortes, mas acredito que o ensino remoto, para a aprendizagem da língua espanhola, não me afetou tanto.
Aluno 29	Com a pandemia, eu fiquei um pouco desanimado com os estudos por ter que ficar confinado dentro de casa.
Aluno 30	A pandemia me desmotivou pois colocou em perspectiva problemas que nunca tivemos e o medo de algo completamente desconhecido.
Aluno 31	Um leve aumento da procrastinação.

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A partir da questão 8, podemos verificar de que maneira as medidas de isolamento social afetaram negativamente a motivação desse grupo de estudantes. Recordamos que todos os cursos de idiomas do CLDP/FCLAr passaram a ser ofertados na modalidade remota de março de 2020 a março de 2022. Devido às medidas sanitárias adotadas, as aulas presenciais retornaram somente em março de 2022, após a ampla vacinação da população brasileira contra a COVID-19 e a diminuição de casos.

Gráfico 11: Motivação e a pandemia de COVID-19



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

O gráfico anterior sintetiza as respostas relativas à questão 8, coletadas mediante a aplicação do questionário. Podemos averiguar que, segundo os 55% predominantes, a pandemia de COVID-19 afetou negativamente a motivação dos alunos. De acordo com as justificativas apresentadas, compreendemos que os estudantes foram impactados mental e emocionalmente. Por consequência, no que concerne à aprendizagem, as medidas de isolamento social provocaram desânimo, incertezas, sentimentos de medo relacionados ao desconhecido e aumento da procrastinação. O aluno 5, a título de exemplo, apontou que a pandemia afetou sua dedicação, desordenou a rotina que havia construído e desviou sua concentração, prejudicando sua aprendizagem. Ademais, os outros alunos apontaram que o contexto pandêmico reduziu o grau de ambição que possuíam e que se sentiam desmotivados devido à dificuldade em acompanhar as aulas remotamente e adaptar-se às mudanças.

Em contrapartida, não podemos afirmar que as consequências foram somente negativas, visto que 42% dos participantes consideram que a pandemia de COVID-19 afetou positivamente sua motivação e, conseqüentemente, seus estudos. As justificativas apresentadas se referem à facilidade de acesso aos cursos de idiomas e, perante um contexto de isolamento social, à possibilidade de distração ocasionada pela aprendizagem de um novo idioma. Segundo as respostas coletadas, havia tempo “sobrando” e, por isso, buscaram alternativas para preencher a rotina. O aluno 2, por exemplo, esclarece que, apesar do contexto deprimente ao qual estávamos inseridos, motivou-se a estudar ELE porque estudar era uma das poucas opções para se fazer em casa. Destacamos, ainda, o comentário feito pelo aluno 11: “a pandemia viabilizou meus estudos” – provavelmente porque havia tempo “sobrando”, razão apontada em várias das justificativas.

Compreendemos, portanto, que alguns alunos aproveitaram os meses de isolamento social para pôr em prática alguns planos. Diante de um contexto desolador, esses estudantes encontraram um refúgio na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, os 3% averiguados se referem a um único estudante que não se matriculou em nenhum curso de idioma durante a pandemia, apenas manteve o contato com outras línguas estrangeiras por meio de filmes, músicas e séries.

Conforme supracitado, os alunos que participaram desta pesquisa se inserem sócio-historicamente em um contexto pós-COVID-19. Sendo assim, consideramos os dados referentes ao impacto da pandemia na aprendizagem desses estudantes como uma característica particular que proveio de um contexto socio-histórico específico. A partir dos dados gerados, constatamos finalmente que se trata de um dado extrínseco que mobilizou negativamente a motivação da maioria desses alunos.

Apresentamos, em seguida, as respostas concedidas à questão 9.

Quadro 7: Respostas dos participantes à questão 9

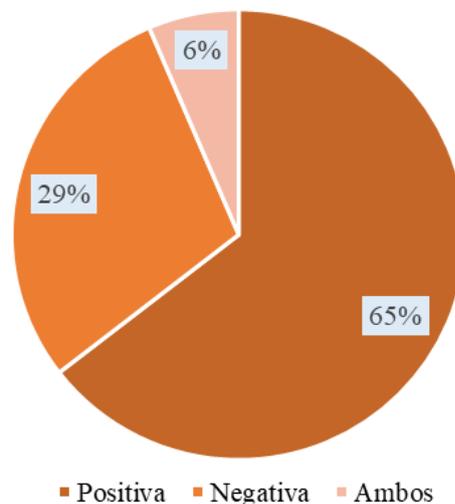
EXPECTATIVAS PRÉVIAS	
9. O ensino remoto contribuiu positiva ou negativamente a seu processo de aprendizagem? Justifique.	
Aluno 1	Ambos, um ponto positivo foi que me permitiu acessar recursos tecnológicos para o aprendizado, por outro lado, o contato com o docente foi menor do que seria em um ambiente presencial.
Aluno 2	O ensino remoto não se encaixa na minha situação, pois não havia iniciado as aulas no CLDP ainda. Todavia, uma das razões para que eu iniciasse as aulas neste semestre foi o fato de ser presencialmente. Isso não pelo fato da aprendizagem da língua em si, mas pela possibilidade de socializar mais, pois estou numa fase em que fico muito sozinha. Faço doutorado na Unesp, moro sozinha e minhas disciplinas neste semestre estão on-line. Apesar de gostar dessa solidão, gosto também de ter algum momento de socialização. Vi no espanhol uma oportunidade para isso, pois posso aprender uma língua que gosto ao mesmo tempo que tenho contato com outras pessoas no ambiente de ensino e aprendizagem.
Aluno 3	Positiva! Como especifiquei acima, a ida e volta ao trabalho sempre foi muito cansativa após 8h em um escritório. Ao nos "deslogar" do trabalho e já iniciar os estudos nos permite maior dedicação e disposição.
Aluno 4	Acredito que positivamente. Forçou -me a correr atrás para me adaptar.
Aluno 5	Contribuiu positivamente pois não preciso me deslocar para o local de aula e com isso consigo encaixar melhor o horário das aulas na minha agenda.
Aluno 6	Positivamente, já que orna flexível.
Aluno 7	Positivamente em relação à língua espanhola, pois facilita o encaixe de horario de estudo dela em minha rotina.
Aluno 8	Positivamente, pois não perco mais tempo com locomoção e posso desenvolver outras tarefas.
Aluno 9	Sim, o ensino remoto é mais vantajoso pela comodidade e por não precisar gastar e perder tempo com transporte.
Aluno 10	Negativamente, pois não possui tanto foco para estudar em casa.
Aluno 11	Negativamente.
Aluno 12	Positiva.
Aluno 13	De certa forma positivamente, pois assim consegui entrar em contato com aulas de espanhol, o que não conseguiria tão facilmente na minha cidade. Mas também um pouco negativamente, sinto que não aprendo tanto quanto aprenderia em uma aula presencial.
Aluno 14	Nativamente, no ensino remoto eu sentia que eu não conseguia captar as coisas direito, me distraia muito fácil e era muito difícil estudar sozinha.
Aluno 15	Na minha graduação contribuiu de forma negativa, não acho que o ead seja de todo mal como no caso do espanhol I mas na graduação me inscrevi em um curso presencial e não a distância.
Aluno 16	Positivamente, na maioria dos aspectos, por possibilitar aprendizagem a distancia.
Aluno 17	Indiferente, mas acho que prefiro presencialmente pois em casa fico muito dispersa nas minhas aulas.
Aluno 18	Positivo.
Aluno 19	Positiva porque eu tenho mais facilidade em aprender por vídeos e imagens.
Aluno 20	Positivamente, facilidade de compartilhar material, eliminação de material impresso, capacidade de assistir videos/Netflix com professora.
Aluno 21	Negativamente, eu aprendo melhor presencialmente porque me sinto mais concentrada.

Aluno 22	Contribuiu positivamente, pois o fato de não precisar me locomover para frequentar as aulas de línguas foi um ponto muito positivo para mim.
Aluno 23	Contribuiu de forma positiva, pois o ensino remoto proporcionou o ensino mesmo que a distância, fazendo com que eu não ficasse muito tempo sem estudar.
Aluno 24	Positivamente.
Aluno 25	Me sinto mais a vontade no ensino remoto.
Aluno 26	Negativamente, pelas razões que citei, falta de motivação, concentração, distância das amizades, etc.
Aluno 27	Muito positivamente.
Aluno 28	Positivamente, pois pude ter acesso a materiais que no presencial não teria, como textos compartilhados e outras dinâmicas de atividades.
Aluno 29	Negativamente, pois, creio que não consigo ter o mesmo nível de aprendizagem comparado com o ensino presencial.
Aluno 30	Ambos. Positivamente pois o conforto é maior e, negativamente pois o contato com as pessoas no dia-a-dia faz diferença.
Aluno 31	Positivamente, pois mesmo durante a pandemia era possível continuar os estudos.

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Por meio dessa questão, objetivamos verificar se o ensino remoto contribuiu positiva ou negativamente ao processo de aprendizagem dos estudantes de ELE do CLDP/FCLAr. Dessa vez, não nos referimos somente à pandemia, dado que a ação extensionista da UNESP também oferece aulas remotas de espanhol. Sendo assim, as respostas obtidas correspondem tanto aos alunos que frequentam presencialmente as aulas de ELE – e que, provavelmente, iniciaram seus estudos durante a pandemia ou que estudaram alguma outra língua estrangeira durante os meses de isolamento social –, quanto aos alunos que estudam o idioma na modalidade remota. O gráfico a seguir expõe os dados coletados de maneira resumida.

Gráfico 12: Contribuição do ensino remoto



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Podemos constatar que, para 65% dos estudantes, o ensino remoto contribuiu positivamente a seu processo de aprendizagem. Dentre as razões mencionadas, destacamos a praticidade e a flexibilidade que os cursos remotos proporcionam. Observamos que a questão do deslocamento físico ainda é um obstáculo para alguns alunos. Tendo isso em conta, o ensino remoto leva vantagem pela comodidade que oferece – inclusive, a modalidade remota garantiu o prosseguimento do ano letivo durante a pandemia. Outras justificativas apontadas foram a facilidade em compartilhar materiais de estudo, as dinâmicas que somente o ambiente virtual oferece e, ainda, um dos alunos apontou que se sente mais à vontade estudando remotamente.

Por outro lado, dois alunos responderam que o ensino remoto contribuiu tanto positiva como negativamente a seu processo de aprendizagem. Apresentaram como justificativa as vantagens e desvantagens que essa modalidade oferece ao mesmo tempo: por um lado, apontaram que o ensino remoto trouxe conforto e possibilitou o acesso a vários recursos tecnológicos educacionais; em compensação, mencionaram a importância da interação social durante o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo os alunos, o contato que possuem com os professores e colegas é menor na modalidade remota, o que pode impactar negativamente o processo de aprendizagem. Inclusive, um dos participantes avaliou a contribuição do ensino remoto sob outro ângulo: “de certa forma [contribuiu] positivamente, pois assim consegui entrar em contato com aulas de espanhol, o que não conseguiria tão facilmente na minha cidade. Mas também um pouco negativamente, sinto que não aprendo tanto quanto aprenderia em uma aula presencial”.

Para finalizar a etapa “expectativas prévias”, elaboramos uma questão para verificar se a intensidade da motivação inicial, que precedeu ao curso, manteve-se, aumentou ou diminuiu após o início das aulas.

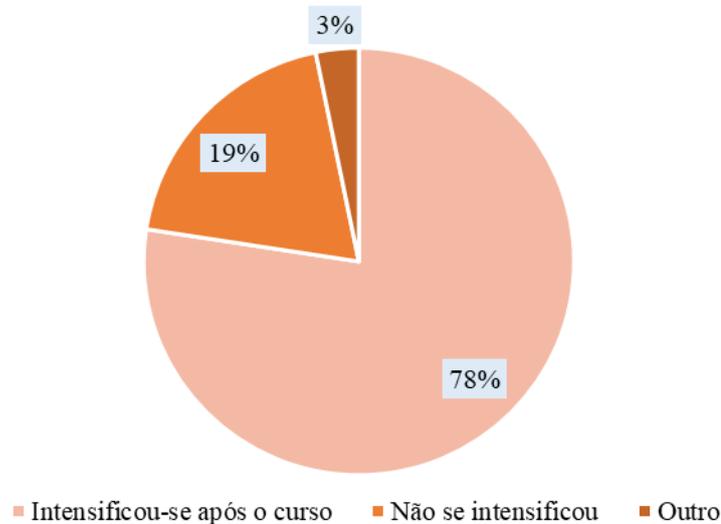
Quadro 8: Respostas dos participantes à questão 10

EXPECTATIVAS PRÉVIAS	
10. Você sente que sua motivação inicial se intensificou ou não após o curso? Justifique.	
Aluno 1	Se intensificou, pois com as ferramentas digitais, o contato com estrangeiros aumentou, assim, acabou me motivando a estudar uma nova língua estrangeira.
Aluno 2	Acredito que esteja muito flutuante ainda. Isso depende muito da aula no dia.
Aluno 3	Sim, cada vez que aprendo algo novo, pratico durante a semana e tento inserir em frases para praticar com amigos estrangeiros e aumentar o vocabulário.
Aluno 4	Eu acredito que se intensificou.
Aluno 5	Se intensificou uma vez que a cada aula eu aprendo mais coisas novas e quero avançar mais na língua.
Aluno 6	Primeiro semestre estava motivada assistir todas as aulas, este não consigo acompanhar a didática do professor.

Aluno 7	Sim! A cada aula percebo que espanhol é sim diferente do português e isso me motiva a sair doportunhol e a estudar para me comunicar com eficiência com pessoas falantes da língua.
Aluno 8	Sim intensificou, devido a facilidade que senti para aprender essa língua.
Aluno 9	Intensificou, pois quando percebi que estava evoluindo na língua me motivou mais a prosseguir.
Aluno 10	Sim, tive mais interesse por aprender a língua em outros momentos além do curso.
Aluno 11	Não.
Aluno 12	Não, esperava mais.
Aluno 13	Sinto que minha motivação acabou diminuindo um pouco ao longo desse ano.
Aluno 14	Acho que se intensificou, tanto pela interação com outros alunos quanto pela interação com os próprios professores.
Aluno 15	Acredito que sim, estou aprendendo a língua.
Aluno 16	Acredito que continua a mesma, ou até um pouco mais pois vi que pode ser mais divertido do que eu achava.
Aluno 17	Se intensificou com certeza, pois quando aprendemos ou tentamos aprender algo novo, nos sentimos mais úteis.
Aluno 18	Aumentou.
Aluno 19	Intensificou porque minha percepção do idioma era superficial.
Aluno 20	Aumentou, pois a possibilidade de utilizar os conhecimentos nos trabalhos e viagens a passeio aumentaram o desejo em aprender.
Aluno 21	Acho que se intensificou, pois pelo menos agora tenho um conhecimento básico e me ajuda a conseguir ler os textos da faculdade.
Aluno 22	Sinto que minha motivação diminuiu. Por as aulas presenciais terem voltado e eu ter outros afazeres, o curso de idiomas deixou de ser uma prioridade.
Aluno 23	Não, pois por vezes acredito que o curso seja um pouco monótono, talvez por ser EAD.
Aluno 24	Intensificou.
Aluno 25	Intensificou. É muito bom entender, ainda que seja um mínimo, de outro idioma.
Aluno 26	Sim, acredito que apesar do curso ser remoto, consigo participar bem por ter menos pessoas na sala e realizar as atividades propostas, acompanhando tudo da melhor forma que consigo.
Aluno 27	Se intensificou, pois fiquei mais animado para estudar conforme via melhora na minha compreensão do idioma.
Aluno 28	Se intensificou, pois os assuntos trabalhados em aula me abriu portas para estudar o espanhol não só pela língua mas pela história, cultura e política.
Aluno 29	Sinto que se intensificou, pois, eu conheci mais a respeito do curso e da matéria.
Aluno 30	Sim.
Aluno 31	Sinto que intensificou.

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Organizamos os dados gerados em um gráfico, a fim de compreender visualmente a intensificação da motivação inicial do grupo de alunos analisado.

Gráfico 13: Intensificação da motivação inicial

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Verificamos que, de acordo com 78% das respostas obtidas, a motivação inicial dos estudantes se intensificou após o curso. Em conformidade com as justificativas apresentadas, averiguamos que a progressão nos estudos e a sensação de estar realmente aprendendo a língua os impulsiona a seguir em frente e a aprender cada vez mais. Destacamos, a título de exemplo, os alunos que mencionaram que se sentem úteis ao notar a própria evolução – “é muito bom entender, ainda que seja um mínimo, de outro idioma”, é uma das justificativas que corrobora com a intensificação da motivação inicial. Outra aluna mencionou que aprender espanhol é mais divertido do que acreditava, dado que possivelmente pode ter impactado de maneira positiva em seu estado motivacional.

Observamos, com isso, que aprender semanalmente algo novo motiva a maioria dos alunos a praticar ainda mais o idioma – inclusive, um dos alunos apontou que “a possibilidade de utilizar os conhecimentos nos trabalhos e viagens a passeio” aumentou seu desejo em aprender. Outro comentário que nos chamou a atenção se refere às oportunidades que somente um curso de ELE oferece, relacionadas ao contato com a história, cultura e política dos países hispanofalantes.

No que concerne à proximidade tipológica entre o espanhol e o português, destacamos duas justificativas: “a cada aula percebo que o espanhol é sim diferente do português e isso me motiva a sair do português e a estudar para me comunicar com eficiência com pessoas falantes da língua”; “intensificou porque minha percepção do idioma era superficial”. Ambas as respostas colocam em evidência a desconstrução do mito relacionado à facilidade em aprender

espanhol por parte dos brasileiros, o qual ocorre ao longo da progressão dos estudos. Em compensação, um dos alunos respondeu que sua motivação inicial se intensificou devido à facilidade que sentiu para aprender a língua espanhola. Com base nos dados analisados, verificamos que os participantes verbalizam ter uma certa consciência linguística da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, o que pode trazer-lhes determinados benefícios e, por outro lado, dificuldades.

Não obstante, 19% dos estudantes relataram que sua motivação inicial não se intensificou após o curso. Segundo as respostas recebidas, observamos que a motivação de alguns alunos diminuiu ao longo das aulas. Contudo, não houve muitas explicações acerca dos possíveis aspectos que interferiram no estado motivacional desses alunos. Dentre as justificativas apresentadas, constatamos que as expectativas de um dos alunos não foram alcançadas, posto que justificou sua opinião afirmando que esperava mais do curso. Ressaltamos, ainda, outras justificativas: a didática do professor que tem impactado negativamente sua motivação, a monotonia das aulas remotas e, de acordo com uma das respostas, a motivação de um dos aprendizes diminuiu porque o curso de ELE deixou de ser uma prioridade com a volta das aulas presenciais e de outros afazeres. Por último, destacamos os 3% indicados como “outro”, referente a um aluno – para ele, sua motivação é flutuante.

5.2 Tipos de motivação

Nesta etapa, objetivamos averiguar os motivos intrínsecos, extrínsecos, integrativos e instrumentais que influenciam o interesse dos alunos relacionado à língua espanhola. De acordo com Madrid Fernández (1999, p. 73, tradução nossa)⁵⁵:

A motivação tem origem na necessidade de alcançar as metas e objetivos propostos. A realização desses objetivos gera uma satisfação que produz motivação ou retroalimenta a já existente. Por outro lado, o insucesso em atingir a meta origina o fracasso e inibe, diminui ou impede que se produza a motivação, [...].

Em outras palavras, a motivação surge a partir das necessidades que norteiam nosso esforço em direção à realização da meta – “esse movimento em direção ao objetivo é motivado por uma série de necessidades e crenças que influenciam as razões pessoais que possui cada

⁵⁵ *La motivación se origina ante la necesidad de alcanzar metas y objetivos propuestos. El logro de esos objetivos genera una satisfacción que produce motivación o retroalimenta la ya existente. Por el contrario, el fracaso en la consecución de la meta origina fracaso e inhibe, disminuye o evita que se produzca motivación, [...] (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 73).*

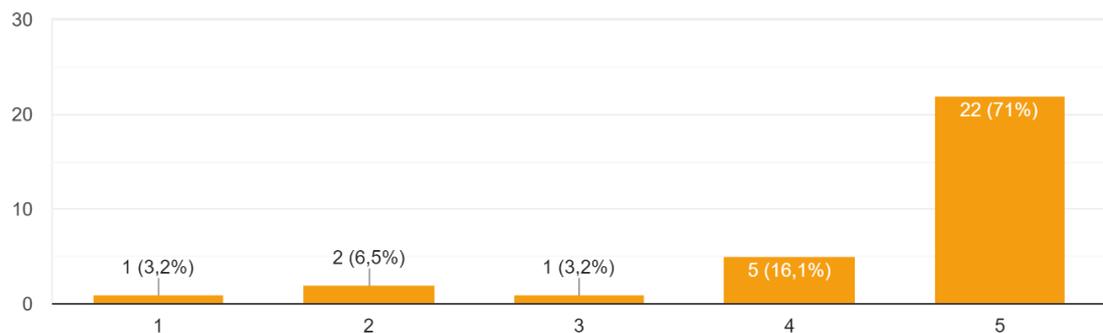
indivíduo para estudar idiomas, [...]” (ibidem, p. 72, tradução nossa)⁵⁶. Assim sendo, pretendemos compreender as principais motivações dos estudantes brasileiros que estudam ELE no CLDP/FCLAr. Além disso, pretendemos organizar tipologicamente os motivos averiguados, visto que nesta pesquisa diferenciamos a motivação em quatro tipos, classificados a partir de duas oposições: intrínseca *versus* extrínseca e integrativa *versus* instrumental (TRAGANT; MUÑOZ, 2000).

Ao elaborar o questionário, listamos dezesseis motivos que podem levar um indivíduo a estudar ELE e solicitamos aos participantes que indicassem a influência desses motivos no seu interesse com relação à língua espanhola. Com isso, buscamos verificar o grau em que os motivos listados influenciam o interesse dos alunos, a fim de encontrar as tendências e preferências desse grupo de alunos. Dessa forma, pedimos aos estudantes que indicassem de que maneira os fatores expostos os levou (ou não) a estudar a língua espanhola, apontando de 5 (muito) a 1 (nada) o nível em que os motivos se relacionam ao interesse que possuem em estudar espanhol.

Gráfico 14: Viajar para países hispanofalantes

1. Viajar para países hispanofalantes.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Para 87,1% dos estudantes, porcentagem equivalente à somatória das opções 4 e 5 (respectivamente, “bastante” e “muito”), viajar para países hispanofalantes é um motivo que influencia muito seu interesse com relação à língua espanhola. Em compensação, 12,9% dos alunos não consideram tal motivo como essencial no que se refere aos fatores motivacionais

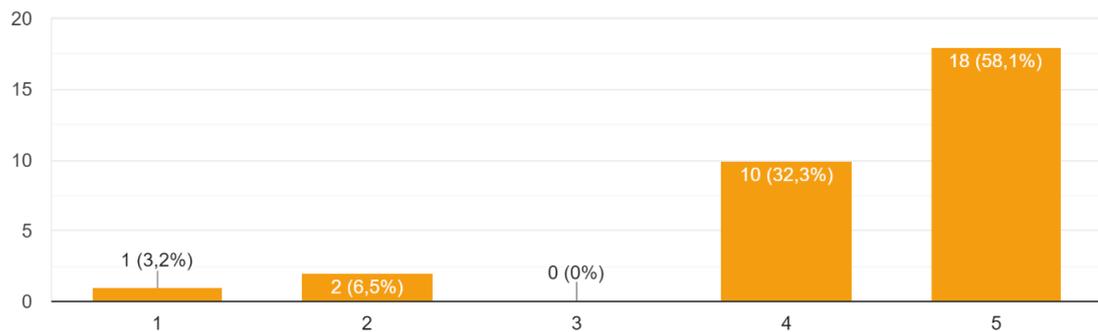
⁵⁶ *Ese movimiento hacia la meta está motivado por una serie de necesidades y creencias que influyen en las razones personales que tiene cada individuo para estudiar idiomas, [...]* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 72).

que norteiam seu processo de aprendizagem – obtivemos esse número mediante à soma das porcentagens relacionadas às opções 1, 2 e 3.

Gráfico 15: Comunicação com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2

2. Comunicar-me com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como segunda língua.

31 respostas



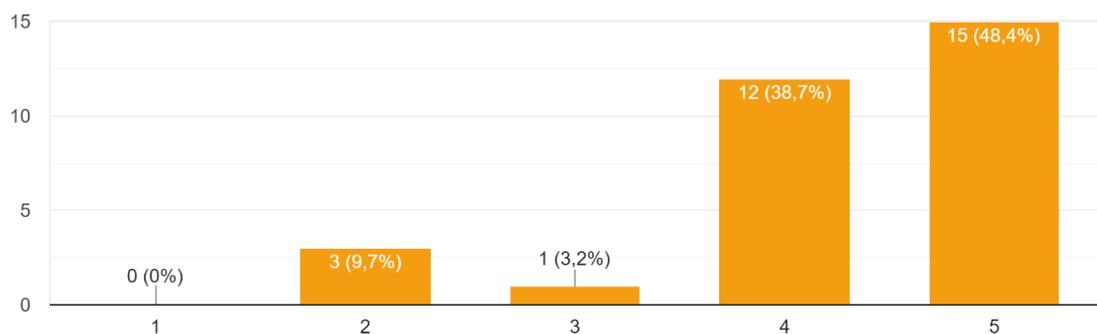
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Com o objetivo de verificar se a comunicação com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2 era predominante, solicitamos aos alunos que apontassem o grau em que esse motivo os influencia. Podemos observar que se trata de um motivo predominante, dado que 90,4% dos alunos assinalaram as opções “bastante” e “muito”. Apenas três alunos, que representam 9,7% do todo, apontaram que essa necessidade os influencia pouco, ou até mesmo nada.

Gráfico 16: Compreensão de filmes, séries e demais programas em espanhol

3. Entender filmes, séries e demais programas televisivos em espanhol.

31 respostas

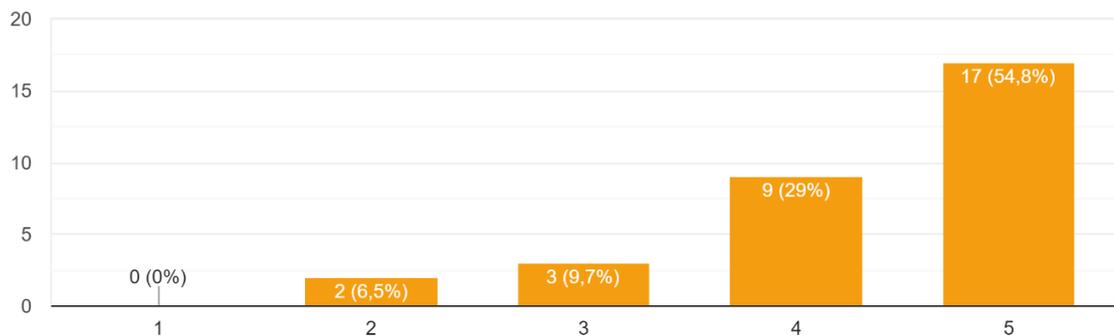


Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A maioria dos alunos indicou que entender filmes, séries e demais programas televisivos em espanhol também é um dos motivos que atuam sobre seu interesse em estudar a língua espanhola – 48,4% dos alunos assinalaram a opção “muito” e 38,7% marcaram a opção “bastante”. Contudo, não se trata de um motivo unânime, posto que 3,2% dos resultados se referem à opção “para mim é indiferente” e 9,7% à opção “pouco”.

Gráfico 17: O gosto pela língua espanhola

4. O gosto pela língua espanhola e o interesse em conhecer a cultura dos países hispanofalantes.
31 respostas



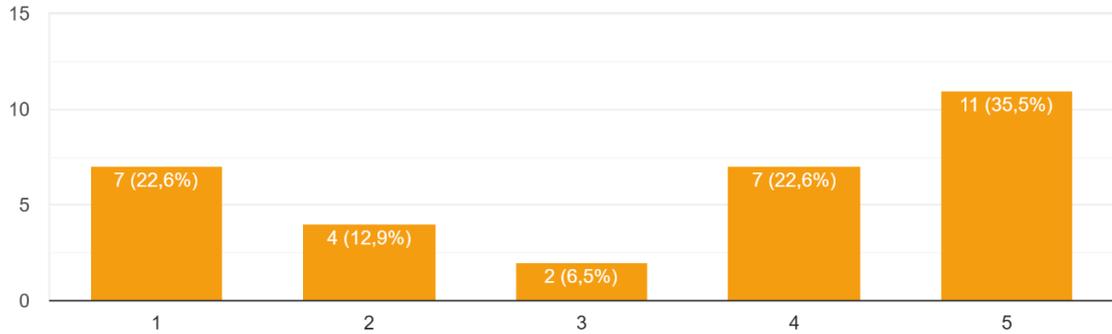
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A afetividade também impacta nossa motivação. Isto é, nossos gostos pessoais influenciam nossas decisões. No que se refere à decisão em estudar a língua espanhola, 83,8% dos estudantes – tendo em conta a soma das opções 4 e 5 – apontaram que o gosto pela língua espanhola e o interesse em conhecer a cultura dos países hispanofalantes influenciam sua escolha pelo curso de ELE. Desses alunos, não podemos mensurar quantos já gostavam do idioma antes de começar o curso e em quantos esse sentimento de afeto despertou após o início das aulas. Entretanto, podemos constatar que se trata de um motivo dominante para esse grupo de estudantes, sendo que apenas cinco alunos (equivalentes a 16,2%) assinalaram as opções “para mim é indiferente” e “influencia-me pouco”.

Gráfico 18: Fatores ambientais

5. Os fatores ambientais: a influência dos meus pais e da minha família, da música, do cinema, dos falantes nativos com quem me relaciono etc.

31 respostas



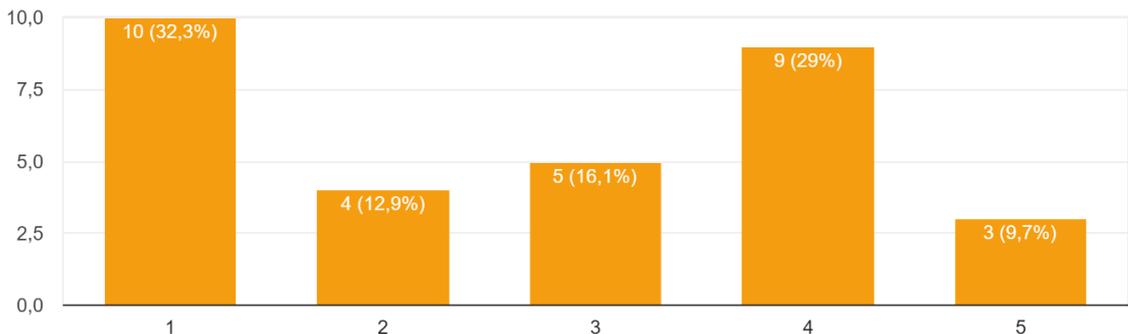
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Em relação aos fatores ambientais, a predominância desse motivo não é tão forte para esses alunos, visto que apenas 58,1% o apontaram como um dos motivos que os influenciam a estudar o idioma. Para os outros 42%, referentes aos estudantes que marcaram as opções 1, 2 e 3 (respectivamente, “nada”, “pouco” e “para mim é indiferente”), não se trata de um motivo relevante a ponto de influenciar seu interesse pela língua espanhola. Inclusive, para 22,6% desses 42%, a influência dos fatores ambientais – a título de exemplo, a família, a música, o cinema e os falantes nativos com quem possivelmente se relaciona – não existe. Ou seja, esses fatores não influenciam em nada seu estado motivacional e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem desses sete alunos.

Gráfico 19: O desejo de viver em um país hispanofalante e de se integrar como um membro da comunidade

6. O desejo de viver em um país hispanofalante e de me integrar como um membro da comunidade.

31 respostas



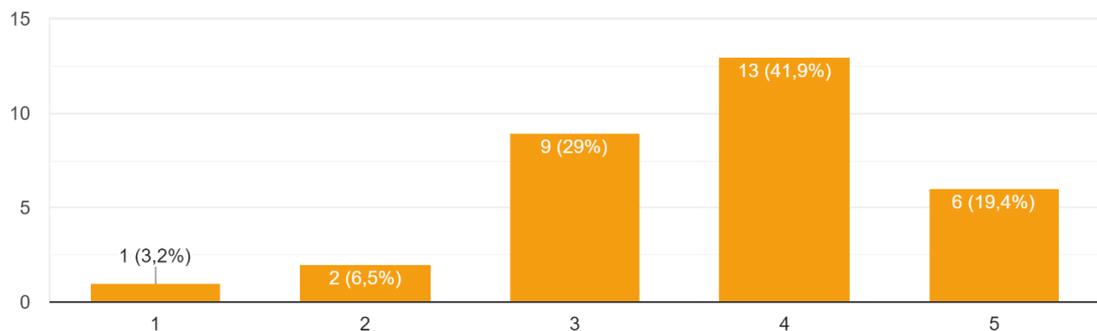
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

O desejo de viver em um país hispanofalante e de se integrar como um membro da comunidade não é um motivo dominante para esse grupo de alunos. Não mais que 38,7% dos resultados assinalaram as opções “muito” e “bastante”. Para a maioria, equivalente a 61,3% do todo, esse motivo influencia em nada, pouco ou o consideram indiferente. Observamos que dentre os motivos listados, esse é o único que não influencia em nada a maioria dos estudantes, uma vez que 32,3% correspondem à opção 1.

Gráfico 20: Relação entre a personalidade dos alunos e sua motivação

7. Minha personalidade.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

O motivo listado como “minha personalidade” se refere à percepção geral que o aluno possui de si mesmo, a qual pode ser ou não um fator motivacional ao longo do seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, relaciona-se com as características que os aprendizes possuem e que podem atuar como um fator motivacional no seu interesse em estudar a língua espanhola. A título de exemplo, podemos mencionar os alunos que se consideram extrovertidos e acreditam que tal característica facilita seu processo de aprendizagem. Por outro lado, pode haver alunos que se percebem como tímidos e consideram tal característica como uma espécie de obstáculo.

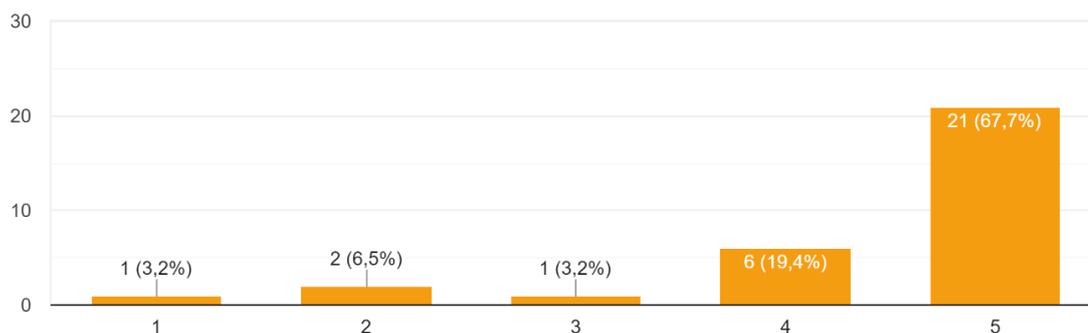
Assim sendo, no que se refere ao grau em que a personalidade que possuem os motiva a estudar a língua espanhola, 61,3% dos estudantes assinalaram que sua personalidade influencia muito ou bastante seu interesse. No entanto, não podemos inferir de que maneira a personalidade desses aprendizes influencia seu estado motivacional, uma vez que nessa questão não nos concentramos em entender as razões por trás da opção assinalada. Nosso objetivo consistia apenas em averiguar o nível em que a personalidade dos alunos pode interferir (positiva ou negativamente) em seu processo de aprendizagem. Salientamos, ainda, que 29%

das respostas obtidas correspondem à opção “para mim é indiferente”. E não mais que 9,7% apontaram que sua personalidade influencia pouco e em nada sua progressão nos estudos.

Gráfico 21: Enriquecer o currículo

8. Enriquecer meu currículo e aumentar minhas chances de conseguir um bom emprego.

31 respostas



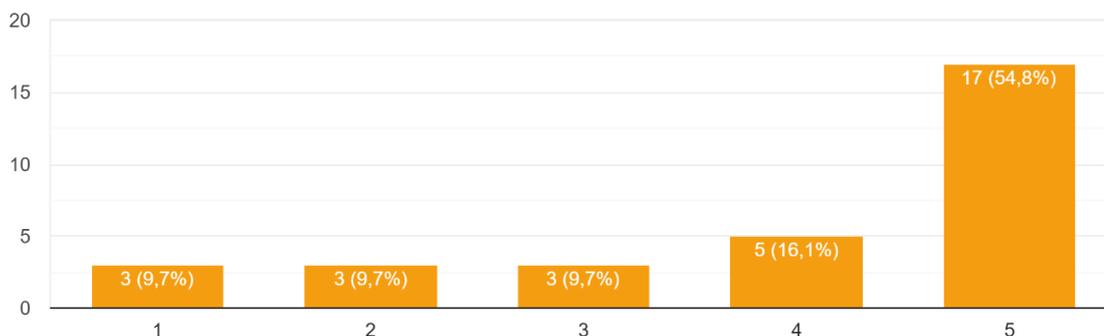
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Diferentemente da análise relacionada ao fator supracitado, enriquecer o currículo e aumentar as chances de conseguir um bom emprego é majoritariamente uma das necessidades profissionais que levaram os alunos a estudar ELE. Como podemos observar, trata-se de um motivo que influencia muito e bastante 87,1% dos estudantes que participaram desta pesquisa. Por outro lado, faz-se necessário salientar que não houve concordância entre todos, devido aos 12,9% dos aprendizes que assinalaram as opções 3 (“para mim é indiferente”), 2 (“pouco”) e 1 (“nada”).

Gráfico 22: Intercâmbio para fins laborais

9. Interesse em fazer um intercâmbio para fins laborais.

31 respostas



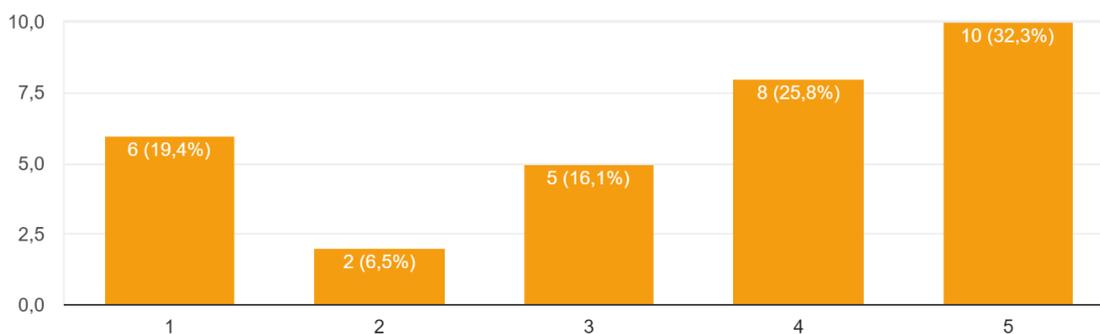
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Ainda com relação às necessidades profissionais que motivam os alunos a estudar uma língua estrangeira, constatamos que o interesse em fazer um intercâmbio para fins laborais também é um dos motivos que influenciam o interesse desses estudantes. Tendo em conta que 70,9% das respostas correspondem às opções 4 (“bastante”) e 5 (“muito”), é evidente que esse fator impacta o estado motivacional dos participantes. Todavia, 29,1% apresentaram outra perspectiva ao indicar que esse motivo os influencia pouco, em nada, ou até mesmo o consideram indiferente.

Gráfico 23: Integrar-se e viver em um país hispanofalante (fins laborais)

10. Integrar-me e viver em um país hispanofalante (fins laborais).

31 respostas



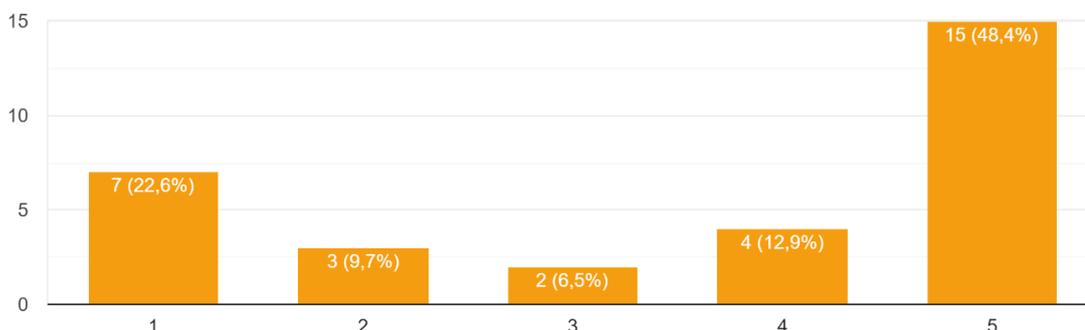
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Por outro lado, integrar-se e viver em um país hispanofalante para fins laborais é um dos motivos que influenciam apenas 58,1% dos participantes – levando em consideração a soma das respostas atribuídas às opções 4 (“bastante”) e 5 (“muito”). Em compensação, os 42% que marcaram as opções 1 (“nada”), 2 (“pouco”) e 3 (“para mim é indiferente”) indicaram que os fins laborais não fazem parte dos motivos que os levaram a começar o curso de ELE. Ou seja, são alunos que possuem interesse em fazer um intercâmbio para fins laborais – no que se refere ao enriquecimento dos seus currículos profissionais –, mas não possuem interesse em se integrar, viver e trabalhar em um país hispanofalante.

Gráfico 24: Intercâmbio para fins acadêmicos

11. Interesse em fazer um intercâmbio para fins acadêmicos.

31 respostas



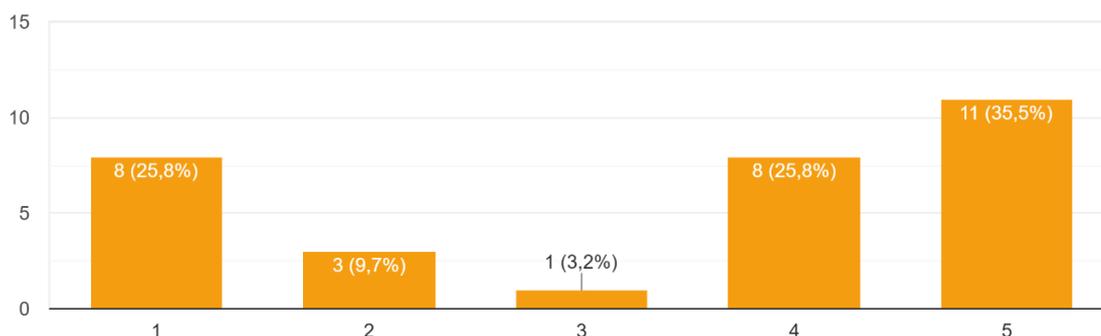
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Ainda que os cursos do CLDP/FCLAr se destinem também aos membros da comunidade externa, segundo os professores, a maioria dos seus alunos pertence à comunidade interna. Ou seja, são estudantes universitários que buscam oportunidades a partir dos projetos de extensão ofertados pela própria universidade. Assim sendo, podemos relacionar esse fato ao interesse que muitos possuem em fazer um intercâmbio para fins acadêmicos. Verificamos que para 61,3% dos alunos a possibilidade de fazer um intercâmbio acadêmico influencia muito (opção 5) e bastante (opção 4) seu estado motivacional. Em outras palavras, trata-se de um dos motivos que os levaram a estudar a língua espanhola, tendo em vista as várias oportunidades de intercâmbio para países hispanofalantes que a UNESP oferece. Contudo, vale salientar que nem todos os alunos pretendem impulsionar sua carreira acadêmica por meio de um programa de intercâmbio. Isto posto, observamos que esse fator não influencia 38,8% dos participantes.

Gráfico 25: Ampliar os conhecimentos acadêmicos

12. Fins acadêmicos: ampliar meus conhecimentos, consultar bibliografias em espanhol e realizar estudos posteriores nessa língua estrangeira.

31 respostas



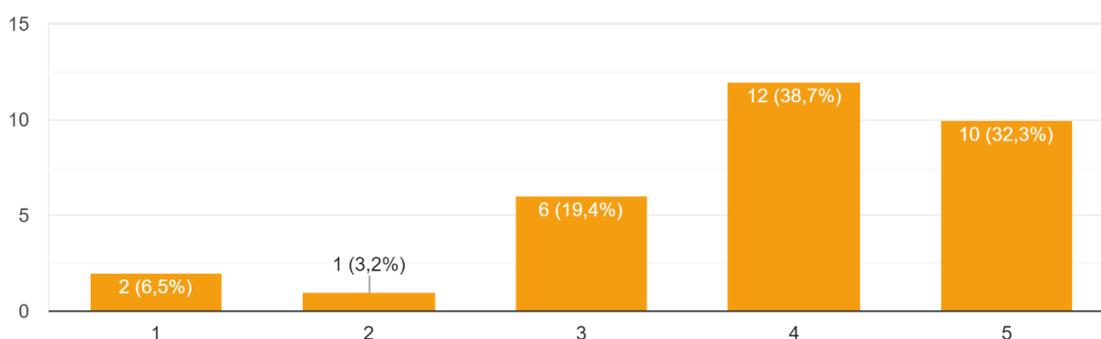
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Conforme observamos na questão anterior, o interesse em fazer um intercâmbio para fins acadêmicos influencia a maioria, porém, não a todos. Com relação a esses objetivos acadêmicos, questionamos os alunos sobre a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, consultar bibliografias em espanhol e realizar estudos posteriores nessa língua estrangeira por meio do curso de ELE. Segundo 61,3% das respostas coletadas, trata-se de uma necessidade que também influencia o estado motivacional desse grupo de alunos. Entretanto, averiguamos que há alunos que não estudam a língua espanhola considerando os benefícios acadêmicos que o conhecimento do idioma pode trazer – de acordo com os dados gerados, verificamos que doze alunos (equivalentes à 38,7%) não veem seu interesse pela língua afetado por essa razão.

Gráfico 26: As situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula

13. As situações de ensino e aprendizagem e minha experiência pessoal na sala de aula: objetivos e conteúdos que temos estudado, êxitos e fracasso...o, as felicitações e repreensões que recebo etc.

31 respostas



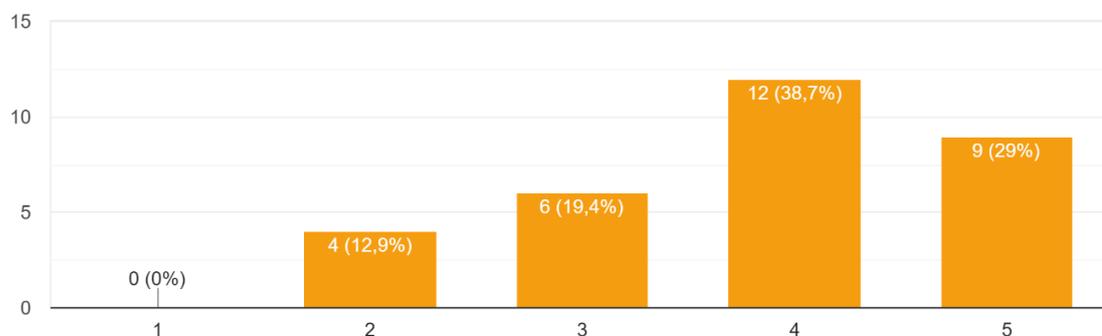
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A respeito da influência das situações de ensino e aprendizagem, a maioria dos estudantes apontou que se trata de um fator que afeta sua motivação. Isto é, 71% das respostas obtidas se referem às opções 4 (“bastante”) e 5 (“muito”) e nos indicam que os objetivos e conteúdos estudados, os êxitos e fracassos, as qualificações, felicitações e repreensões que derivam das situações de ensino e aprendizagem influenciam o estado motivacional dos participantes. Por outro lado, 29,1% das respostas correspondem aos alunos que não consideram as situações de ensino e aprendizagem e a própria experiência pessoal em sala de aula como um dos motivos que impactam seu interesse pela língua espanhola.

Gráfico 27: O material didático

14. O material didático e outros materiais que usamos nas aulas (áudios, músicas, recursos educacionais abertos, vídeos etc.).

31 respostas



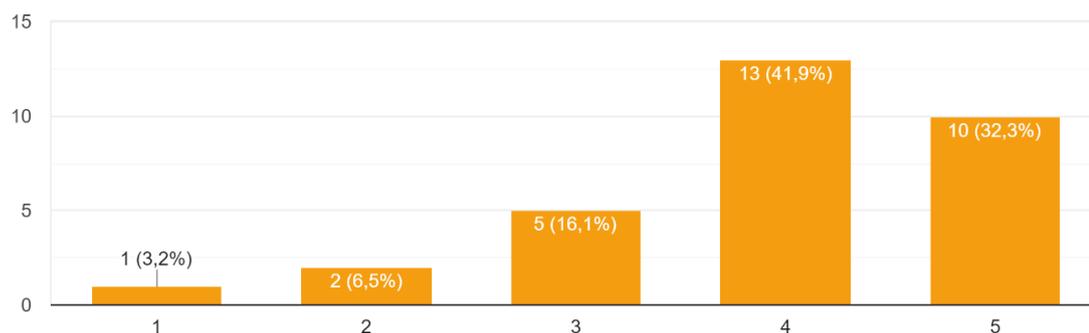
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Acerca do material didático e outros materiais utilizados nas aulas, averiguamos que para 67,7% dos alunos são motivos que influenciam seu interesse pelo espanhol e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, 32,3% dos estudantes apontaram que esses recursos não influenciam seu estado motivacional – desses 32,3%, inclusive, 19,4% se referem à opção “para mim é indiferente”.

Gráfico 28: Os exercícios e as atividades em sala de aula

15. Os exercícios e as atividades que fazemos na sala de aula com o professor.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

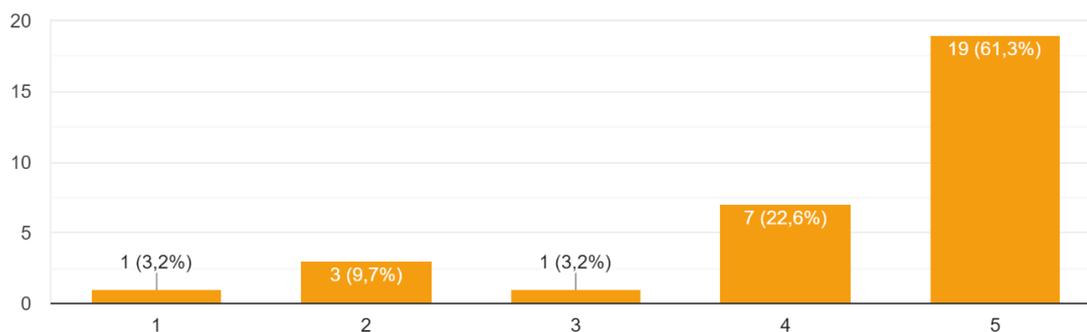
Ainda com relação às situações de ensino e aprendizagem, abordamos especificamente no item 15 o impacto causado pelos exercícios e atividades realizados em sala de aula com o professor. De acordo com os dados obtidos, trata-se de um fator que influencia o interesse desse grupo de alunos pela língua espanhola, posto que 74,2% dos participantes assinalaram as opções

4 (“bastante”) e 5 (“muito”). No entanto, nem todos possuem a mesma opinião: 16,1% das respostas correspondem à opção “para mim é indiferente”, 6,5% à opção “pouco” e 3,2% à opção “nada”.

Gráfico 29: A figura do professor

16. As qualidades do meu professor, sua forma de ser e se comportar em aula: seu conhecimento sobre a matéria, suas qualidades didáticas e pesso... forma de dar as aulas e interagir com os alunos.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A partir desta questão, pretendemos averiguar se os estudantes consideravam a figura do professor como um dos motivos que influenciam seu interesse com relação à língua espanhola. Conforme observamos, os alunos consideram predominantemente as qualidades do professor, a maneira como interage com os alunos, além da sua forma de ser e de se comportar, como um dos fatores que influenciam significativamente o seu estado motivacional – dentre as respostas coletadas, 83,9% se referem às opções 4 (“bastante”) e 5 (“muito”) e apenas 16,1% dos participantes não apontaram esses motivos como determinantes em relação ao seu processo de aprendizagem.

Ilustração 2: Outros fatores motivacionais que influenciam a motivação dos estudantes

16. As qualidades do meu professor, sua forma de ser e se comportar em aula: *
 seu conhecimento sobre a matéria, suas qualidades didáticas e pessoais –
 forma de dar as aulas e interagir com os alunos.

1 = nada
 2 = pouco
 3 = para mim é indiferente
 4 = bastante
 5 = muito

Nada 1 2 3 4 5 Muito

Se há outros motivos, comente abaixo: qual sua motivação para aprender a língua?

Sua resposta

Comentários:

Sua resposta

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Por último, disponibilizamos aos estudantes um espaço para que comentassem outros motivos que não haviam sido mencionados e que também influenciam seu interesse pela língua espanhola, ademais de uma seção para expressar livremente qualquer opinião acerca da terceira etapa desta pesquisa – ambos os espaços eram abertos e não obrigatórios. Apresentamos a seguir os dois únicos comentários extras que recebemos, transcritos integralmente.

Quadro 9: Comentários de alguns alunos acerca da afirmação exposta no item 16

MOTIVOS EXTRÍNSECOS, INSTRUMENTAIS, INTEGRATIVOS E INTRÍNSECOS	
Se há outros motivos, comente abaixo: qual sua motivação para aprender a língua?	
Aluno 1	De acordo com as questões anteriores, algumas vantagens de estudar espanhol podem surgir, claro. Todavia, quando decidi estudar, minha única motivação foi o gosto pela língua. Gosto de espanhol e quero aprender apenas por mim, por um desejo que tenho. Sem dúvidas, surgem outras vantagens em aprender. Por exemplo, nas aulas da pós-graduação, consigo compreender textos em espanhol, consegui compreender professores hispânicos (convidados) em aulas que tive em uma disciplina concentrada no início deste semestre. Mas, reafirmo, voltar a estudar espanhol foi uma decisão

	apenas pelo fato de eu gostar da língua. Digo voltar porque já havia estudado espanhol antes. Sou formada em Letras Português-Inglês. Onde estudei, no primeiro semestre tínhamos aulas de inglês, espanhol e francês, e, a partir do segundo, optávamos por uma dessas línguas (ou literatura de língua portuguesa) para compor a dupla habilitação. Eu já gostava do espanhol antes, mas gostava um pouco mais do Inglês. Além disso, via e ainda vejo mais oportunidades profissionais para professores de inglês. Cheguei a estudar mais um semestre de espanhol, como disciplina optativa, mas depois não consegui mais, pois havia conflito de horários com as minhas disciplinas da habilitação de Inglês. Com isso, estudei mais três semestres no Curso de Extensão em Língua Espanhola (CELES) da Instituição. Esse curso de Extensão é similar ao Espanhol do CLDP. Mais uma vez, tive que interromper os estudos de espanhol, pois comecei a dar aulas de inglês no mesmo horário que o curso de espanhol era ofertado. Então, meu último contato em curso de línguas com o espanhol foi em 2013, mais ou menos. A partir daí, apenas me mantive ouvindo músicas em espanhol, assistindo filmes e séries, e algumas novelas mexicanas (há alguns anos, eu gostava de assistir as novelas mexicanas em espanhol). Me comunicava com alguns hispanos falantes na universidade também. Ao chegar na Unesp e ver que eu poderia fazer um curso de espanhol, com um preço muito acessível (pois o considero demasiadamente barato) decidi me matricular.
Aluno 2	Aprendizagem da cultura, história e conexão com o idioma.

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Os aspectos culturais e históricos relacionados aos países hispanofalantes, conforme mencionado pelo aluno 2, é seguramente um dos fatores que podem influenciar o interesse dos estudantes pela língua espanhola. Por isso, deveríamos tê-lo incluído de maneira específica no questionário – no item 4, questionamos de maneira conjunta os alunos sobre o grau em que o gosto pela língua espanhola e o interesse em conhecer a cultura dos países hispanofalantes os influencia. Destacamos, por fim, o comentário do aluno 1 que corrobora a importância dos fenômenos afetivos durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Após analisarmos os dados gerados, faz-se necessário apontar os motivos que mais influenciam o interesse dos estudantes brasileiros de ELE do CLDP/FCLAr. Para tal, ordenamos as porcentagens obtidas por meio da somatória das opções 4 e 5 – equivalentes aos pontos mais altos da escala, respectivamente, referiam-se a “bastante” e “muito” –, e as classificamos em ordem decrescente. Assim sendo, por ordem de importância, os resultados predominantes das dezesseis questões nos indicaram que os motivos que norteiam o esforço desses alunos e mais influenciam seu processo de aprendizagem são: 1. Comunicar-se com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2 (90,4%); 2. Viajar para países hispanofalantes (87,1%); 3. Compreender filmes, séries e demais programas em espanhol (87,1%); 4. Enriquecer o currículo a fim de aumentar as chances de conseguir um bom emprego (87,1%); 5. A figura do professor (83,9%); 6. O gosto pela língua espanhola e o interesse em conhecer a cultura dos países hispanofalantes (83,8%); 7. As tarefas e atividades realizadas durante as aulas (74,2%); 8. As situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula (71%); 9. O interesse em fazer um intercâmbio para fins laborais (70,9%); 10. O material didático e outros materiais utilizados nas aulas (67,7%); 11. Sua personalidade (61,3%); 12. O

interesse em fazer um intercâmbio para fins acadêmicos (61,3%); 13. Fins acadêmicos (61,3%); 14. Fatores ambientais (58,1%); 15. Integrar-se e viver em um país hispanofalante para fins laborais (58,1%); 16. O desejo de viver em um país hispanofalante e de se integrar como um membro da comunidade (38,7%).

Em conformidade com a enumeração supramencionada, constatamos que os estudantes analisados se sentem motivados principalmente pelos fatores motivacionais que se relacionam às necessidades comunicativas, tendo em conta que a comunicação com nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2 e a compreensão de filmes, séries e demais programas em espanhol aparecem como os motivos que mais influenciam seu interesse em estudar a língua espanhola. Ademais, viajar pelos países hispanofalantes também envolve participar de situações comunicativas, isto é, compreender o falante de espanhol e ser compreendido por ele. Destacamos, em seguida, os motivos profissionais – levando em consideração que a aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta as oportunidades de trabalho –, a figura do professor e os vínculos afetivos que construímos com os elementos culturais dos países hispanofalantes e, principalmente, com a própria língua.

Classificamos a seguir os motivos medidos pelos alunos em intrínsecos, extrínsecos, integrativos e instrumentais, com o intuito de facilitar nossa análise e construir uma tipologia dos motivos averiguados.

Quadro 10: Tipos de motivação

MOTIVOS INTRÍNSECOS	MOTIVOS EXTRÍNSECOS	MOTIVOS INTEGRATIVOS	MOTIVOS INSTRUMENTAIS
1. Vontade de viajar para países hispanofalantes (87,1%); 2. Compreender filmes, séries e demais programas em espanhol (87,1%); 3. O gosto pela língua espanhola e o interesse em conhecer a cultura dos países hispanofalantes (83,8%); 4. Aspectos pessoais (61,3%).	1. A figura do professor (83,9%); 2. As tarefas e atividades feitas durante as aulas (74,2%); 3. As situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula (71%); 4. O material didático e outros materiais utilizados nas aulas (67,7%); 5. Fatores ambientais (58,1%).	1. Comunicar-se com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2 (90,4%); 2. Integrar-se e viver em um país hispanofalante para fins laborais (38,7%); 3. O desejo de viver em um país hispanofalante e de se integrar como um membro da comunidade (38,7%).	1. Enriquecer o currículo a fim de aumentar as chances de conseguir um bom emprego (87,1%); 2. O interesse em fazer um intercâmbio para fins laborais (70,9%); 3. O interesse em fazer um intercâmbio para fins acadêmicos (61,3%); 4. Fins acadêmicos (61,3%).

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A motivação intrínseca é interna ao aprendiz, relaciona-se aos fatores motivacionais individuais e pessoais que partem internamente do aluno e os motivam a tomar decisões. À vista disso, ordenamos de forma decrescente os motivos intrínsecos que levaram os estudantes a iniciar o curso de espanhol. De acordo com a quantificação dos dados, observamos que os motivos intrínsecos impulsionam majoritariamente a aprendizagem dos estudantes que participaram desta investigação.

Como contrapartida, os motivos extrínsecos derivam de elementos externos ao aprendiz – a título de exemplo, podemos considerar como extrínsecas as possibilidades de aprendizagem viabilizadas por atitudes que partem do professor. Ao mensurar as razões extrínsecas que apresentamos, os estudantes nos indicaram que os elementos externos também influenciam seu processo de aprendizagem. Sendo assim, compreendemos que os motivos extrínsecos também os norteiam significativamente. Com relação à figura do professor e às situações de ensino e aprendizagem, constatamos ainda que se trata de um dos motivos que mais impactam o interesse desses alunos. O professor, na qualidade de mediador do conhecimento, é também um mediador dos elementos motivacionais desse grupo de estudantes, uma vez que sua atuação pode contribuir para que a motivação dos alunos aumente, diminua ou permaneça a mesma.

Ademais de classificar as motivações como intrínseca ou extrínseca, podemos classificá-las em integrativa ou instrumental, levando em consideração o contexto de aprendizagem ao qual o curso de espanhol está atrelado. Segundo Gardner (1959 apud SANTOS GARGALLO, 1999)⁵⁷, a motivação integrativa se refere ao desejo de aprender uma língua estrangeira impulsionado por questões sociais e/ou culturais, como o desejo de se integrar como um membro da comunidade. Por outro lado, a motivação instrumental também se refere ao desejo de aprender uma língua estrangeira, contudo, esse desejo deve relacionar-se a algum objetivo prático, como a conquista de um emprego. Identificamos três motivos integrativos, isto é, que se referem ao “desejo do estudante por se identificar, interagir e, inclusive, integrar-se (como é o caso dos imigrantes) com a comunidade linguística da língua em questão” (MORENO BRUNA, 2014, p. 13, tradução nossa⁵⁸). Classificamos, ainda, os quatro motivos instrumentais (acadêmicos e laborais) averiguados, a fim de mensurá-los e compreender de que maneira se relacionavam ao interesse dos alunos para estudar espanhol.

Considerando que a motivação extrínseca se relaciona à realização de uma atividade específica que visa a um propósito determinado, os quatro motivos apresentados como

⁵⁷ Gardner (1959) utiliza “orientação” em vez de “motivação”.

⁵⁸ [...] *el deseo del estudiante por identificarse, interactuar, e incluso integrarse (como es el caso de los inmigrantes) con la comunidad lingüística de la lengua en cuestión* (MORENO BRUNA, 2014, p. 13).

instrumentais também podem ser classificados como extrínsecos. Embora a realização de uma vontade tenha sido classificada como um elemento interno ao aprendiz, poderíamos considerar também o desejo de viajar para países hispanofalantes como um motivo instrumental, posto que há casos em que a aprendizagem instrumental de ELE precede uma viagem a países que não possuem o português como idioma oficial. Isto posto, de acordo com Zenotz Iragi (2012, p. 77, tradução nossa), há uma relação entre as motivações extrínseca e instrumental:

Se a diferença entre a motivação integrativa e a motivação instrumental diz respeito ao propósito da aprendizagem, a diferença existente entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca se refere à origem da motivação. A motivação intrínseca surge do aprendiz e se relaciona à satisfação que o aprendiz do idioma lhe traz. A motivação extrínseca se origina no exterior e pode ser relacionada à motivação instrumental.⁵⁹

Além disso, Rigby *et al.* (1992, p. 167 apud SOUZA, 2013, p. 5) afirmam que, na motivação extrínseca, “os comportamentos são instrumentais, executados pelas recompensas ou consequências que advêm de sua execução”.

Em conclusão, verificamos que os motivos intrínsecos foram os mais escolhidos pelos participantes. Ainda que a necessidade de se comunicar com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2 apresente a maior porcentagem, as orientações integrativas são as menos dominantes. Ou seja, o desejo de se integrar e/ou viver em um país hispanofalante não influencia de maneira significativa o interesse desses aprendizes. Destacamos, por fim, a importância instrumental dos idiomas na sociedade atual para esses estudantes, tendo em vista as oportunidades acadêmicas e laborais que propiciam.

Conforme comentamos anteriormente, quando um aprendiz pertence a um grupo, ademais de suas individualidades, há uma turma com características específicas e, neste estudo, buscamos analisar as especificidades gerais relacionadas à motivação desse grupo de indivíduos. Por isso, elaboramos os quadros anteriores, com a finalidade de esmiuçar as principais motivações dos aprendizes que contribuíram para a realização desta investigação. Entretanto, ao longo desta pesquisa ressaltamos também a importância da singularidade de cada aprendiz. À vista disso, organizamos o quadro a seguir com o objetivo de evidenciar a individualidade dos alunos que participaram desta investigação. Para tal, averiguamos a

⁵⁹ *Si la diferencia entre motivación integradora e instrumental se relaciona con el fin del aprendizaje, la existente entre la motivación intrínseca y extrínseca hace referencia al origen de la motivación. La motivación intrínseca surge del/de la aprendiz y se refiere a la satisfacción que el aprendizaje de lengua le causa. La motivación extrínseca se origina en el exterior y puede relacionarse con la motivación instrumental (ZENOTZ IRAGI, 2012, p. 77).*

motivação predominante de cada aprendiz com base no grau em que avaliaram (de 5 a 1, respectivamente, muito e nada) os motivos listados na etapa “tipos de motivação” (ver Apêndice A, p. 145) – a ordem dos alunos no quadro abaixo foi estabelecida de acordo com o recebimento das respostas.

Quadro 11: Motivação predominante

Aluno	Motivo 1	Motivo 2	Motivo 3	Motivo 4	Motivo 5	Motivo 6	Motivo 7	Motivo 8	Motivo 9	Motivo 10	Motivo 11	Motivo 12	Motivo 13	Motivo 14	Motivo 15	Motivo 16	Motivação predominante
1	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Extrínseca e instrumental
2	4	4	4	5	2	1	4	2	1	1	1	4	3	2	2	2	Intrínseca
3	5	5	2	3	2	1	5	5	3	3	3	2	5	5	5	5	Extrínseca
4	5	4	5	4	4	4	3	2	3	3	1	1	3	4	4	5	Intrínseca
5	5	4	4	5	1	1	4	5	5	4	1	1	4	4	4	4	Intrínseca
6	3	1	3	5	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	Instrumental
7	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	Intrínseca
8	5	5	4	5	1	4	4	4	3	4	1	1	4	4	4	5	Intrínseca
9	5	4	4	4	1	3	3	5	4	3	1	1	4	4	4	5	Extrínseca
10	1	2	2	4	1	1	4	5	1	1	2	1	1	2	1	1	Intrínseca
11	5	5	5	5	1	4	4	5	5	5	5	5	2	3	3	4	Instrumental e intrínseca
12	2	2	4	2	2	1	1	5	5	4	5	4	4	4	4	4	Instrumental
13	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	Integrativa e intrínseca
14	4	4	4	5	1	3	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	Instrumental
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Extrínseca, instrumental, integrativa e intrínseca
16	5	5	5	4	1	1	2	3	5	5	5	4	3	5	5	5	Extrínseca e instrumental
17	5	5	5	5	5	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	Extrínseca
18	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	Instrumental
19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	Extrínseca
20	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	Extrínseca e intrínseca
21	4	4	4	4	4	3	2	5	5	5	5	5	4	3	3	3	Instrumental

22	5	5	4	5	4	1	3	4	2	1	2	2	1	2	3	2	Intrínseca
23	5	4	5	2	4	2	3	5	5	2	5	5	3	2	2	2	Instrumental
24	5	5	5	3	5	1	4	5	2	1	1	2	5	5	4	5	Extrínseca
25	4	4	4	4	5	2	5	1	1	1	1	1	4	4	4	5	Extrínseca e intrínseca
26	5	5	5	4	3	2	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Extrínseca e instrumental
27	2	5	2	3	5	1	5	5	5	1	4	1	3	3	3	5	Extrínseca e instrumental
28	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	Extrínseca e instrumental
29	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	Instrumental
30	5	5	5	5	5	2	3	5	5	3	5	3	4	3	5	5	Extrínseca
31	5	5	4	4	2	1	3	4	2	2	2	1	3	3	4	4	Intrínseca

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2023

Na etapa denominada “tipos de motivação”, listamos dezesseis motivos que podem influenciar o interesse de um aprendiz em estudar a língua espanhola. Em seguida, solicitamos aos participantes desta pesquisa que avaliassem esses motivos considerando uma escala de 5 (muito) a 1 (nada). Conforme exposto no quadro 11, cada um desses motivos foi classificado como extrínseco, instrumental, integrativo ou intrínseco – com relação à quantidade de motivos listados e a sua classificação, dividem-se em cinco itens que correspondem aos motivos extrínsecos, quatro aos instrumentais, três aos integrativos e quatro aos intrínsecos.

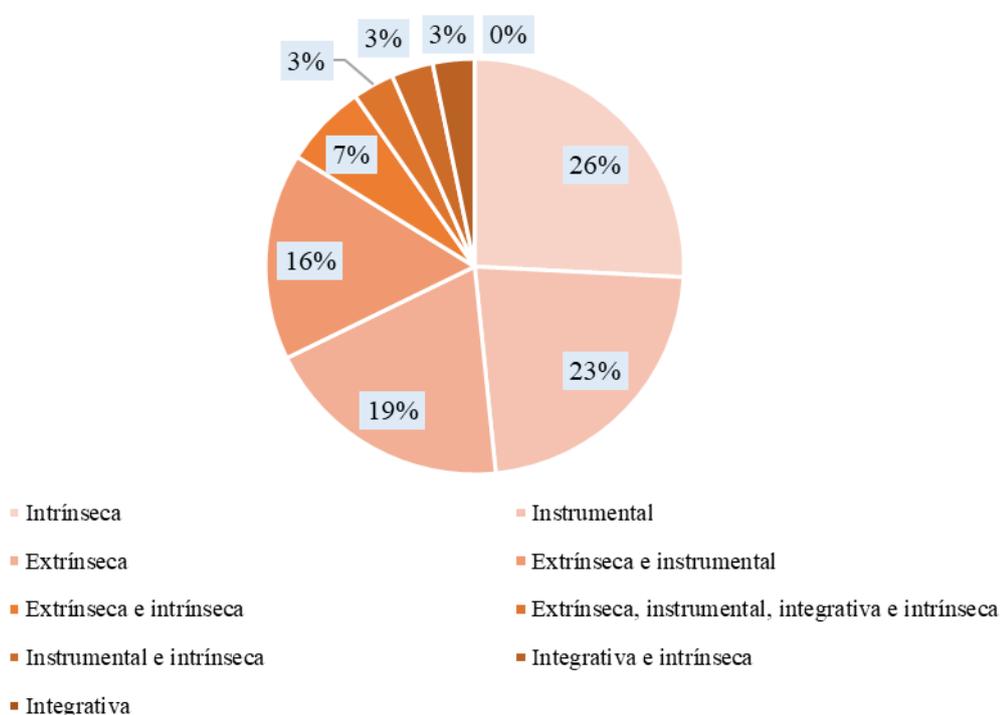
A partir disso, a análise das motivações predominantes foi feita baseada no grau em que os alunos avaliaram a influência desses motivos na sua aprendizagem. De acordo com as repostas assinaladas, averiguamos a motivação dos alunos considerando os motivos mais bem avaliados e a categoria a qual pertenciam: consideremos, a título de exemplo, que um suposto aluno assinalou como 5 o grau em que quatro dos cinco motivos extrínsecos o influenciam, em contrapartida, avaliou de 3 a 4 os outros motivos. Diante disso, podemos considerar que a motivação predominante desse suposto aluno é a extrínseca.

Avaliar a motivação de um aluno como “extrínseca”, por exemplo, não implica que os motivos intrínsecos tenham sido mal avaliados por esse aprendiz – inclusive, a motivação predominante dos alunos 20 e 25 foram consideradas conjuntamente como extrínseca e intrínseca, por meio da avaliação que fizeram aos motivos expostos no questionário, sendo os motivos extrínsecos e intrínsecos os mais bem avaliados por eles. Ainda, trata-se de uma avaliação feita apenas por meio dos motivos listados no questionário. Em outras palavras, há

muitos outros motivos que não foram listados e que poderiam alterar a análise feita relacionada à motivação predominante dos alunos que responderam ao questionário. Por isso, com a finalidade de complementar essa análise, reconhecemos a importância da entrevista como instrumento de coleta de dados, recurso que poderá ser utilizado nas próximas fases desta investigação.

A fim de que visualizemos devidamente as motivações predominantes do grupo de indivíduos analisado, organizamos o gráfico abaixo:

Gráfico 30: Motivação predominante



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2023

Segundo a análise realizada, a motivação predominante dos alunos brasileiros que estudam espanhol no CLDP/FCLAr é a intrínseca (26%), relacionada aos fatores motivacionais que partem internamente do aluno – segundo Souza (2013, p. 5), em um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, o aprendente que possui a motivação intrínseca como predominante “[...] realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua”. Em seguida, na devida ordem, as motivações predominantes são a instrumental (23%), a extrínseca (19%), a extrínseca e instrumental (16%), a extrínseca e intrínseca (7%), a instrumental e intrínseca (3%), a integrativa e intrínseca (3%), a extrínseca, instrumental, integrativa e intrínseca (3%) e, por fim, a integrativa (0%) – ainda que a motivação integrativa não haja sido

verificada como a motivação predominante de nenhum dos participantes, o motivo integrativo “comunicar-se com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2”, dentre todos os itens da etapa “tipos de motivação”, foi o mais bem avaliado.

Outro aspecto a ser observado é a significativa quantidade de aprendizes que possuem a motivação extrínseca (19%) e a motivação instrumental (23%) como predominantes, uma vez que os motivos intrínsecos foram os mais bem avaliados pelos alunos, considerando a escala de 5 a 1. Observamos também que 7% dos alunos possuem concomitantemente as motivações extrínseca e intrínseca como predominantes – conforme explica Callegari (2004, p. 88), se consideramos o ambiente escolar, “os limites entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são muito tênues”. Além disso, destacamos a predominância da motivação extrínseca e instrumental em 26% das respostas analisadas, uma vez que há uma relação entre a motivação extrínseca e a motivação instrumental (ZENOTZ IRAGI, 2012), visto que na motivação extrínseca os comportamentos são instrumentais (RIGBY *et al.*, 1992). Por fim, o aluno 15 avaliou todos os motivos listados nessa etapa como “muito” (o nível mais alto da escala), por isso, classificamos sua motivação predominante como “extrínseca, instrumental, integrativa e intrínseca”.

Diante disso, recordemo-nos que o construto motivação é dinâmico e não linear. Sendo assim, a motivação predominante desses aprendizes pode não ser mais a mesma após a participação nesta pesquisa, pode haver estabilizado, entre outras possibilidades. Conforme citamos anteriormente, Callegari (2004, p. 88) afirma que “[...] dificilmente um indivíduo possui apenas um tipo de motivação frente a uma determinada situação: os diferentes tipos de motivação poderão oscilar em diversos graus à medida que uma atividade se desenvolve, por exemplo”. Além disso, faz-se necessário evidenciar também que os participantes desta pesquisa representam um subconjunto da população brasileira que estuda a língua espanhola em um contexto histórico, cultural e social específico.

5.3 Aspectos pessoais perceptíveis aos alunos

Nesta etapa final, pretendemos compreender de que maneira a personalidade e o rendimento desses estudantes afetam seu estado motivacional. Segundo Ribas (2008, p. 96):

Os auto-conceitos incluem uma variedade de imagens semânticas, afetivas, verbais, imagéticas, sensorial-motoras, tanto passadas, presentes ou futuras, sendo que as imagens passadas e futuras que os indivíduos formam são as mais significativas para a formação de imagens que projetam no presente. Essas imagens englobam tanto os “eus” possíveis (que o indivíduo pode vir a

se tornar) como atuais (atributos que acredita apresentar no presente). Pensando na relação das imagens possíveis e atuais com o ensino e aprendizagem de LE, podemos dizer que as imagens que os aprendizes projetam daquilo que podem vir a se tornar (e.g. alguém competente na LE, sensível às diferenças culturais, conhecedor da língua) podem servir de estímulo para se empenharem em estudar a LE, principalmente quando essas imagens são bem divergentes da visão que têm de si no presente. As pessoas podem apresentar imagens positivas ou negativas de si mesmos. As imagens positivas são poderosas e podem facilitar o otimismo, uma vez que permitem que o indivíduo perceba que o “eu” atual (presente) é mutável. Quando o indivíduo se vê no futuro falando a LE de forma fluente, tal imagem pode estimulá-lo fortemente a buscar maneiras de atingir esse “eu” possível.

Em outras palavras, as imagens que os alunos projetam de si mesmos, relacionadas a sua personalidade e ao seu rendimento enquanto aprendiz, podem estimular ou não seu processo de aprendizagem, influenciando positiva ou negativamente a motivação que possuem para estudar a língua estrangeira. Além disso, de acordo com Madrid Fernández *et al.* (1994, p. 198, tradução nossa), “[...] a avaliação dos próprios alunos referente à sua personalidade, à percepção que eles têm da forma como se comportam em aula, o autoconceito que forjaram de si próprios [...]”⁶⁰ podem nos indicar a relação que há entre os aspectos psicossociais e a motivação que impacta o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

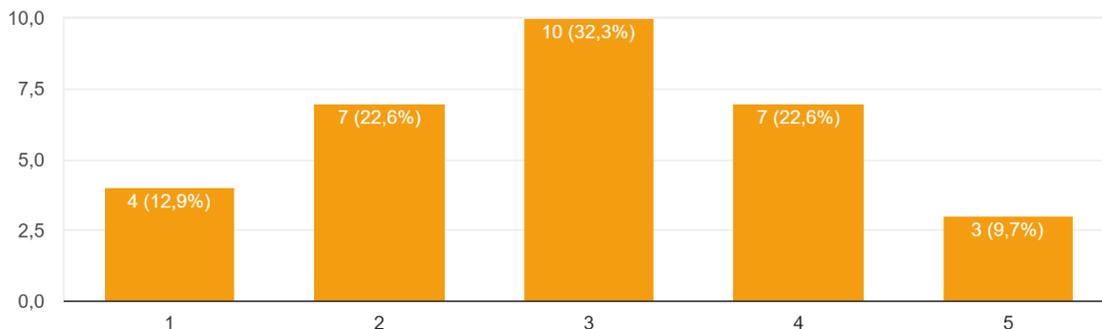
À vista disso, por se tratar de uma percepção, optamos por nomear esta subseção como “aspectos pessoais perceptíveis aos alunos”, uma vez que trata dos aspectos pessoais percebidos a partir daquilo que os alunos declararam discursivamente ao responder o questionário. Com isso, podemos inferir as possíveis relações entre as personalidades dos alunos e os tipos de motivações averiguados.

⁶⁰ [...] la valoración de los propios alumnos respecto a su personalidad, la percepción de los propios sujetos de su forma de comportarse en clase, el autoconcepto que se han forjado de sí mismo [...] (MADRID FERNÁNDEZ *et al.*, 1994, p. 198).

Gráfico 31: Timidez

1. Geralmente, pela minha forma de ser e me comportar, considero-me tímido/a e tenho vergonha de interagir diante de outras pessoas.

31 respostas



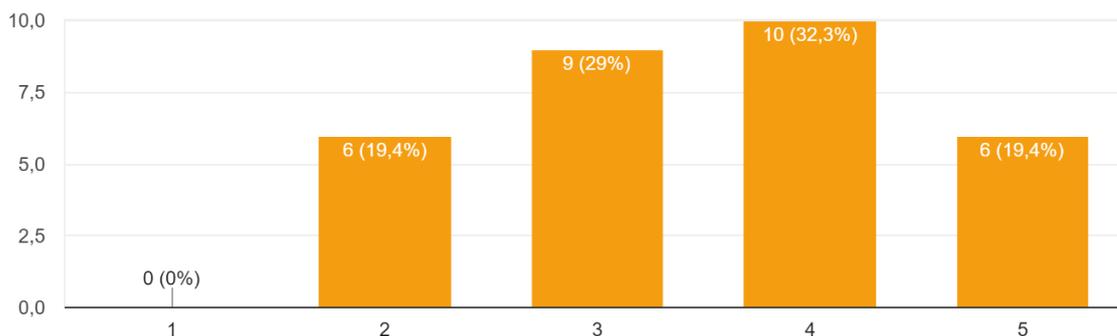
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Segundo os dados obtidos, dez dos participantes (equivalentes a 32,3%) se consideram tímidos sempre ou com frequência, além da vergonha que possuem para interagir diante de outras pessoas. Em contrapartida, não se trata de um aspecto que impacta o interesse da maior parte desses alunos, visto que dez estudantes (32,3%) apontaram que esse sentimento lhes ocorre somente às vezes e, a maioria (35,5%), assinalou as opções “pouco” e “nunca”.

Gráfico 32: Sociabilidade e extroversão

2. Nas aulas de espanhol e nas demais situações da vida, geralmente, costumo ser aberto/a, sociável e extrovertido/a.

31 respostas



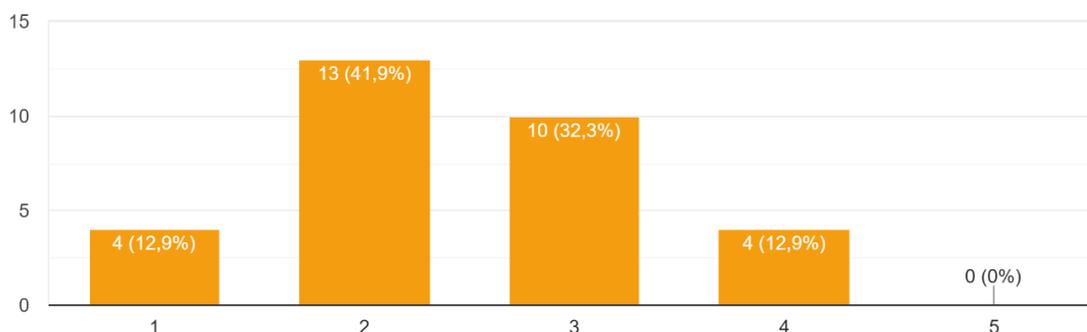
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Conforme podemos observar, metade desses alunos (equivalente 51,7%, resultado da somatória das opções 4 e 5) costumam ser geralmente abertos, sociáveis e extrovertidos, tanto nas aulas de espanhol como nas demais situação da vida. Nenhum estudante marcou a opção “nunca”, dois assinalaram “pouco” e nove apontaram que agem às vezes dessa maneira.

Gráfico 33: Considerar-se autoritário/a

3. Pela minha forma de ser e agir me considero autoritário/a.

31 respostas



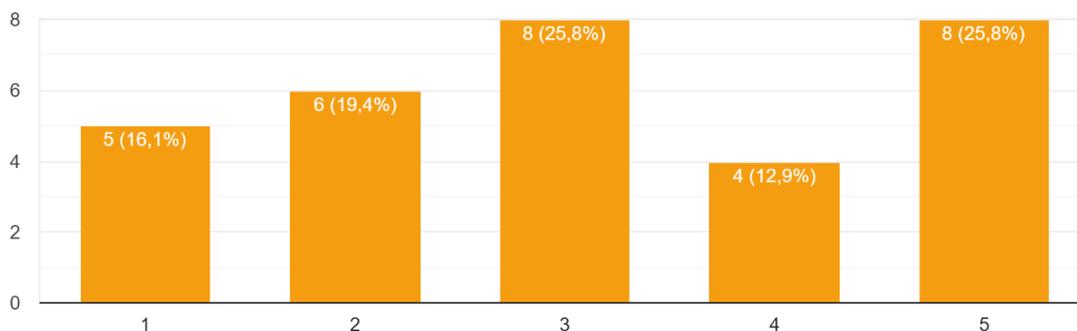
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Os dados nos mostram que não se trata de um grupo autoritário. Somando as respostas das opções “nunca” e “pouco”, podemos concluir que 54,8% dos estudantes não se consideram autoritários. Nenhum aluno apontou que sempre se sente dessa maneira, 32,3% às vezes se consideram autoritários e apenas 12,9% assinalaram a medida “com frequência”.

Gráfico 34: O desejo de viver em outro país

4. Por razões econômicas e socioculturais, gostaria de viver em outro país.

31 respostas



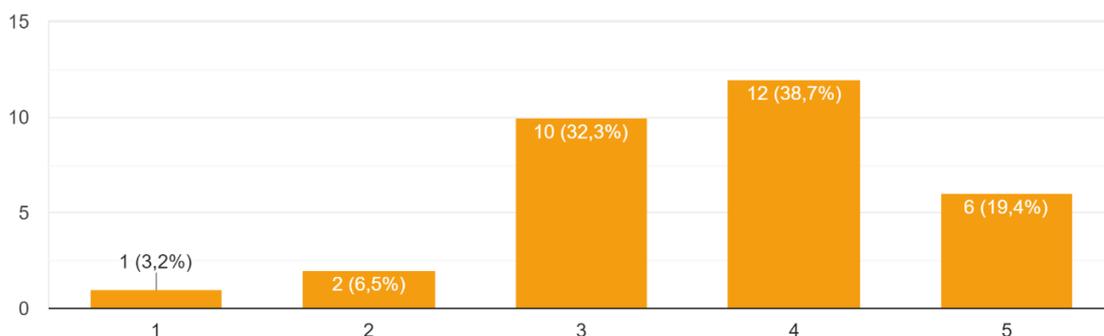
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Com relação aos outros itens, podemos observar que as respostas desta questão estão mais distribuídas. Predominantemente, 38,7% dos aprendizes desejam sempre e com frequência viver em outro país. Constatamos, por conseguinte, que 35,5% não possuem essa vontade, posto que onze alunos marcaram as opções “pouco” e “nunca”. Sob outra perspectiva, 25,8% sentem esse desejo às vezes.

Gráfico 35: Persistência e esforço para conseguir os melhores resultados

5. Apesar das dificuldades que implica aprender bem uma língua estrangeira, invisto todo o tempo que posso, sou persistente e me esforço para conseguir os melhores resultados.

31 respostas



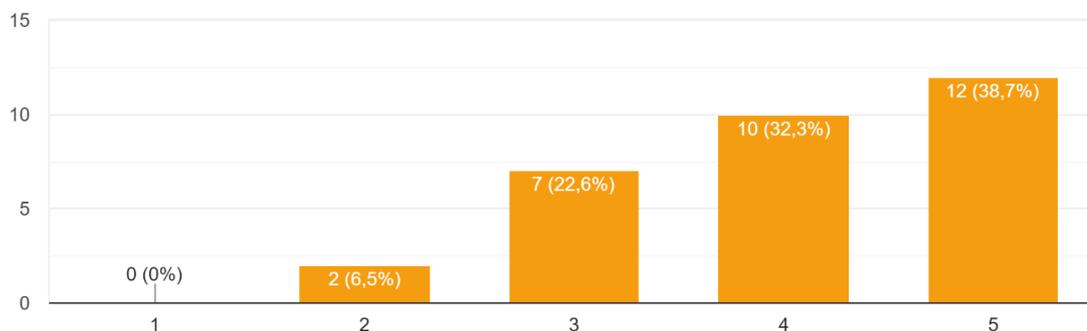
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Objetivamos com esta questão verificar como os alunos agem perante as dificuldades que podem surgir ao longo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A maior parte dos estudantes, representada por 58,1%, considera-se persistente e esforçado em relação à maneira como age para conseguir os melhores resultados. Os outros 32,3% se sentem dessa forma às vezes. Contudo, vale ressaltar que 9,7% dos alunos não se consideram persistentes e esforçados.

Gráfico 36: Participação nas aulas de espanhol

6. Acredito que estou sempre disposto a participar nas aulas de espanhol, a representar diálogos e situações, praticar em dupla e emitir minhas opiniões e dúvidas a qualquer momento.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

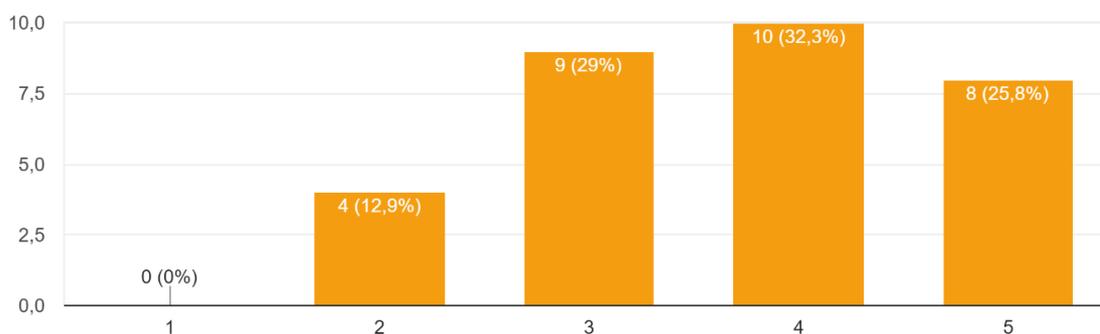
De acordo com as respostas obtidas, averiguamos que os alunos brasileiros das turmas de ELE do CLDP/FCLAr são participativos, uma vez que 71% indicaram que se sentem sempre

ou frequentemente dispostos a participar das aulas e emitir suas opiniões e dúvidas. Por outra perspectiva, observamos que 22,6% desses estudantes se sentem às vezes dessa maneira. Para terminar, não mais que 6,5% dos aprendizes assinalaram a opção “pouco” e nenhum marcou a opção “nunca”.

Gráfico 37: Identificação com as demais pessoas

7. Pela minha forma de ser, identifico-me facilmente com as demais pessoas, ainda que sejam estrangeiros, e não tenho dificuldades para me adaptar em novos contextos.

31 respostas



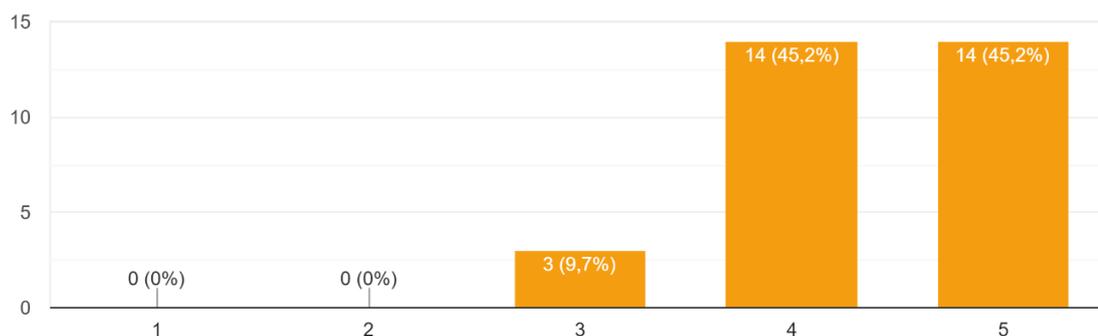
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

No que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira e ao contato com estrangeiros, interessa-nos averiguar se os alunos possuem ou não dificuldades em se adaptar a novos contextos. Dentre as trinta e uma respostas, 58,1% correspondem às medidas “sempre” e “com frequência”, demonstrando que a maioria dos participantes desta pesquisa se adapta facilmente em novos cenários. Entretanto, 29% se adaptam somente às vezes e os outros 12,9% se referem aos alunos que possuem dificuldades em se adaptar.

Gráfico 38: Compreensão acerca das diferentes tradições, valores e comportamentos

8. A partir do que tenho lido, visto e escutado sobre a vida, cultura e costumes dos hispanofalantes, acredito que aceito e compreendo ..., atitudes, comportamentos, tradições e valores.

31 respostas



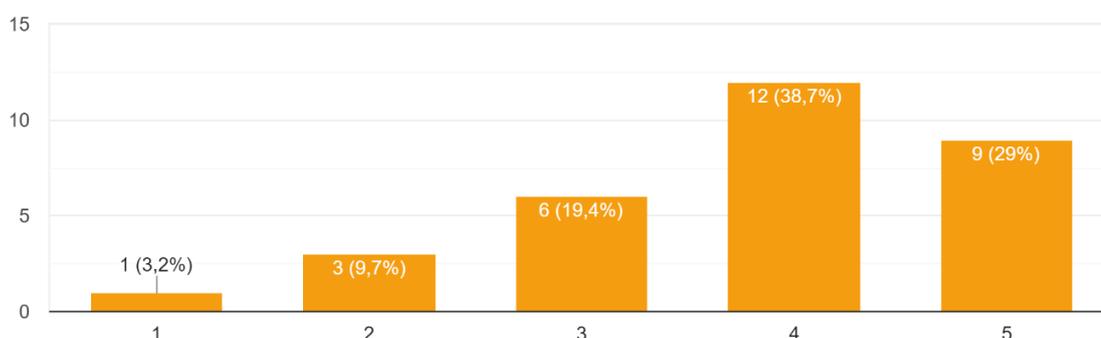
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Apesar de 41,9% dos estudantes não se adaptarem facilmente a novos contextos, conforme verificamos na questão anterior, 90,4% apontaram que aceitam e compreendem as tradições, valores, comportamentos e as diversas formas de ser dos hispanofalantes. Constatamos, portanto, que se trata de um aspecto pessoal dominante relacionado aos alunos das turmas de ELE do CLDP/FCLAr, visto que não mais que três alunos assinalaram “às vezes” para a medida em que aceitam e compreendem culturas e costumes divergentes dos seus. Isto posto, ressaltamos a importância de exaltar durante as aulas a pluralidade cultural que há nos países hispanofalantes, além dos aspectos estruturais da língua espanhola. Ensinar uma língua estrangeira vai muito além da gramática, uma vez que o conhecimento de outro idioma nos possibilita ver o mundo sob outros ângulos culturais e discursivos. Ou seja, ensinar uma língua estrangeira significa possibilitar que os alunos se comuniquem e se expressem a partir de outras perspectivas.

Gráfico 39: Situações de incompreensão, frustração, desorientação, confusão, angústia e ambiguidade

9. Às vezes, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, há situações de incompreensão, frustração, desorientação, confusão...o, reajo com paciência, tolerância e bom humor.

31 respostas



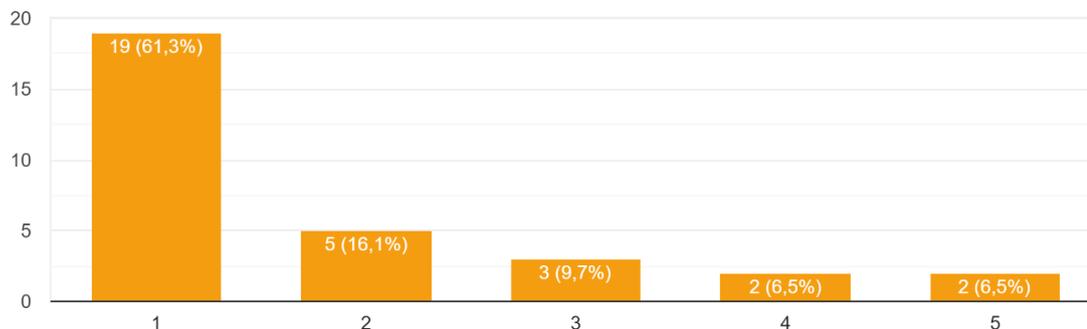
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Diante das situações de incompreensão, frustração, desorientação, confusão, angústia e ambiguidade, observamos que os alunos reagem majoritariamente com paciência, tolerância e bom humor. Em compensação, 19,4% dos estudantes reagem dessa forma somente às vezes e 12,9% indicaram que pouco ou nunca se comportam dessa maneira durante os contratempos que surgem no decorrer do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Gráfico 40: Ansiedade, nervosismo e tensão nas aulas de espanhol

10. Nas aulas de espanhol me sinto ansioso, assustado, nervoso, reprimido e tenso.

31 respostas



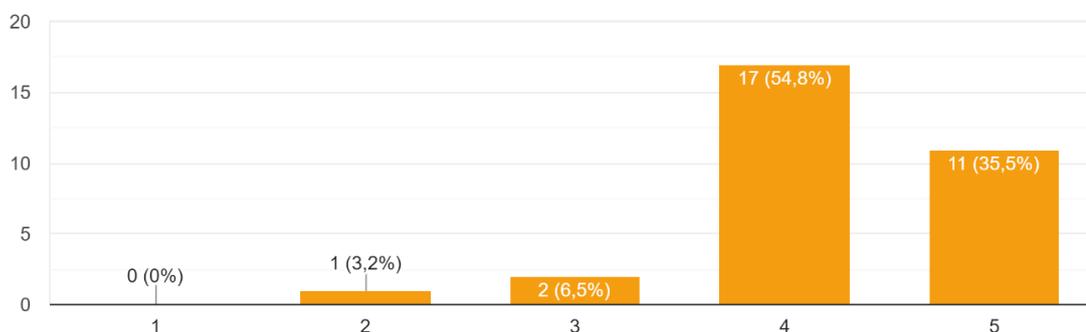
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Podemos constatar que outro aspecto pessoal dominante nas turmas de ELE é a baixa quantidade de aprendizes que se sentem ansiosos, assustados, nervosos, reprimidos e tensos durante as aulas de espanhol. De acordo com as respostas, 77,4% indicaram que a medida em que se sentem dessa forma é “nunca” ou “pouco”. Não obstante, há alunos que não se sentem tão confortáveis, dado que 9,7% apontaram que às vezes se sentem ansiosos e os outros 13% marcaram “sempre” e “com frequência” para mensurar a medida em que apresentam esses sentimentos negativos.

Gráfico 41: Interesse pela língua espanhola

11. Gosto do espanhol, me interesso pela língua e sinto satisfação ao aprender. Por isso, esforço-me para melhorar meu nível.

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

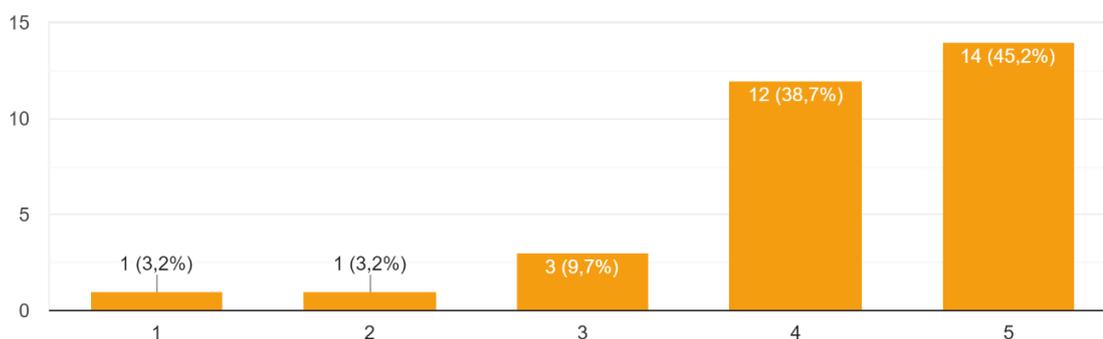
Em relação ao vínculo afetivo que possuem com a língua espanhola, os dados nos revelam que se trata de outro aspecto dominante, posto que 90,3% dos estudantes gostam do

espanhol, interessam-se pela língua e sentem satisfação ao aprender. De modo consequente, esforçam-se para melhorar seu nível. Apenas 9,7% não se sentem frequentemente da mesma maneira, sendo que dois alunos assinalaram que às vezes gostam e se interessam pela língua espanhola, e não mais que um estudante marcou a opção “pouco”.

Gráfico 42: A influência dos bons e maus resultados na motivação

12. Quando consigo bons resultados e boas notas nas aulas de espanhol minha motivação aumenta; isto é, os bons ou maus resultados influenciam de forma direta minha motivação.

31 respostas



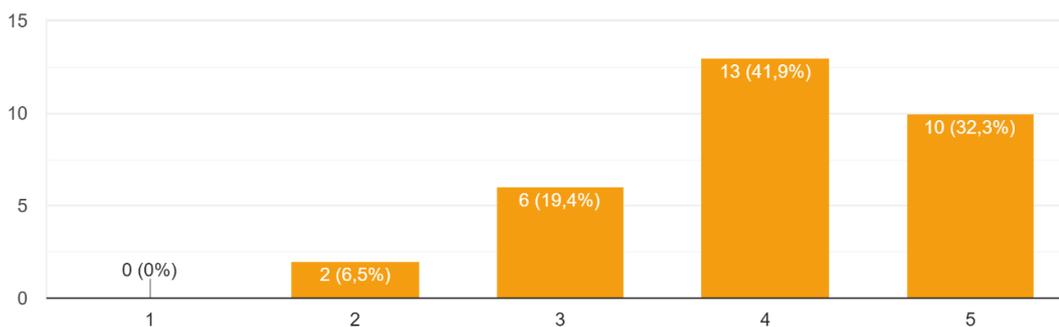
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Os dados nos indicam que os êxitos e fracassos acumulados no decorrer do processo de aprendizagem influenciam diretamente a motivação da maioria desses alunos. Para 83,9% isso ocorre “sempre” e “com frequência”, em contrapartida, os bons e maus resultados não influenciam a motivação de 6,4% dos estudantes. Por outra perspectiva, destacamos os 9,7% que correspondem à opção “às vezes” e indicam que o impacto dos bons e maus resultados na motivação desses três alunos é ocasional.

Gráfico 43: Relação entre os resultados em sala de aula e a motivação

13. Meus resultados e minhas notas dependem do meu estado motivacional: se não me encontro motivado sou incapaz de render e conseguir bons ...é, minha motivação é a fonte do meu rendimento.

31 respostas

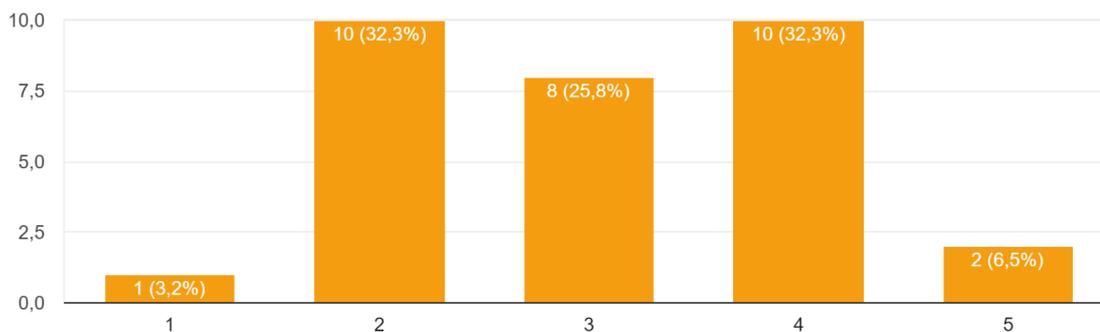


Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Verificamos que, para a maior parte dos participantes, os resultados e notas dependem com frequência do seu estado motivacional. Assim sendo, 74,2% apontaram que quando não se encontram motivados, sentem-se incapazes de render e conseguir bons resultados. Em compensação, para 19,4% dos estudantes sua motivação é ocasionalmente a fonte do seu rendimento e somente para 6,5% seus resultados e notas independem do seu estado motivacional.

Gráfico 44: Intensificação da motivação como consequência das recompensas, elogios ou punições

14. Minha motivação aumenta na aula como consequência das recompensas, elogios ou punições que recebo, das notas, da atuação do professor e ...outras pessoas e/ou fatores externos me motivem.
31 respostas



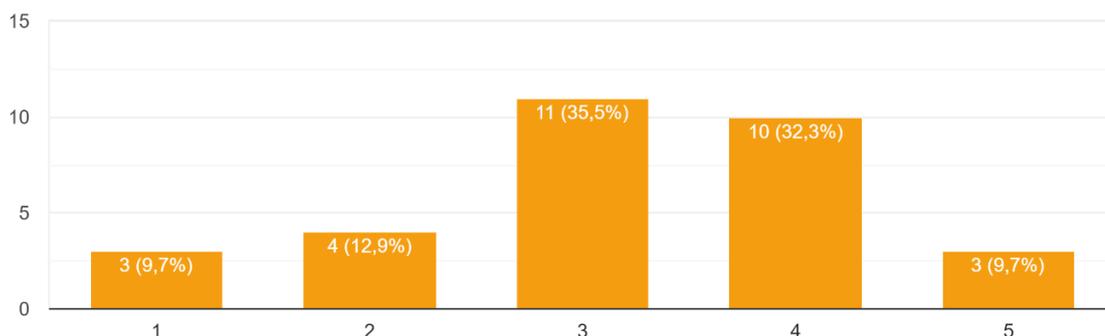
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

A partir dos dados gerados neste item, podemos constatar que a maioria dos alunos (61,3%) se sente internamente motivado – a porcentagem obtida corresponde à soma das opções 1 (“nunca”), 2 (“pouco”) e 3 (“às vezes”). Contudo, compreendemos também que os fatores externos são importantes para 38,8%, uma vez que a motivação desses estudantes somente aumenta como consequência das notas que alcançam, da atuação do professor, das recompensas, elogios ou punições que recebem e de outros fatores externos.

Gráfico 45: Motivação interna e pessoal

15. Minha motivação é interna e pessoal e não aumenta nem diminui na aula como consequência das recompensas, elogios ou punições que recebo...do independentemente da influência dos demais.

31 respostas



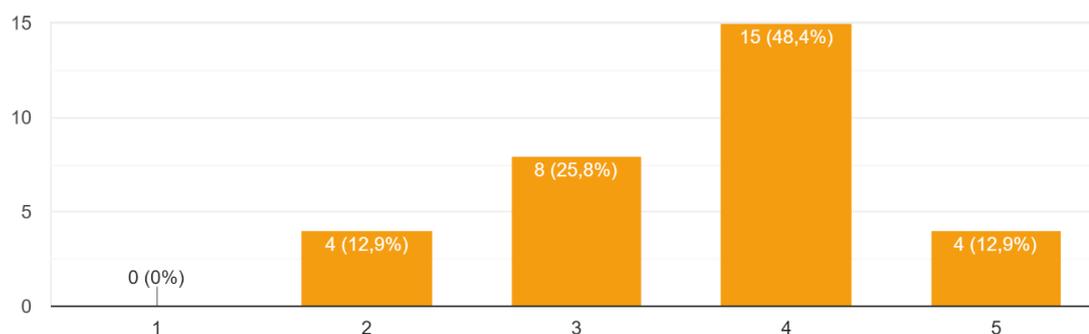
Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

Podemos observar que a maior parte dos estudantes (42%) se encontra motivada independentemente da influência dos demais, tendo em conta a quantidade de respostas relacionadas às opções 4 (“com frequência”) e 5 (“sempre”) – de acordo com Deci (1975) e Keller (1983), conforme mencionado por Gómez (1999), estarão mais motivados os alunos que, “de algum modo, atribuem ao seu próprio esforço o sucesso ou o fracasso da sua aprendizagem, frente àqueles que o atribuem à sorte, ao estado de ânimo do professor ou à dificuldade da tarefa”. Em seguida, verificamos que a 35,5% dos alunos a influência dos fatores externos é ocasional. Por fim, os 22,6% restantes representam os aprendizes cuja motivação não é interna e pessoal e é condicionada à influência das notas que obtêm, da atuação do professor e dos demais elementos extrínsecos.

Gráfico 46: Rendimento nas aulas de espanhol

Acredito que meu rendimento vem sendo (de 1 a 10):

31 respostas



Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2022

No que se refere ao rendimento desses estudantes, averiguamos que a maioria apresenta um bom desempenho, posto que 48,4% o classificam como ótimo. De acordo com os dados gerados, 25,8% se referem aos alunos que avaliam seu rendimento como bom e 12,9% correspondem àqueles cujo desempenho é avaliado como excelente. Contudo, 12,9% classificam como regular seu aproveitamento.

Diante de todo o exposto, reconhecemos como valiosos os dados gerados em relação aos aspectos pessoais perceptíveis aos aprendizes. A partir das suas respostas, podemos constatar que mais de 90% dos alunos brasileiros que estudam ELE no CLDP/FCLAr possuem um vínculo afetivo com a língua espanhola, interessam-se genuinamente pelo idioma e sentem satisfação ao aprender. Em relação aos seus aspectos pessoais dominantes, podemos caracterizá-los como estudantes participativos, que não possuem vergonha ao interagir com outras pessoas e que se sentem frequentemente dispostos a emitir suas opiniões e dúvidas. De modo geral, costumam ser abertos, sociáveis e extrovertidos, tanto nas aulas de espanhol como nas demais situações da vida. Apresentam, em consequência, um bom rendimento.

Os dados nos mostram que não se trata de um grupo autoritário e que a maioria se considera persistente e esforçado, no que concerne à maneira como agem para conseguir os melhores resultados. São alunos que se adaptam facilmente a situações diversas, além de que aceitam e compreendem as tradições, valores e comportamentos que divergem do contexto sociocultural ao qual pertencem. Diante das situações de incompreensão, frustração, desorientação, confusão, angústia e ambiguidade, eles indicam reagir majoritariamente com paciência, tolerância e bom humor. Outro aspecto relevante é a baixa quantidade de aprendizes que se sentem ansiosos, assustados, nervosos, reprimidos e tensos durante as aulas de espanhol.

A partir dos dados gerados e analisados nesta etapa, podemos averiguar também que a maioria se sente internamente motivada, independentemente da influência dos demais. No entanto, conforme os estudantes assinalaram, os êxitos e fracassos acumulados ao longo do processo de aprendizagem influenciam diretamente sua motivação. Por conseguinte, consideram que os resultados e notas que obtêm dependem do seu estado motivacional. De acordo com Madrid Fernández (1999, p. 30, tradução nossa)⁶¹, a partir do que afirmam Ryan, Connell e Deci (1985):

⁶¹ [...] *la motivación escolar es una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca. En cierto grado, existe un proceso de motivación intrínseca en los alumnos que puede describirse en términos de necesidades innatas de autodeterminación y competencia. Si la clase ofrece estímulos que le interesan a los niños y que desarrollan su competencia en un contexto de "autonomía", se generará motivación intrínseca y aumentará el rendimiento escolar* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 30).

[...] a motivação escolar é uma mistura de motivação intrínseca e extrínseca. Até certo ponto, existe um processo de motivação intrínseca nos alunos que pode ser descrito em termos de necessidades inatas de autodeterminação e competência. Se a aula oferece estímulos que lhe interessam e que desenvolvem sua competência em um contexto de “autonomia”, será gerada uma motivação intrínseca e seu desempenho escolar aumentará.

Sendo assim, cabe ao professor definir estratégias que auxiliem os alunos a lidar com os bons e maus resultados, com o intuito de que seu estado motivacional e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem não sejam tão impactados pelas avaliações.

5.4 Resultados

O questionário aplicado possibilitou que averiguássemos algumas fases do processo motivacional dos participantes desta pesquisa. A partir disso, podemos verificar as principais motivações dos alunos brasileiros do CLDP/FCLAr que cursaram os módulos Espanhol I e Espanhol durante o segundo semestre de 2022. Ainda que ressaltemos a singularidade de cada aprendiz e evidenciemos a importância da averiguação dessas individualidades, nesta investigação, analisamos de modo geral a motivação de um grupo de indivíduos. Em outras palavras, quando um aprendiz pertence a um grupo, ademais de suas individualidades, há uma turma com características específicas e, neste estudo, buscamos analisar essas especificidades gerais relacionadas à motivação do grupo de estudantes que contribuiu para a realização desta pesquisa.

Por conseguinte, tendo em consideração as especificidades desse grupo de aprendizes analisado, observamos que se trata de um grupo de alunos universitários, majoritariamente mulheres cisgênero, preocupado com suas necessidades comunicativas, profissionais e acadêmicas, as quais impactam diretamente a motivação que possuem para aprender a língua espanhola. Além disso, inserem-se sócio-historicamente em um contexto pós-COVID-19.

Assim sendo, objetivamos compreender os fatores motivacionais que mais influenciam a motivação desses alunos e explicitar as possíveis interações que existem entre esses elementos, uma vez que “a motivação, como se vê, parece não ser a soma de uma série de fatores internos e externos, mas, como sugere Dörnyei (1998), a soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio [fatores extrínsecos] e que levam o aprendiz a querer aprender” (MICHELON, 2004, n.p). Para tal, averiguamos primeiramente os elementos motivacionais que precederam o curso de espanhol, isto é, as expectativas, formas de pensar e opiniões acerca de situações relacionadas à aprendizagem –

em compensação, salientamos que as expectativas prévias averiguadas nesta investigação não são estáveis e podem progredir ou regredir ao longo do desenvolvimento do processo de aprendizagem desses alunos, sendo possível verificá-las a partir de uma pesquisa longitudinal.

Dessa forma, identificamos as motivações iniciais que impactaram e continuam impactando a decisão desses alunos de estudar espanhol. Podemos descrevê-los como estudantes que se sentem confiantes em relação às capacidades e dons naturais que possuem para a aprendizagem de uma língua estrangeira, possuem um grau alto de ambição para alcançar seus objetivos e apresentam elevada vontade de aprender, de superar os obstáculos e conseguir boas notas, ademais de grandes expectativas relacionadas aos resultados que esperam conseguir. Como efeito, sentem-se motivados para alcançar bons resultados relacionados ao seu processo de aprendizagem de ELE e para se comunicar normalmente com hispanofalantes e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como L2.

Não obstante, com relação ao nível de autossuficiência, independência e autoeficácia que têm para realizar as tarefas de aprendizagem, concluímos que mais da metade desses estudantes necessitam do acompanhamento e mediação dos tutores no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Além disso, constatamos que as medidas de isolamento social afetaram negativamente a motivação desse grupo de estudantes. Entretanto, não são contrários ao ensino remoto, uma vez que a maior parte dos alunos sinalizou que essa modalidade contribuiu positivamente a seu processo de aprendizagem.

Os fatores psicossociais atrelados aos motivos que levam um aluno a estudar uma língua estrangeira geram determinadas atitudes e interesses (MADRID FERNÁNDEZ, 1999) que, por consequência, impulsionam esse aprendiz a se esforçar progressivamente em direção à meta. Por sua vez, ressaltamos que a motivação não é um estado permanente, podendo aumentar, manter-se ou diminuir durante o processo de aprendizagem. Segundo o autor supramencionado (1999, p. 69), as situações de ensino e aprendizagem influenciam diretamente o estado motivacional dos alunos: se as situações experimentadas pelos aprendizes são positivas, a motivação se manterá e aumentará em consequência à dedicação, ao esforço e à persistência que possuem para alcançar seu objetivo; em contrapartida, quando o aluno não obtém os resultados que espera devido às situações de ensino que não o motivam, seu interesse e esforço podem desaparecer.

De acordo com a maioria das respostas, verificamos que a motivação inicial dos estudantes se intensificou após o curso, posto que a progressão nos estudos e a sensação de estar realmente aprendendo a língua os impulsionou a seguir em frente e aprender cada vez mais. Destacamos a seguir alguns comentários: a sensação de “sentir-se produtivo” que deriva dos

momentos em que os alunos percebem sua própria evolução; aprender algo novo todas as semanas os motiva a praticar ainda mais o idioma; e o processo de aprendizagem de ELE que pode ser divertido.

Com base em Madrid Fernández (1999), a motivação e as necessidades humanas estão intrinsecamente relacionadas, visto que determinadas necessidades podem motivar a maneira como os indivíduos se comportam. Assim sendo, buscamos verificar em seguida as necessidades psicossociais, profissionais, educativas e comunicativas dos participantes desta pesquisa. Após o levantamento realizado, identificamos, ordenamos e classificamos esses motivos em intrínsecos, extrínsecos, integrativos e instrumentais, a fim de organizar tipologicamente os fatores motivacionais averiguados. Constatamos, por meio das respostas dos participantes desta pesquisa, que eles se sentem motivados principalmente pelos motivos que se relacionam às necessidades comunicativas e à importância instrumental dos idiomas na sociedade atual – em outras palavras, constatamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira amplia as oportunidades acadêmicas e profissionais para esses aprendizes. Ademais, a figura do professor e os vínculos afetivos construídos no decorrer do curso também aparecem entre os motivos que mais influenciam o interesse desses alunos. No que diz respeito às necessidades averiguadas, observamos que a maioria são de natureza psicossocial. Acerca disso, o autor supracitado ressalta que:

[...] o comportamento das pessoas não é motivado apenas por instintos e necessidades primárias que os conduzem em direção à determinados fins. A psicologia cognitiva ressaltou a importância dos processos de pensamento interno, das crenças e representações mentais dos sujeitos no momento de compreender como e por que agem. Embora existam aspectos parciais do comportamento, tais como necessidades biológicas [...], acreditamos que a maior parte das necessidades geradas no campo das línguas estrangeiras são de natureza psicossocial, devido à dimensão sociolinguística da linguagem. Por isso, é de esperar que a motivação surja para satisfazer esse tipo de necessidades, sobretudo as comunicativas [...]. (Ibidem, p. 72, tradução nossa)⁶²

⁶² [...] *el comportamiento de los sujetos no está motivado únicamente por instintos y necesidades primarias que lo conducen hacia determinados fines. La psicología cognitiva ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos de pensamiento internos, de las creencias y representaciones mentales de los sujetos a la hora de comprender cómo y por qué actúan. Aunque haya aspectos parciales de la conducta, tales como las necesidades biológicas [...], creemos que la mayor parte de las necesidades que se generan en el campo de las lenguas extranjeras son de naturaleza psico-social, debido a la dimensión sociolingüística del lenguaje. Por eso, es de esperar que la motivación se genere para satisfacer ese tipo de necesidades, sobre todo las comunicativas, [...]* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 72).

Por meio do levantamento acerca dos aspectos pessoais predominantes, podemos verificar a predisposição que os alunos possuem para aprender línguas, além da percepção que têm a respeito de si mesmos. Vale salientar que esses aspectos, além das demais opiniões que possuem sobre as situações vivenciadas em sala de aula, relacionam-se diretamente com seu estado motivacional – contudo, conforme mencionamos anteriormente, não podemos considerá-los definitivos nem estáveis, uma vez que são passíveis de mudanças (MADRID FERNÁNDEZ *et al.*, 1994, p. 204); por sua vez, essas opiniões refletem o que os alunos pensavam quando responderam ao questionário, sendo assim válidas. Ademais, reconhecemos que uma entrevista com esses alunos complementaria as percepções que possuem de si mesmos, posto que poderíamos indagá-los sobre os motivos por trás das respostas assinaladas e, conseqüentemente, compreender melhor como os aspectos pessoais influenciam sua motivação.

Levando em conta as respostas dos participantes, constatamos que são alunos que possuem um vínculo afetivo com a língua espanhola, interessam-se genuinamente pelo idioma e sentem satisfação ao aprender. Além disso, podemos observar que se trata de um grupo que verbaliza a consciência linguística que possui acerca das facilidades e dificuldades que podem ter provenientes da proximidade entre o português e o espanhol. Outros aspectos que merecem destaque: são alunos que se consideram participativos, não possuem vergonha para interagir com outras pessoas, sentem-se frequentemente dispostos a emitir suas opiniões e dúvidas, adaptam-se facilmente a situações diversas e avaliam como bom seu rendimento nas aulas de espanhol.

Ainda que a maioria dos alunos apresentem uma boa predisposição, ressaltamos que há aprendizes que não se sentem da mesma maneira. A título de exemplo, observamos na etapa “expectativas prévias” que 35,5% dos estudantes consideram como baixo o nível de confiança sobre as capacidades e dons naturais que possuem para aprendizagem de uma língua estrangeira. Em vista disso, é importante que os professores desenvolvam estratégias de ensino e aprendizagem que possam intervir em potenciais obstáculos que surjam no decorrer do processo de aprendizagem. Lens *et al.* (2008, p. 17-18) esclarecem que:

[A motivação] é, sem dúvida, um processo psicológico no qual interatuam as características de personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos (por exemplo, diminuição de sua ansiedade nos testes; aumentando sua percepção de sua autoeficácia acadêmica), mas também através da mudança do seu ambiente de aprendizagem na cultura escolar (por exemplo, o currículo, as expectativas dos pais, o ambiente da sala de aula, no qual os professores são um fator importante).

Por último, os dados nos mostram que a maioria dos alunos se sente internamente motivado, independentemente da influência dos demais. Todavia, os estudantes apontaram que os êxitos e fracassos influenciam diretamente sua motivação e que os resultados e notas alcançadas dependem essencialmente do seu estado motivacional. Acerca desse tema, Madrid Fernández (1999, p. 67, tradução nossa)⁶³ elucida que os resultados da aprendizagem podem afetar a motivação dos alunos: à medida que o processo de aprendizagem avança, a motivação “aumenta ou diminui, dependendo dos sucessos ou fracassos, isto é, há uma influência recíproca: o grau de motivação influencia os resultados da aprendizagem e vice-versa: os resultados influenciam o grau de motivação”. Em conformidade com o autor supracitado, isso ocorre porque:

O estado de ânimo e emocional dos sujeitos depende dos resultados das ações e iniciativas que o sujeito empreendeu para alcançar o objetivo. Se os objetivos são alcançados com sucesso, costuma-se produzir satisfação e felicidade, caso fracassem, pode ocorrer um certo sentimento de frustração e desilusão (Weiner *et al.* 1978, 1979). Por outro lado, certas emoções estão relacionadas com certos atributos do sujeito. Por exemplo, o sentimento de sucesso nos estudos pode ser associado à aptidão, inteligência, capacidade acadêmica, competência, esforço e perseverança, [...]. Se triunfou por meio da ajuda de outros, sente-se grato com eles. Por outro lado, o fracasso se associa com a falta dessas qualidades anteriores. Nota-se que todos estes fatores relacionados ao estado de ânimo realimentam positiva ou negativamente [...] as necessidades futuras dos indivíduos, as suas carências e percepções, expectativas e autoconceito, atitudes em relação à aprendizagem, desejo e vontade de alcançar os objetivos futuros e grau de esforço para atingir esses objetivos. Isto é, existe uma influência recíproca: o pensamento do aluno (crenças, opiniões e avaliações) influencia em seus sentimentos e os seus estados emocionais também influenciam e retroalimentam o pensamento futuro do aluno, modificando-o por vezes. (Ibidem, p. 74, tradução nossa)⁶⁴

⁶³ [...] aumenta o disminuye, dependiendo de los éxitos o de los fracasos; es decir, hay una influencia recíproca: el grado de motivación influye en los resultados del aprendizaje y a la inversa: los resultados en el grado de motivación (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 67).

⁶⁴ El estado anímico y emocional de los sujetos depende de los resultados de las acciones e iniciativas que emprendió el sujeto para conseguir la meta. Si se alcanzaron los objetivos con éxito, se suele producir satisfacción y felicidad, si se fracasó se puede producir cierto sentimiento de frustración y desengaño (Weiner *et al.* 1978, 1979). Por otra parte, determinadas emociones guardan una relación con determinados atributos del sujeto. Por ejemplo, el sentimiento de éxito en los estudios se puede asociar con la aptitud, inteligencia, capacidad académica, competencia, esfuerzo y constancia, [...]. Si se ha triunfado con la ayuda de otros se produce gratitud hacia ellos. Por contra, el fracaso se asocia con la falta y carencia de las cualidades anteriores. Obsérvese que todos estos factores anímicos realimentan de forma positiva o negativa [...] las necesidades futuras de los individuos, sus carencias y percepciones, expectativas y autoconcepto, actitudes hacia el aprendizaje, deseo y ganas de conseguir futuras metas y grado de esfuerzo hacia la consecución de la meta. Es decir, hay una influencia recíproca: el pensamiento del alumno (creencias, opiniones y valoraciones) influye en sus sentimientos y los estados emocionales también influyen y retroalimentan el pensamiento futuro del alumno, modificándolo en ocasiones (Ibidem, p. 74).

Diante disso, faz-se necessário que os tutores observem atentamente a maneira como seus alunos se comportam, a fim de auxiliá-los a lidar com os resultados da aprendizagem. Assim como Eres Fernández e Callegari (2010, p. 199, tradução nossa)⁶⁵:

[...] entendemos que o professor pode intervir, positiva ou negativamente, na motivação dos seus alunos, dependendo das escolhas que faça durante o curso. Reconhecer que as escolhas que faz, conscientes ou não, desempenham um papel fundamental na motivação dos alunos e são fundamentais para alcançar bons resultados nas aulas. As escolhas que um professor faz durante um curso são múltiplas e cada uma delas repercutirá em diferentes resultados motivacionais, [...].

Em outras palavras, há uma relação entre a motivação, os objetivos estabelecidos pelo aluno e a influência que o professor exerce em sala de aula. Deste modo:

[...] o papel do contexto de aprendizagem será de extrema importância, na medida em que oferece ou não condições para que o aluno atinja seus objetivos. [...]. Isto porque quando o professor trabalha com conteúdos e atividades que vão ao encontro das metas dos alunos pode haver grande motivação. Por outro lado, quando os professores trabalham de maneira totalmente oposta àquilo que o aluno considera importante, pode surgir desmotivação, uma vez que esse não verá sentido em se esforçar para aprender. (RIBAS, 2008, p. 105)

Em conclusão, averiguamos as principais motivações dos alunos brasileiros que participaram desta pesquisa e inferimos que esses fatores motivacionais contribuem positivamente ao desenvolvimento do processo de aprendizagem de ELE. A partir dos dados gerados, podemos observar que são estudantes que possuem boa predisposição para aprendizagem, aspecto importante para que os alunos se mantenham motivados em direção à proficiência em espanhol.

Ressaltamos, por fim, a dificuldade em determinar precisamente em que medida a motivação afeta a aprendizagem. Existe, evidentemente, uma relação entre a motivação e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, Gómez (1999, p. 61), baseado em Ellis (1985), indaga-nos acerca do sentido em que a motivação e o ensino e aprendizagem se encontram: é a motivação que incide no processo de ensino e aprendizagem ou vice-versa? Em concordância com o autor, consideramos que se trata de uma relação bidirecional e

⁶⁵ [...] entendemos que el profesor puede intervenir, positiva o negativamente, en la motivación de sus alumnos, dependiendo de las elecciones que haga durante el curso. Reconocer que las decisiones que toma, conscientes o no, tienen papel fundamental en la motivación de los estudiantes es fundamental para conseguir buenos resultados en clase. Las elecciones que hace el docente durante un curso son múltiples y cada una de ellas repercutirá en diferentes resultados motivacionales, [...] (ERES FERNÁNDEZ; CALLEGARI, 2010, p. 199).

interdependente, uma vez que “não sabemos se a motivação é que produz uma aprendizagem com sucesso ou se é a aprendizagem com sucesso o que aumenta a motivação”. Consideramos, ainda, que essa relação varia de aluno para aluno: a motivação pode incidir no processo de aprendizagem de alguns alunos, enquanto com outros pode ocorrer o inverso. Por isso, além de averiguar as especificidades gerais de um grupo de aprendizes, faz-se necessário também ponderar suas individualidades.

6 CONCLUSÕES

Ao longo destas páginas, buscamos explorar a amplitude de fatores associados à motivação, fenômeno que explica os processos mentais que impulsionam e sustentam a realização de uma atividade. Em outras palavras, podemos definir a motivação como o conjunto de motivos e razões que levam uma pessoa a perseguir seus objetivos, como a aprendizagem de uma língua estrangeira. Por meio da investigação realizada, identificamos os fatores motivacionais que exercem maior influência na aprendizagem dos alunos brasileiros que estudaram Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), durante o segundo semestre de 2022, no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CLDP/FCLAr).

Com base na geração e análise dos dados apresentados, verificamos que esses aprendizes se sentem internamente motivados e confiantes em relação às capacidades e dons naturais que possuem para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Trata-se, ainda, de alunos que possuem uma consciência linguística – no que se refere às facilidades e dificuldades provenientes da proximidade entre o português e o espanhol –, e que verbalizam possuir um vínculo afetivo com a língua espanhola. Em sua maioria, estudam espanhol devido às necessidades comunicativas e à importância instrumental dos idiomas na sociedade atual e possuem a motivação intrínseca como predominante. Com relação ao nível de autossuficiência, independência e autoeficácia que têm para realizar as tarefas de aprendizagem, constatamos que mais da metade desses estudantes necessitam do acompanhamento e mediação dos tutores no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Averiguamos também que as medidas de isolamento social afetaram negativamente a motivação desse grupo de estudantes. Contudo, a maior parte dos alunos sinalizou que a modalidade de ensino remoto contribuiu positivamente em seu processo de aprendizagem.

A partir desses resultados, concluímos que este tipo de análise referente à motivação é importante, dado que o conhecimento das individualidades dos alunos e das especificidades de um grupo de aprendizes, o que inclui a motivação, auxilia na aplicação de uma metodologia adequada em sala de aula e, conseqüentemente, facilita o desenvolvimento de um trabalho significativo que ajuda no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, ao identificar os tipos de motivação que seus alunos possuem, o professor pode elaborar atividades personalizadas que correspondam tanto às suas necessidades (comunicativas, psicossociais, profissionais, entre outras), como aos motivos e às razões que os impulsionaram a estudar a língua-alvo.

A motivação também pode implicar a estabilização do conhecimento: em outras palavras, o nível de motivação se estabiliza porque não houve o manejo e a manutenção desses comportamentos, como resultado, o conhecimento não tende a progredir (SANTOS GARGALLO, 1999) – por exemplo, se ao longo do processo de aprendizagem não houver a manutenção e/ou a reestruturação dos elementos motivadores é possível que o conhecimento se estabilize. Deste modo, a escolha de uma determinada metodologia pelo professor pode estabilizar ou desestabilizar o nível de motivação do aprendiz e, por consequência, seu rendimento.

Eres Fernández e Callegari (2010, p. 203) elaboraram algumas estratégias didáticas que objetivam a construção de um ambiente pedagógico propício à motivação e à aprendizagem, como por exemplo: 1. Apresentar componentes socioculturais nas aulas; 2. Trabalhar contrastivamente, quando necessário; 3. Fomentar e incentivar o contato dos alunos com falantes nativos da LE estudada; 4. Mostrar a importância da LE no mundo e seu papel na sociedade; 5. Apresentar mostras variadas da LE; 6. Valorizar os sentimentos de autoestima, autoeficácia e autoconceito linguístico dos alunos; 7. Estimular a autonomia dos alunos; 8. Propiciar um ambiente agradável, participativo, que diminua a ansiedade; 9. Conhecer o estado linguístico inicial dos alunos e inferir seu nível de motivação; 10. Tentar transformar parte da motivação extrínseca em intrínseca; 11. Reconhecer que a motivação dos alunos é um estado transitório; 12. Reconhecer a importância e o poder do trabalho docente no processo de motivação dos aprendizes; 13. Atrair, em todos os momentos da aula, a atenção do aluno, desafiando-o, despertando sua curiosidade e interesse; e 14. Explicar e reafirmar a importância dos conteúdos estudados (aprendizagem significativa).

Em conclusão, ressaltamos que os resultados obtidos por meio desta pesquisa podem fomentar os estudos científicos acerca da motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente no que se refere ao ensino de ELE. Assim como os dados gerados viabilizaram nossa análise, podem auxiliar na criação de metodologias e estratégias que incidam sobre os tipos de motivação averiguados. Ademais, o questionário que elaboramos com base em Madrid Fernández (1999) será sempre um instrumento de geração de dados para os professores de língua estrangeira, a fim de que também possam verificar os fatores motivacionais que impactam o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Em compensação, compreendemos que os questionários são fontes limitadas e, na maioria dos casos, precisam ser complementados por outros instrumentos de coleta de dados,

como a observação e a entrevista. Madrid Fernández (1999, p. 81-82, tradução nossa)⁶⁶ esclarece que:

Apesar das vantagens dos questionários para conhecer as opiniões, crenças, percepções dos sujeitos sobre sua experiência pessoal na aula de L2, não devemos perder de vista os seus problemas de validade e fiabilidade. [...] Por conseguinte, seria conveniente comprovar a validade dos questionários e dos resultados em cada caso e complementar a informação que nos fornecem com a observação direta do comportamento dos sujeitos na aula de L2 e com outros instrumentos de controle mais objetivos para contrastar os resultados.

Devido a isso, reconhecemos que um dos encaminhamentos futuros desta pesquisa é a complementação dos dados gerados por meio dos questionários. O autor supracitado (1999) sugere, inclusive, modificações a serem feitas no próprio questionário: em vez de perguntas fechadas, podemos incluir mais questões abertas, com o intuito de que os alunos expliquem as razões por trás das opiniões que possuem. Outra ideia se refere ao contraste de resultados, para tal, podemos aplicar o mesmo questionário no início, meio e término do curso para avaliar a evolução dos estados motivacionais por meio de um estudo longitudinal. Consideramos, ainda, a abrangência das pesquisas etnográficas.

Ademais, o construto motivação é multifacetado. Por isso, segundo Callegari (2008, p. 57), toda pesquisa relacionada à motivação terá um caráter limitador, “pois não conseguirá apreender o fenômeno em toda a sua extensão. Daí a necessidade de que existam cada vez mais pesquisas dedicadas ao tema, de forma que os resultados encontrados – ainda que parciais – possam ser cruzados e assim, ampliados”. De acordo com Souza (2013, p. 12), referente à motivação, “um resultado pode possuir inúmeros motivos e entre eles, quem sabe, um motivo gerador dos demais. Isso só poderá ser analisado por meio de uma profunda investigação e, para tanto, ‘tudo o que precisamos é fazer as perguntas certas’ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 99) e abrir caminhos de pesquisa nessa área de estudos promissora”.

Por fim, destacamos a importância das universidades públicas ao possibilitar e fomentar o ensino, a pesquisa científica e a criação de projetos de extensão. No decorrer destas páginas, apresentamos a extensão e o ensino vinculado à pesquisa, por meio da articulação de um projeto de extensão de ensino no campo da pesquisa. Com isso, pretendemos exaltar as ações

⁶⁶ *A pesar de las ventajas de los cuestionarios para conocer las opiniones, creencias, percepciones de los sujetos sobre su experiencia personal en la clase de L2, no hemos de perder de vista sus problemas de validez y fiabilidad. [...] Por consiguiente, convendría comprobar la validez de los cuestionarios y de los resultados en cada caso y completar la información que nos suministran con la observación directa del comportamiento de los sujetos en la clase de L2 y con otros instrumentos de control más objetivos para contrastar los resultados* (MADRID FERNÁNDEZ, 1999, p. 81-82).

extensionistas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que não somente proporcionam às comunidades interna e externa a oportunidade de aprender um novo idioma, como também promovem o desenvolvimento de professores.

REFERÊNCIAS

ALCARAZ, R. C. **A dificuldade de se aprender uma língua fácil.** In 6o. INPLA - Intercâmbio em Linguística Aplicada, 1996, São Paulo. Anais do 6o. INPLA, 1996.

_____. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALEXOPOULOU, A. **Fundamentos de lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Atenas: Συμμετρία, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. In: _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 7. Ed. Campinas: Pontes, p. 53-59, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.161, de 5 de ago. de 2005.** Brasília, DF, ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fev. de 2017.** Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF, set. 2016. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1630415102895&disposition=inline>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Minuta do PARECER DO NOVO ENEM.** Secretaria de Educação Básica (SEB), Brasília, DF, 3 nov. 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2021-pdf/227221-proposta-de-recomendacoes-ao-novo-enem/file>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3849/2019**. Brasília, DF, 3 jul. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773214&filena me=PL+3849/2019>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis**. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-18032009-154414. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula: um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Motivação e ensino de espanhol na escola pública paulista: dados quantitativos e qualitativos de um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 51(1), p. 99-117, 2012.

CANTO DE GANTE, A. G. *et al.* Escala de Likert: uma alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. **Revista de la Alta Tecnología y Sociedad**, v. 12, n. 1, 2020.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciência e Cognição**, vol. 14 (2), p. 248-261, jul. 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CELADA, M. T. **Uma língua singularmente estrangeira**. O espanhol para o brasileiro. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, Departamento de Linguística, Campinas, SP, Brasil, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. T. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSTA, E. L.; PINHEIRO NETO, J. E. A motivação como fator essencial na aprendizagem da Língua Inglesa. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 2, p. 116–132, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p116-132>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CRUZ, Edilson da Silva. **O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <doi:10.11606/D.48.2016.tde-14092016-163458>. Acesso em: 2023-03-27.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: processos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

CUSTÓDIO, A. #Ficaespanhol: movimento ganha força no RS após lei alterar ensino de idiomas nas escolas. **GZH**, Porto Alegre, 19 jul. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/07/ficaespanhol-movimento-ganha-forca-no-rs-apos-lei-alterar-ensino-de-idiomas-nas-escolas>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, K. M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **RGO**. Revista Gestão Organizacional (ONLINE), v. 6, p. 161-174, 2013.

DINIZ, André Monteiro. **A flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2011.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching: Motivation** (Second ed.). Harlow: Longman Pearson, 2011.

DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua**. Madrid: Arco / Libros, 2007.

ERES FERNÁNDEZ, G. M.; CALLEGARI, M. V. Motivación y enseñanza de E/LE: algunos aportes pedagógicos. In: **III Simposio Internacional de Lengua Española**, n. 3, 2010, São Paulo. Actas del III Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo. São Paulo: Instituto Cervantes de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2010/15_eres-vasques.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FABILA ECHAURI, A. M.; MINAMI, H.; IZQUIERDO SANDOVAL, M. J. La Escala de Likert en la evaluación. **Perspectivas docentes**, n. 50, p. 31-40, 2012.

FANJUL, A. **A pessoa no discurso: português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIALHO, V. R. **Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do Espanhol por falantes nativos de Português Brasileiro**. Espéculo (Madrid), Madrid, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/VanessaRibasFialho.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FIGUEIREDO, L. **O papel da motivação na construção da aprendizagem**. 2011. Relatório da prática de ensino supervisionada (Mestrado em Ensino - Variante de Inglês e Alemão) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARDNER, R. C. Motivation and second language acquisition. **Porta Linguarum**, 8: 9-20, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/31616>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation**. Baltimore, MD: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GÓMEZ, Pascual Cantos. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, 1999.

GUIMARÃES, Anselmo. **História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)**. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, N° 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HENRIQUES, E. R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HIDALGO, L. S.; VINHAS, L. I. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, p. 504-529, 2021.

KANEKO-MARQUES, S. M.; KAWACHI, C.J. Variantes Motivacionais de Professores de Língua Inglesa em um Curso de Formação inicial. **Linguagem & Ensino**, v. 13, p. 467-494, 2010.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 11-19, 1999.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: o Ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2752>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MADRID FERNÁNDEZ, D. **Guía para la investigación en el aula de idiomas**. Granada: Grupo Editorial Universitario de la Universidad de Granada, 1989.

_____. **La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas**. Granada: Grupo Editorial Universitario de la Universidad de Granada, 1999.

_____. *et al.* Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. **Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés**. Granada: Greta, p. 198-214, 1994.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MENEZES, A. N. *et al.* A influência da crença de autoeficácia no desempenho dos alunos do IFMG - Bambuí. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2020, v. 24, e202380. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020202380>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua & Literatura**. 8/9ed.Frederico Westphalen: Editora da URI, 2004, v. 4 e 5, p. 79-96.

MOITA LOPES, L.P. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MORENO BRUNA, Ana Maria. **La Motivación En El Aprendizaje de ELE de Los Estudiantes de Traducción e Interpretación En Flandes Según El ‘Sistema Motivacional Del Yo’ de Zoltán Dörnyei**. MARCOELE, no. 18, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NOLL, M.; BEZERRA, IMP. Estado da arte sobre o ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em época de pandemia do corona vírus. In: **X CISCA - 10th International Meeting of Child and Adolescent Health, 2020**. 10th International Meeting of Child and Adolescent Health, 2020. v. 10. p. 350-351.

OLIVEIRA, Flávia Farias de. **Modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola: avanços e silenciamentos**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

OXFORD, R. L. New Pathways of Language Learning Motivation. In: **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Second Language and Curriculum Center. Honolulu: University of Hawaii, 1996. p. 1-8.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINTO, P. T. *et al.* Centro de Línguas do IBILCE. In: **Congresso de extensão universitária da UNESP**, 8., 2015. São José do Rio Preto: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://200.145.6.205/index.php/congressoextensao/8congressoextensao/schedConf/presentations>>. Acesso em: 10 out. 2022.

RETO, L.; NUNES, F. Métodos como Estratégia de Pesquisa Problemas: Tipo numa Investigação. **Revista Portuguesa de Gestão**. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, 1999.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2008.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma**, v. 3, p. 1-5, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 270 /2018**. Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 29 mar. 2018. Disponível em: <<http://proweb.procergs.com.br/Diario/DA20180402-01-100000/EX20180402-01-100000-PEC-270-2018.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ROCHA, N. A. **Formação de professores no Mercosul: abordagem(s) no ensino de línguas próximas de Português Língua Estrangeira (PLE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE)**. 2016.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>>. Acesso em: 15 out. 2022.

SALOMÃO, A. C. B. *et al.* **Implantação do Centro de Línguas na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara**. Trabalho apresentado na Mostra de Trabalhos de Extensão do Câmpus de Araraquara (MosTrE), Araraquara, 2014.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Edição Suplementar. São Paulo, SP, v. 130, n. 57, 22 mar. 2020. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200323&Caderno=Suplemento&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 20 out. 2022.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, p. 209-241, 1972.

SILVA, E. D. Motivação nossa de cada dia, dai-nos autonomia e aprendizagem em língua estrangeira hoje. Macabéa - **Revista Eletrônica do Netlli**, v. 4, p. 57-66, 2015.

SOUZA, Marcus Alexandre Carvalho de. Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem socio-dinâmica. In: IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, v. 3. p. 1-13, 2013.

SUNDE, R. M.; JULIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da COVID-19 desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 3, p. 1-11, 2020.

TIPOLOGIA. In: **INFOPÉDIA**, Dicionários Porto Editora. Oporto: Porto Editora, 2023. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tipologia>>. Acesso em: 13 abril 2023.

TRAGANT, E.; MUÑOZ, C. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUÑOZ, C. (ed.). **Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula**. Barcelona: Ariel, p. 81-105, 2000. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176/7075>>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNESP. **Minuta de Regimento Geral dos Centros de Línguas da UNESP**. [S.l.: s.n.], [2022].

ZENOTZ IRAGI, M. V. Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. **Huarte De San Juan: Filología Y Didáctica De La Lengua**, n. 12, p. 75-81, 2012. Disponível em: <<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3238>>. Acesso em: 13 abril 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO SOBRE A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR ESTUDANTES BRASILEIROS DO CLDP/FCLAr

Pesquisa de mestrado: O papel da motivação no processo de aprendizagem do espanhol dos estudantes brasileiros do CLDP/FCLAr⁶⁷

Discente: Ana Amélia de Oliveira Lima

Orientadora: Prof.^a Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, que vem sendo desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes, na área de Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. As informações coletadas por meio dele serão avaliadas de modo anônimo, ou seja, sua identidade será mantida sob sigilo durante todo o trabalho desenvolvido. Sua contribuição será essencial para a pesquisa e nos comprometemos a mostrar os nossos resultados a você para que também tenha acesso a eles.

Muito obrigada!
Ana Amélia de Oliveira Lima.

QUESTIONÁRIO⁶⁸ SOBRE MOTIVAÇÃO

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores na Faculdade de Ciências e Letras (CLDP/FCLAr)	
Ano/semestre:	2022/2º <input type="checkbox"/>
Curso:	Espanhol I <input type="checkbox"/> Espanhol II <input type="checkbox"/>
Faixa etária:	Menos de 18 anos <input type="checkbox"/>
	18-20 anos <input type="checkbox"/>
	21-25 anos <input type="checkbox"/>
	26-30 anos <input type="checkbox"/>
	31-35 anos <input type="checkbox"/>
	36-40 anos <input type="checkbox"/>
	41-45 anos <input type="checkbox"/>
	46-50 anos <input type="checkbox"/>
Gênero:	Mais de 50 anos <input type="checkbox"/>
	Mulher cis <input type="checkbox"/>
	Mulher trans <input type="checkbox"/>
	Homem cis <input type="checkbox"/>

⁶⁷ Antigo título desta dissertação, anterior ao atual – o presente título “A motivação na aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros de um Centro de Línguas de uma Universidade no interior de São Paulo” foi definido após o Exame Geral de Qualificação.

⁶⁸ O presente questionário foi adaptado a partir de: MADRID FERNÁNDEZ, D. **La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas**. Granada: Grupo Editorial Universitario de la Universidad de Granada, 1999.

	Homem trans	<input type="checkbox"/>
	Travesti	<input type="checkbox"/>
	Não binário	<input type="checkbox"/>
	Prefiro não declarar	<input type="checkbox"/>

EXPECTATIVAS

Que motivações lhe levaram a iniciar o curso de espanhol? Quais são suas expectativas, formas de pensar, opiniões e crenças sobre...? Use:

5 = muito alta/o 4 = alta/o 3 = indiferente 2 = baixa/o
1 = muito baixa/o

(....)	1. A confiança que tem sobre suas capacidades e dons naturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira.
(....)	2. O grau de autossuficiência, independência e autoeficácia para realizar as tarefas de aprendizagem.
(....)	3. Suas expectativas com relação aos resultados que espera conseguir.
(....)	4. Vontade de aprender, de superar os obstáculos e conseguir boas notas.
(....)	5. Vontade de se comunicar normalmente e se relacionar com os falantes da língua estrangeira que está estudando.
(....)	6. Seu grau de ambição para alcançar seus objetivos.

7. O espanhol é um idioma fácil de aprender, devido à proximidade tipológica existente entre o português e a língua espanhola.

(....)

5 = concordo totalmente

4 = concordo

3 = não concordo, nem discordo

2 = discordo

1 = discordo totalmente

Comentários: _____

8. De que maneira a pandemia de COVID-19 afetou sua motivação e, conseqüentemente, seus estudos? Justifique.

9. O ensino remoto contribuiu positiva ou negativamente a seu processo de aprendizagem? Justifique.

10. Você sente que sua motivação inicial se intensificou ou não após o curso? Justifique.

TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Indique o grau em que os motivos abaixo influenciam seu interesse com relação à língua espanhola:

5 = *muito* 4 = *bastante* 3 = *para mim é indiferente* 2 = *pouco* 1 = *nada*

- | | |
|--------|--|
| (....) | 1. Viajar para países hispanofalantes. |
| (....) | 2. Comunicar-me com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como segunda língua. |
| (....) | 3. Entender filmes, séries e demais programas televisivos em espanhol. |
| (....) | 4. O gosto pela língua espanhola e o interesse em conhecer a cultura dos países hispanofalantes. |
| (....) | 5. Os fatores ambientais: a influência dos meus pais e da minha família, da música, do cinema, dos falantes nativos com quem me relaciono etc. |
| (....) | 6. O desejo de viver em um país hispanofalante e de me integrar como um membro da comunidade. |
| (....) | 7. Minha personalidade. |
| (....) | 8. Enriquecer meu currículo e aumentar minhas chances de conseguir um bom emprego. |
| (....) | 9. Interesse em fazer um intercâmbio para fins laborais. |
| (....) | 10. Integrar-me e viver em um país hispanofalante (fins laborais). |
| (....) | 11. Interesse em fazer um intercâmbio para fins acadêmicos. |
| (....) | 12. Fins acadêmicos: ampliar meus conhecimentos, consultar bibliografias em espanhol e realizar estudos posteriores nessa língua estrangeira. |

(...)	13. As situações de ensino e aprendizagem e minha experiência pessoal na sala de aula: objetivos e conteúdos que temos estudado, êxitos e fracassos, as qualificações que consigo, as felicitações e repreensões que recebo etc.
(...)	14. O material didático e outros materiais que usamos nas aulas (áudios, músicas, recursos educacionais abertos, vídeos etc.).
(...)	15. Os exercícios e as atividades que fazemos na sala de aula com o professor.
(...)	16. As qualidades do meu professor, sua forma de ser e se comportar em aula: seu conhecimento sobre a matéria, suas qualidades didáticas e pessoais – forma de dar as aulas e interagir com os alunos.

Se há outros motivos, comente abaixo: qual sua motivação para aprender a língua?

Comentários:

ASPECTOS PESSOAIS

Indique em que medida acredita que lhe ocorre o seguinte:

5 = sempre 4 = com frequência 3 = às vezes 2 = pouco 1 = nunca

(...)	1. Geralmente, pela minha forma de ser e me comportar, considero-me tímido/a e tenho vergonha de interagir diante de outras pessoas.
(...)	2. Nas aulas de espanhol e nas demais situações da vida, geralmente, costumo ser aberto/a, sociável e extrovertido/a.
(...)	3. Pela minha forma de ser e agir me considero autoritário/a.
(...)	4. Por razões econômicas e socioculturais, gostaria de viver em outro país.
(...)	5. Apesar das dificuldades que implica aprender bem uma língua estrangeira, invisto todo o tempo que posso, sou persistente e me esforço para conseguir os melhores resultados.
(...)	6. Acredito que estou sempre disposto a participar nas aulas de espanhol, a representar diálogos e situações, praticar em dupla e emitir minhas opiniões e dúvidas a qualquer momento.

(....)	7. Pela minha forma de ser, identifico-me facilmente com as demais pessoas, ainda que sejam estrangeiros, e não tenho dificuldades para me adaptar em novos contextos.
(....)	8. A partir do que tenho lido, visto e escutado sobre a vida, cultura e costumes dos hispanofalantes, acredito que aceito e compreendo suas formas de ser, atitudes, comportamentos, tradições e valores.
(....)	9. Às vezes, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, há situações de incompreensão, frustração, desorientação, confusão, angústia e ambiguidade. Diante disso, reajo com paciência, tolerância e bom humor.
(....)	10. Nas aulas de espanhol me sinto ansioso, assustado, nervoso, reprimido e tenso.
(....)	11. Gosto do espanhol, me interesso pela língua e sinto satisfação ao aprender. Por isso, esforço-me para melhorar meu nível.
(....)	12. Quando consigo bons resultados e boas notas nas aulas de espanhol minha motivação aumenta; isto é, os bons ou maus resultados influenciam de forma direta minha motivação.
(....)	13. Meus resultados e minhas notas dependem do meu estado motivacional: se não me encontro motivado sou incapaz de render e conseguir bons resultados. Acredito que quando mais alta é minha motivação melhores são meus resultados; isto é, minha motivação é a fonte do meu rendimento.
(....)	14. Minha motivação aumenta na aula como consequência das recompensas, elogios ou punições que recebo, das notas, da atuação do professor e de outros fatores externos; isto é, não me encontro internamente motivado, preciso que outras pessoas e/ou fatores externos me motivem.
(....)	15. Minha motivação é interna e pessoal e não aumenta nem diminui na aula como consequência das recompensas, elogios ou punições que recebo, das notas ou da atuação do professor; isto é, me encontro motivado independentemente da influência dos demais.

Acredito que meu rendimento vem sendo (de 1 a 10):

(....)

5 = excelente (entre 10 e 9)

4 = ótimo (entre 9 e 8)

3 = bom (entre 8 e 7)

2 = regular (entre 7 e 6)

1 = abaixo da minha expectativa (6 ou menos)

Comentários: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O papel da motivação no processo de aprendizagem do espanhol dos estudantes brasileiros do CLDP/FCLAr”, sob responsabilidade de Ana Amélia de Oliveira Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – FCLAr. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.
2. O presente projeto pretende investigar o papel da motivação no processo de aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira dos estudantes brasileiros do CLDP/FCLAr. Para isso, a pesquisadora aplicará um questionário estruturado com a finalidade de coletar dados que possibilitem sua análise. Os objetivos desta etapa são: verificar as principais motivações dos estudantes brasileiros de ELE do CLDP/FCLAr, analisar estatisticamente os dados coletados e interpretá-los de acordo com a literatura existente, a fim de inferir o papel da motivação na aprendizagem destes alunos. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos desta pesquisa, antes e durante a realização do questionário⁶⁹.
3. Você foi selecionado como colaborador por se enquadrar no contexto desejável a esta pesquisa – aluno brasileiro que estuda a língua espanhola no CLDP/FCLAr – e sua colaboração não é obrigatória. Sua participação consistirá em responder um questionário estruturado por meio do aplicativo Google Forms (plataforma de gerenciamento de pesquisas da empresa Google) e leva cerca de 10 minutos para ser completado.
4. Recomenda-se que salve uma cópia deste [termo de consentimento](#), no qual constam o telefone e e-mail da pesquisadora principal. Os colaboradores desta investigação podem entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento, via contato telefônico ou e-mail, a fim de quaisquer esclarecimentos e dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.
5. Seu consentimento em participar poderá causar alguns desconfortos, como constrangimento com relação às perguntas do questionário. No entanto, a pesquisadora se colocará atenta a quaisquer tipos de desconforto e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.
6. Não haverá gastos financeiros ao participante, nem riscos de ordem física. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Salienta-se que a pesquisadora não faz parte da equipe do CLDP/FCLAr e que não há qualquer relação entre a pesquisadora e os alunos do projeto. Isto é, sua colaboração ao responder o questionário não interfere na participação em qualquer curso promovido pelo projeto.
7. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes envolvidos na pesquisa. Os dados serão coletados anonimamente e armazenados até o final desta investigação. Com relação ao armazenamento dos dados, uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local,

⁶⁹ Trata-se dos antigos objetivos desta pesquisa, reformulados após o Exame Geral de Qualificação.

apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

8. Esta investigação pode causar inibição aos alunos, entretanto, a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa e que sua participação poderá trazer benefícios, como auxiliar na aplicação de uma metodologia eficaz na sala de aula e, conseqüentemente, facilitar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.
9. Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em Dissertação de Mestrado, Relatório Final de Pesquisa e Eventos Científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, visto que serão compilados e analisados conjuntamente a partir de um gráfico que organizará visualmente as respostas. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.
10. Desta forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).
11. Por fim, a pesquisadora se compromete a disponibilizar os resultados da pesquisa após concluí-la.

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

Pesquisadora: Ana Amélia de Oliveira Lima
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – FCLAr
E-mail: ana.amelia@unesp.br
Telefone: (11) 99492-4632

Orientadora: Prof.^a Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
E-mail: egisvanda.sandes@unesp.br

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE (EXEMPLOS)



O papel da motivação no processo de aprendizagem do espanhol dos estudantes brasileiros do CLDP/FCLAR

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, que vem sendo desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes, na área de Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. As informações coletadas por meio dele serão avaliadas de modo anônimo, ou seja, sua identidade será mantida sob sigilo durante todo o trabalho desenvolvido. Sua contribuição será essencial para a pesquisa e nos comprometemos a mostrar os nossos resultados a você para que também tenha acesso a eles.

Muito obrigada!
Ana Amélia de Oliveira Lima.

 ana.amelia@unesp.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O papel da motivação no processo de aprendizagem do espanhol dos estudantes brasileiros do CLDP/FCLAR”, sob responsabilidade de Ana Amélia de Oliveira Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – FCLAr. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões

1. Viajar para países hispanofalantes. *

1 = nada

2 = pouco

3 = para mim é indiferente

4 = bastante

5 = muito

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	Muito				

2. Comunicar-me com falantes nativos e/ou estrangeiros que possuem o espanhol como segunda língua. *

1 = nada

2 = pouco

3 = para mim é indiferente

4 = bastante

5 = muito

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	Muito				

3. Entender filmes, séries e demais programas televisivos em espanhol. *

1 = nada

2 = pouco

3 = para mim é indiferente

4 = bastante

5 = muito

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	Muito				

