



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AFETIVIDADES: UMA
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DE JAPONÊS NO
ENSINO REMOTO**

Adoniran Ribeiro Rocha

Brasília – DF

2023

Adoniran Ribeiro Rocha

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AFETIVIDADES: UMA ANÁLISE DA
EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DE JAPONÊS NO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Area de concentração: Linguagem, práticas sociais e educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Orientador: Professor Dr. Yûki Mukai

Brasília – DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Re Rocha, Adoniran Ribeiro Estratégias de aprendizagem e afetividades: uma análise da experiência de alunos de Japonês no ensino remoto / Adoniran Ribeiro Rocha; orientador Yuki Mukai. -- Brasília, 2023.
125 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -
Universidade de Brasília, 2023.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Língua Japonesa. 3. Afetividade. 4. Ensino remoto. I. Mukai, Yuki, orient. II. Título.

Adoniran Ribeiro Rocha

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AFETIVIDADES: UMA ANÁLISE DA
EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DE JAPONÊS NO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem. Práticas Sociais e Educação. Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Brasília, 20 de julho de 2023

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Yûki Mukai – Orientador
PPGLA/Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (membro interno)
PPGLA/Universidade de Brasília

Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales (membro externo)
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez (membro suplente)
PPGLA/Universidade de Brasília

RESUMO

A pesquisa desta dissertação tem como objetivo geral identificar as estratégias de aprendizagem e verificar sua relação com a afetividade no ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de graduação em Língua e literatura japonesa de uma universidade pública. Para este fim, foram elaborados quatro objetivos específicos. São eles: (1) Identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para aprender o idioma no ensino remoto durante a pandemia; (2) Identificar as avaliações quanto ao desempenho que os estudantes fazem da própria aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial e a qualidade dos recursos utilizados; (3) Identificar como as afetividades influenciaram na aprendizagem de língua japonesa pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia; e por último (4) Averiguar a relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino remoto e a afetividade dos alunos. Para alcançar os objetivos propostos, o pesquisador realizou uma pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando narrativa, questionário e entrevista, aplicados de forma *on-line* e analisando os dados colhidos com base nos referenciais teóricos. Este estudo se baseou em autores da área de estratégias de aprendizagem, como Rebecca Oxford (1990, 2001), O'Malley e Chamot (1990), Brown (2014), Rubin (1975); em autores sobre emoções e afetividades como Humberto Maturana (2002), Arnold (2009, 2011), Barcelos (2015), Arnold e Barcelos (2015), Ramos (2020), Aragão (2011), ente outros. Após a análise de dados verificou-se que os alunos utilizaram predominantemente estratégias de aprendizagem diretas e que a afetividade teve impacto no desempenho dos alunos com emoções negativas advindas do isolamento social diminuindo o rendimento dos estudantes nas atividades. O ensino remoto emergencial trouxe uma série de dificuldades para os estudantes, como dificuldade para se organizar, ter um local adequado para realizar as tarefas, falta de equipamentos adequados para acompanhar as aulas. O desempenho dos alunos também foi prejudicado por problemas emocionais advindos do isolamento social. Os alunos relataram desânimo com os estudos e descontentamento com o próprio desempenho. Isto posto, esta pesquisa demonstrou a importância de se criar ambientes afetivamente acolhedores aos alunos mesmo em ambientes virtuais a fim de diminuir a evasão, e também demonstrou a importância de medidas que visem diminuir a desigualdade no acesso a tecnologias para o ensino.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Afetividade. Ensino Remoto. Pandemia. Língua Estrangeira. Língua Japonesa.

ABSTRACT

The aim of this dissertation research is to identify learning strategies and examine their relationship with affectivity in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. The research was conducted with undergraduate students in the Japanese Language and Literature program at a public university. Four specific objectives were formulated for this purpose. They are as follows: (1) Identify the learning strategies used by students to learn the language in remote teaching during the pandemic; (2) Assess the students' self-evaluation of their learning through emergency remote teaching and the quality of the resources used; (3) Investigate how affectivity influenced the learning of the Japanese language through emergency remote teaching during the pandemic; and finally, (4) Examine the relationship between the learning strategies used in remote teaching and the students' affectivity. To achieve the proposed objectives, the researcher employed qualitative research methods, including narratives, questionnaires, and interviews, which were conducted online. The collected data were analyzed based on theoretical frameworks. This study drew upon authors in the field of learning strategies, such as Rebecca Oxford (1990, 2001), O'Malley and Chamot (1990), Brown (2014), and Rubin (1975). Additionally, authors on emotions and affectivity were consulted, including Humberto Maturana (2002), Arnold (2009, 2011), Barcelos (2015), Arnold and Barcelos (2015), Ramos (2020), Aragão (2011), among others. After analyzing the data, it was found that the students predominantly used direct learning strategies, and affectivity had an impact on their performance, with negative emotions arising from social isolation leading to decreased student achievement in activities. Emergency remote teaching presented various difficulties for students, such as challenges in organization, finding suitable study spaces, and a lack of appropriate equipment to participate in classes. Emotional problems stemming from social isolation also hindered students' performance. The students expressed demotivation in their studies and dissatisfaction with their own performance. Therefore, this research demonstrated the importance of creating emotionally supportive environments for students, even in virtual settings, in order to reduce dropout rates. It also highlighted the significance of measures aimed at reducing inequality in access to educational technologies.

Keywords: Learning strategies. Japanese Language. Affectivity. Remote Teaching. Pandemic. Foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Correlação das Estratégias de Aprendizagem.....	29
Figura 2 - Quadro resumo das respostas dos participantes.....	71
Figura 3 - Resumo das Respostas dos Participantes	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre a aula remota e aula EaD	24
Quadro 2 - Comparação entre EaD e ERE	25
Quadro 3 - Diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa.....	38
Quadro 4 - Sexo e idade dos participantes	40
Quadro 5 - Contato com a língua japonesa	40
Quadro 6 - Contato com a língua japonesa antes de ingressar na licenciatura	41
Quadro 7 - Participantes e etapas da pesquisa	41
Quadro 8 - Sistematização dos dados colhidos	51
Quadro 9 - Respostas à questão 3 do questionário	56
Quadro 10 - Respostas dos participantes ao questionário de estratégias.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD – Ensino à Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1. Contextualização, justificativa e problematização	13
1.2 Objetivos.....	15
1.3 Perguntas de pesquisa.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Ensino e tecnologia.....	17
2.2 Definição de Ensino Remoto Emergencial.....	21
2.3 Estratégias de aprendizagem	25
2.3.1 Definição de Estratégia.....	26
2.3.2 Classificação das estratégias de aprendizagem	28
2.3.4 Estilos de aprendizagem	31
2.4 Afetividade	32
2.4.1 Definição	32
2.4.2 Afetividade na Aprendizagem de línguas estrangeiras.....	34
3 METODOLOGIA	37
3.1 Natureza da pesquisa	37
3.2 Perfil dos participantes	39
3.3 Instrumentos para coleta de dados	42
3.3.1 Narrativas Escritas.....	42
3.3.2 Questionário online	44
3.3.4 Entrevista semiestruturada.....	48
3.4 Procedimentos para coleta dos dados	49
3.5 Procedimentos para análise dos dados.....	50
3.6 Considerações éticas.....	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	54
4.1 Dificuldades enfrentadas durante a pandemia e Estratégias desenvolvidas pelos alunos	54
4.1.1 Ambiente de estudo	55
4.1.2 - Dificuldade com tecnologia	58
4.1.3 Estratégias de Aprendizagem	62
4.2 Avaliação da aprendizagem e dos instrumentos utilizados	68
4.3 A influência das emoções e afetividade na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia	77
4.4 Relação entre as estratégias de aprendizagem e a afetividade dos alunos durante o ensino remoto emergencial.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
5.1 As perguntas de pesquisa.....	88
5.2 Contribuições para a área de estratégias de aprendizagem e Afetividade....	95
5.3 Limitações da pesquisa.....	95
5.4 Sugestões para pesquisas	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B.....	105
APÊNDICE C.....	107
APÊNDICE D	115

APENDICE E.....	117
APÊNDICE F.....	120
APÊNDICE G.....	121
APÊNDICE H.....	123
APÊNDICE I.....	124
APÊNDICE J.....	125

1 INTRODUÇÃO

As motivações iniciais deste trabalho surgiram a partir da minha própria experiência com o Ensino Remoto Emergencial. Deparei-me com a inesperada situação de ter que, repentinamente, modificar a forma como realizava minhas tarefas diárias, incluindo os estudos. Com o objetivo de conter a propagação do novo coronavírus, atividades como trabalho e estudo passaram a ser conduzidas remotamente, por meio da internet. Essa mudança abrupta pegou todos de surpresa, ninguém estava preparado para tal cenário.

A transição brusca do ensino tradicional para o remoto trouxe consigo diversas dúvidas e inseguranças, fazendo com que professores e pesquisadores voltassem sua atenção para estudos sobre ensino remoto e uso de tecnologias no aprendizado, que até então não recebiam a devida atenção no meio acadêmico.

Diante desse cenário, despertou em mim o interesse de investigar a forma como outros estudantes estavam lidando com a presente realidade, dado que eu mesmo tive muita dificuldade de me adaptar e progredir nas atividades acadêmicas no ambiente remoto, tendo que lidar com desmotivação e ausência de satisfação nas tarefas realizadas, além de ter que reaprender a estudar nesse novo modelo.

O presente estudo tem como propósito compreender as estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes nesse período de distanciamento social, bem como explorar as dimensões emocionais que permeiam o ensino remoto, oferecendo espaço para que eles relatem suas vivências. Para tal fim, investigamos as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários de língua japonesa para enfrentar o ensino remoto durante a pandemia global de Covid-19 e como as afetividades e as emoções influenciaram as estratégias de aprendizagem dos estudantes nesse período.

Este trabalho propõe-se a prestar uma contribuição com a área das estratégias de aprendizagem e afetividade, sem a ilusão de que se pode esgotar um tema tão complexo. Compreender como as estratégias de aprendizagem e a afetividade influenciam o ensino em modalidades online pode ser grande contribuição para diminuir a evasão de alunos e baixo rendimento em um futuro cenário pós-pandemia de ensino híbrido ou online,

tornando a aprendizagem proveitosa e satisfatória tanto para professores quanto para alunos.

Na presente seção apresentaremos a contextualização, justificativa, problematização, objetivos gerais e específicos e perguntas norteadoras da pesquisa.

1.1. Contextualização, justificativa e problematização

Iniciar a contextualização deste trabalho sem falar da pandemia do novo coronavírus é praticamente impossível. A epidemia provocada pelo vírus SARS-COV-2, mais conhecido como novo Coronavírus, que atingia Wuhan, capital da província de Hubei, na República Popular da China, causando a doença denominada COVID-19, alastrou-se rapidamente pelo continente europeu no início de 2020. A pandemia do novo coronavírus foi decretada oficialmente em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e nove dias depois, em 20 de março, o Brasil decreta calamidade pública como forma de viabilizar mecanismos legais para se combater o contágio do vírus no país, situação que foi se agravando a partir de então. A chegada desse vírus impactou o mundo e mudou o cotidiano das pessoas em todo planeta.

A ideia inicial deste trabalho começou a ser desenvolvida antes mesmo da pandemia se iniciar no mundo e era uma ideia diferente da proposta aqui. A proposta inicial de pesquisar o uso de tecnologias em sala de aula de língua japonesa para a aplicação da aprendizagem invertida que tínhamos pensado para o trabalho teve de ser modificada após as medidas restritivas de distanciamento social impostas para espaços coletivos. O espaço físico da sala de aula foi substituído pelo ambiente virtual das aulas síncronas realizadas através de aplicativos de chamada de vídeo em grupo com alunos e professores, cada um em sua própria residência. Neste novo cenário tive que repensar meu trabalho e desenvolver uma nova proposta que fosse possível de ser realizada nas circunstâncias da pandemia. Ao observar a dinâmica das aulas remotas por dois semestres, surgiram inquietações que exigiam uma investigação mais aprofundada, o que levou ao surgimento de uma ideia para reestruturar o trabalho.

Tivemos que nos adaptar durante a pandemia a uma série de problemas que até então não eram comuns no cotidiano acadêmico: aulas por chamadas de vídeo, trabalhos entregues por e-mail, dificuldades de alunos e professores de trabalharem com os

aplicativos, problemas de conexão de internet atrapalhando o andamento das aulas, etc. A cena do professor falando aparentemente sozinho, diante de uma tela vendo apenas várias bolinhas coloridas com letras que representam seus alunos tornou-se comum assim como várias dúvidas: Estão prestando atenção? Estão ouvindo? Ainda estão de frente para a tela? Essas e outras dúvidas pairam na cabeça do professor e transformam-se numa crescente de desconforto. Mas também é necessário pensar no que ocorre do outro lado da tela. Por trás de cada ícone ou foto de avatar temos um aluno com todas as suas complexidades tentando lidar com uma situação até então inédita para aprender um conteúdo. Quais os dramas, inseguranças, medos, alegrias e tristezas ocorrem com os alunos por trás das telas enquanto tentam aprender?

O processo de aprendizagem não ocorre por si só, à parte de tudo ou dependendo exclusivamente da “*força de vontade*” do aluno, mas sofre influência de diversas variáveis que fogem do controle do aluno, como a social e afetiva - que, nesses tempos de crise sanitária e econômica, adquiriram uma relevância maior na vida de todos e impactam as atividades cotidianas. Segundo Paiva:

[...] apesar das definições de Holec e Little tocarem um aspecto central do fenômeno, eles não levam em conta outros fatores, como contextos educacionais e econômicos, que interferem no processo de aprendizagem. Em ambos os casos, aprendentes são tratados como seres humanos que são livres de influências internas e externas, sejam elas positivas ou negativas (PAIVA, 2008, p. 442, tradução nossa).

Nessa perspectiva de complexidade, compreender as estratégias de aprendizagem e os múltiplos fatores que se entrecruzam a elas viabiliza uma maior compreensão sobre como ocorre esse processo de aprendizagem e possibilita que se entenda quais os pontos críticos onde ocorrem maior e menor aproveitamento dos estudos, posto que:

A análise e compreensão das estratégias de aprendizagem podem ser de grande valor para melhorar o planejamento institucional de ações à distância, desde que eles favoreçam o reconhecimento do processo individual de aprendizagem usado e procedimentos instrucionais mais apropriados para cada agente envolvido. (Andrade, R. B. N. M.; Zerbini, T., 2019, p. 3 apud Martins; Zerbini, 2014, tradução nossa).

Estudos que busquem ampliar os conhecimentos acerca do ensino remoto são importantes para evitar casos de evasão ou baixo rendimento, conforme ressaltam Andrade e Zerbini:

[...] é conhecida a urgente necessidade de refinar a modalidade em relação ao aperfeiçoamento dos tutores, adaptação dos cursos ao ambiente de estudo dos estudantes, o uso apropriado das novas ferramentas disponíveis, os Estilos e Estratégias de Aprendizagem e os hábitos de estudo, elementos que estão possivelmente relacionados ao alto nível de evasão registrado e que impede o retorno dos altos investimentos feitos na implementação dessa modalidade de ensino. (Andrade, R. B. N. M., & Zerbini, T., 2019, p. 2, tradução nossa).

1.2 Objetivos

Esta pesquisa se concentrará em buscar entender como se deu a aprendizagem dos alunos de japonês como língua estrangeira no ensino remoto emergencial durante a pandemia. A pesquisa foi realizada com alunos universitários que possuem, em sua maioria, o português brasileiro como língua materna e o japonês como língua estrangeira.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de língua japonesa durante o ensino remoto emergencial e a possível interferência de fatores afetivos no desempenho das atividades. Assim, acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir com os conhecimentos acerca da aprendizagem com recursos tecnológicos e feita remotamente. Definimos quatro objetivos específicos para manter o foco durante o estudo em meio à vastidão de temas que há para se analisar nesse tema.

Objetivos específicos

Para melhor estruturar este trabalho e responder ao objetivo geral, traçamos quatro objetivos específicos. São eles:

a) Identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para aprender o idioma no ensino remoto durante a pandemia.

b) Identificar as avaliações quanto ao desempenho que os estudantes fazem da própria aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial e a qualidade dos recursos utilizados.

c) Identificar como a afetividade influenciou na aprendizagem de língua japonesa pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia.

d) Averiguar a relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino remoto e a afetividade dos alunos.

1.3 Perguntas de pesquisa

Definidos os objetivos de pesquisa, elaboramos perguntas para fomentar as reflexões, dúvidas e impulsionar a pesquisa sobre o problema investigado. Procuraremos ao longo deste trabalho construir o conhecimento necessário para responder ao final às seguintes indagações:

a) Quais são e como são colocadas em prática as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos para aprender no ensino remoto durante a pandemia?

b) Qual avaliação os alunos fazem da própria aprendizagem estudando pelo ensino remoto e dos instrumentos utilizados?

c) Qual a influência da afetividade na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia?

d) Qual a relação entre as estratégias de aprendizagem e a afetividade dos alunos durante o ensino remoto emergencial?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo traremos as teorias que fundamentam o nosso trabalho. Na seção 2.1 discutimos a importância da tecnologia no ensino de línguas dado o contexto de hiper conectividade no qual todos, alunos e professores, vivemos atualmente. Na seção 2.2 discutimos a nomenclatura Ensino Remoto Emergencial e sua diferença com o Ensino à Distância. Na seção 2.3 trazemos os conceitos de Estratégias de Aprendizagem. Na seção 2.4 discutimos os diferentes entendimentos de Afetividade.

2.1 Ensino e tecnologia

O avanço tecnológico vivenciado no final do século XX e início do século XXI inseriu as tecnologias de comunicação no dia a dia de quase todas as camadas sociais, graças às facilidades que as tecnologias proporcionam na realização de diversos serviços, como compras, burocracias do cotidiano, e claro, na comunicação através das redes sociais e mensagens instantâneas.

O uso e domínio dessas tecnologias passa necessariamente pelo domínio da linguagem, especialmente a linguagem escrita, muito utilizada para se comunicar através dos meios digitais e necessária para utilizá-los corretamente. A crescente e irreversível utilização das tecnologias de comunicação na sociedade torna extremamente necessário que a escola acompanhe essas mudanças para garantir a inserção plena do aluno no mundo como cidadão. Segundo Zacharias (2016, p.17): “Esta realidade, já tão presente no universo social, traz para a educação uma importante responsabilidade na formação de leitores. Não parece ser suficiente desenvolver uma pedagogia restrita ao letramento de mídias impressas.”

Ou seja, a escola tem que estar atenta para adequar seu currículo e práticas pedagógicas às necessidades linguísticas reais dos alunos e assim não se tornar algo retrógrado e com pouco sentido para o aluno, comprometendo seu aprendizado e desenvolvimento. O uso pleno da tecnologia requer uma alfabetização competente que transcende a linguagem escrita e estática dos materiais impressos e passe a englobar a linguagem multimídia, colorida e dinâmica utilizada nas redes sociais. O letramento voltado para a utilização das tecnologias, os chamados *letramentos digitais*, são definidos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como “Habilidades individuais e sociais

necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (p.17). Martin (2005 apud ZACHARIAS 2016, p. 21) diz que:

o letramento digital envolve ter capacidade de realizar ações digitais bem sucedidas como parte de situações da vida, sendo mais amplo que o letramento em TIC, por incluir elementos do letramento da informação, letramento midiático e letramento visual. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida.

Ou seja, a noção de letramento como um conjunto de habilidades individuais vai perdendo espaço para um conceito mais amplo de letramento, onde letramento, mais do que habilidades ou competências individuais, são também práticas sociais (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 18). A tarefa de adaptar o ensino para a utilização das novas tecnologias comunicacionais não é algo tão simples, no entanto. Ao mesmo tempo que pode gerar empolgação pelas possibilidades que se abrem ao utilizar ferramentas digitais no ensino, também é gerada uma ansiedade e insegurança em alguns professores quanto à utilização das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica. Aranda (2020), se referindo a um estudo desenvolvido em uma iniciação científica diz que:

Quanto às percepções sobre os usos, os professores destacaram que o uso que faziam das tecnologias digitais era acompanhado de questionamentos constantes sobre como poderiam aumentar o aproveitamento desses recursos de modo a favorecer a aprendizagem, mas também de uma sensação de “despreparo” devido à falta de formação para o uso das tecnologias digitais em suas práticas de ensino (2020, p. 31).

Essa sensação de “despreparo” é também acompanhada de estereótipos que retratam os professores como pessoas que ainda vivem em modo analógico em oposição aos alunos, mais jovens e integrados à cultura digital, embora, como ressalta Aranda (2020), muitos professores também tenham uma vida digital, por exemplo, utilizando redes sociais. A sensação de despreparo, percebida nessa pesquisa decorre de uma falta de formação específica, voltada para o uso pedagógico de ferramentas digitais como podemos ver nesse outro trecho:

O sentimento de despreparo para seu uso pedagógico, manifestado por vários professores em cursos de pós-graduação, está provavelmente relacionado a uma percepção da tecnologia digital como algo sempre “novo” que estaria além das competências docentes de quem não teve uma formação específica para explorar seus inúmeros recursos e possibilidades em uso pedagógico. (ARANDA, 2020, p.20)

A incorporação de tecnologias no cotidiano acadêmico necessita não apenas de equipamentos e estrutura, mas também de treinamento voltado aos docentes para a sua utilização em sala de aula. Exige dos alunos habilidades na utilização dessas tecnologias e equipamentos, já que a utilização de tecnologias para o lazer é diferente de utilizá-las para estudos, além de atenção a condições econômicas dos alunos para que não fiquem desassistidos nem sejam prejudicados por não possuírem determinados equipamentos. Ou seja, a incorporação das tecnologias no ensino envolve múltiplos fatores econômicos, pedagógicos, sociais. (ARANDA, 2020).

Tratando-se especificamente do ensino de Língua Japonesa, a qual esse estudo se dedica, Morales (2020, p. 16) comenta sobre como a conectividade proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação tem sido importante para a comunidade de falantes e aprendizes de língua japonesa devido à facilidade que se tem agora para entrar em contato com a comunidade de fala nativa do Japão sem precisar se deslocar para lá. Desse modo é necessário que o professor de língua japonesa desenvolva competência digital no campo didático pedagógico para atender a essa demanda crescente. Isto é, que o professor desenvolva a habilidade de utilizar os diversos recursos disponíveis, como ferramentas digitais, mídias digitais, redes sociais etc. em suas aulas de maneira que auxiliem e facilitem o processo de aprendizagem do aluno ao mesmo tempo que essa aprendizagem se conecte com a realidade do estudante. Mais adiante em seu texto (p. 17) a autora explica que o papel desse professor não pode ser resumido em transferir informações sobre a escrita e a gramática que podem ser encontradas em outros lugares, mas ensinar a utilizar ferramentas que facilitem o aprendizado do idioma e livrem o aprendiz da ansiedade e medo que é gerado pela ideia popular que se tem de que a língua japonesa é um idioma difícil de se aprender.

É justamente aqui nesse ponto que esta pesquisa se situa, na busca de contribuir na formação de novos professores de língua japonesa que possuam competências digitais em sua formação capazes de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem da língua. Ou

seja, conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes que facilitam o aprendizado e ajudem a lidar com emoções negativas que atrapalham o aprendizado pode ser de grande valia numa perspectiva em que o professor não é uma fonte absoluta de conhecimento, mas uma espécie de guia que conduzirá os alunos na jornada que é aprender uma segunda língua.

Inserir tecnologias no contexto escolar vai além de adicionar mídias (filmes, músicas, jogos, etc.) ou equipamentos como mero adorno para as aulas, ou simplesmente utilizando os recursos tecnológicos para substituir coisas já existentes como quadro negro, subutilizando as tecnologias sem explorar os recursos específicos de cada ferramenta. A digitalização do ensino deve ser antes de tudo bem planejada.

Como podemos perceber, a utilização de instrumentos digitais para o ensino é uma tarefa bastante complexa que não se resolve apenas colocando computadores em uma sala, e foi essa tarefa complicada que recentemente fomos forçados a enfrentar em decorrência da pandemia da Covid-19. Fomos colocados diante do desafio que é se reinventar para realizar as atividades de estudo e trabalho. Esse novo paradigma gera dúvidas e insegurança quanto ao modelo de ensino, mas acredito ser possível desenvolver as atividades de maneira satisfatória conhecendo bem as ferramentas e, principalmente, tendo em mente onde se quer chegar e a quem se direciona o programa a ser realizado. Estudos demonstram que quando bem aplicadas, o ensino à distância pode produzir resultados tão bons quanto do ensino presencial (Andrade & Zerbini, 2019)

Esta pesquisa não tem o intuito de definir regras do que deve ou não ser feito para a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), entendendo ser esse tema bastante vasto e complexo, que conta com inúmeras variáveis sociais, afetivas, econômicas, etc. Buscaremos destacar aqui alguns pontos importantes, dentre os vários, para refletir sobre o ensino mediado por tecnologias que podem ser úteis e levados em consideração na elaboração de cursos mais eficientes e agradáveis para alunos e professores.

Os novos contextos de ensino e trabalho exigem iniciativas capazes de preencher as lacunas nas competências dos professores, promovendo uma constante atualização que conduza a uma boa performance acadêmica e profissional. (UMEKAWA; ZERBINI, 2015 apud Andrade & Zerbini, 2019). O que tentaremos aqui é preencher uma dessas várias lacunas.

2.2 Definição de Ensino Remoto Emergencial

Com o início da pandemia da COVID-19, diversas atividades realizadas de maneira presencial tiveram que ser, às pressas, adaptadas para serem realizadas de maneira segura e, se possível, remota. Expressões como “síncrona”, “assíncrona” e “*home office*” passaram a constar no vocabulário cotidiano dos brasileiros.

No Brasil existem duas modalidades de ensino reconhecidas e mencionadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o ensino presencial, tradicional, e a educação à distância, ou EAD.

O EAD é definido na Legislação Brasileira da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017)

O EAD possui uma organização diferente do curso presencial. Moore e Kearsley (2007, p. 2) nos apresentam a seguinte definição de educação à distância:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Essa definição acima foi a partir de um decreto de 2017 que atualizou as definições e outras disposições legais acerca da educação à distância.

Já o “*ensino remoto emergencial*”, que é o que ocorreu durante a pandemia, é uma medida paliativa adotada em caráter excepcional por meio da Lei 14.040 de 18 de agosto

de 2020 para tentar frear o crescente número de contaminados por Covid-19. O decreto diz que:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

E no Artigo 3º, parágrafo II, inciso 1º:

§ 1º Poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária exigida.

O ensino remoto emergencial e a modalidade EaD possuem semelhanças onde podemos aproximar um do outro e características que os diferenciam. O principal ponto de aproximação entre o ensino remoto e o ensino à distância é a utilização de basicamente os mesmos recursos (conexão de internet para transmissão das aulas; computador, tablet ou smartphone para acessar as aulas, etc.). Por utilizarem os mesmos recursos tecnológicos que o EaD, é comum que as duas modalidades sejam confundidas, gerando uma confusão terminológica. A expressão “ensino remoto” foi bastante recorrente para se referir às atividades realizadas fora da escola a universidade, mas não foi o único termo. Expressões como “aula remota”, “educação remota”, “atividade remota”, “sala de aula remota”, “aprendizagem remota”, entre outras também foram usadas para se referir ao ensino realizado durante o distanciamento social. A confusão com os termos é compreensível, dado que a modalidade EaD não se constitui de um modelo didático pedagógico único. Existem diversos modelos de cursos, de aulas e tipos de recursos utilizados no EaD, de modo que é possível relativizar a oposição entre EaD e Ensino Remoto (SALDANHA, 2020).

O curso na modalidade à distância é longamente preparado – de seis a nove meses de preparação antes de ser ministrado -, é preparado de maneira que os alunos possam acessar os conteúdos pedagógicos em qualquer dia e horário que lhe seja conveniente. De maneira geral as aulas são pré-gravadas e ficam disponíveis em uma plataforma própria,

onde há também diversos recursos como material de apoio e fórum de discussão. Os cursos, além dos professores, também contam com tutores que ficam à disposição para auxiliar os alunos e tirar dúvidas (APPENZELLER et al, 2020). Alguns também possuem encontros presenciais regulares e provas realizadas nas instituições. Os materiais também são diferentes, contam com planejamento exclusivo para as plataformas on-line utilizadas e feitos em parceria com especialistas como designers e programadores, enquanto no ensino remoto os materiais são os mesmos que seriam utilizados nas aulas presenciais e o planejamento, como ocorreu nessa pandemia, ficou a cargo dos professores.

Existem diversas definições para ensino à distância variando de autor para autor, mas todas essas definições convergem em um ponto em comum, que é uma atividade educacional que acontece sem a necessidade da presença de professores e aprendizes ocupando o mesmo espaço e/ou tempo. Moran (2012, p. 1), definindo o que é educação à distância e discutindo sobre os termos utilizados, explica da seguinte maneira:

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Na expressão "ensino a distância" a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra "educação" que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada.

Sendo assim, baseado em Almeida, Abbad, Menses e Zerbini (2013), Andrade e Zerbini (2019), Moran (2012) e Moore e Kearsley (2007) podemos resumir em quatro pontos as principais características do ensino à distância como:

A) Distância física entre professor e aluno

B) Processos de aprendizagem administrados pelo estudante e não pelo professor. O professor nessa modalidade de ensino exerce um papel mais próximo de auxiliar e facilitador.

C) Relação aluno-professor mediado por tecnologias de comunicação

D) Maleabilidade do conteúdo a ser aprendido. Ou seja, o aluno estuda de acordo com as suas necessidades educacionais.

Já o ensino remoto emergencial tem caráter temporário, normalmente em um momento de crise, e por isso não tem um planejamento bem estruturado como o ensino à distância, conforme nos explica Apenzzeler et al (2020):

Ensino remoto emergencial é caracterizado pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. O ensino passa, em um momento de crise, como no caso da pandemia da Sars-CoV-2, para totalmente remoto, e todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas a distância. O objetivo educacional não é criar um curso a distância robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e apoio instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e que esteja disponível de forma confiável durante o período. É importante ressaltar que o ensino remoto emergencial apresenta diferenças fundamentais dos modelos de ensino a distância ou modelo híbrido que têm um planejamento prévio de conteúdo e tempo cuidadoso usando modelos de desenvolvimento e planejamento bem conhecidos.

O quadro a seguir é um comparativo entre as duas modalidades, apresentado no artigo de Saldanha (2020), tratando-se de uma reprodução de um material que circulou nas redes sociais de professores.

Quadro 1 - Diferenças entre a aula remota e aula EaD

AULA REMOTA E AULA EAD	
Aula Remota	Aula EaD
Medida extraordinária para continuar a transmitir o conteúdo e encontrar o aluno por meio das plataformas digitais.	Possui uma metodologia de ensino.
Aulas ao vivo ou gravada nos dias e horário do ensino presencial.	Videoaulas.
Materiais adaptados pelo professor da turma.	Materiais padronizados, elaborados e desenhados por uma equipe especializada.
Interação com o professor da turma/disciplina.	Interação com professor tutor.
Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.	Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.
Atividades mais síncronas.	Atividades mais síncronas e assíncronas.
Calendário flexível.	Calendário padronizado.
Avaliações adaptadas e centradas nas aulas.	Avaliações padronizadas.

Fonte: Saldanha (2020). Reprodução

O que diferencia uma da outra é o modo como esse curso é pensado e executado. O ensino remoto emergencial na pandemia se consistiu em transmissões de aulas

tradicionais pela internet utilizando tecnologias da informação e comunicação. Ou seja, as aulas presenciais foram transpostas para o ambiente on-line - inclusive com as chamadas orais a depender de como o professor elabora suas aulas -, mudando apenas o contato dos docentes com os alunos, que passou a ser indireto, e as formas de avaliação, geralmente com entrega de trabalhos.

Percebemos então que o ensino a distância e o ensino remoto emergencial possuem semelhanças e diferenças. Elaboramos o quadro a seguir onde fazemos o comparativo entre ensino remoto emergencial e ensino à distância onde destacamos os principais pontos que para nós diferenciam uma modalidade da outra: a concepção do curso, seu planejamento e sua estrutura.

Quadro 2 - Comparação entre EaD e ERE

	Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Ensino à Distância (EaD)
Concepção	Adotado como medida temporária diante de alguma situação imprevista	Realizado inteiramente dessa forma
Estrutura	Estrutura de configuração rápida e simples para começar a ser utilizada imediatamente e de maneira fácil	Diversos recursos pensados exclusivamente para ele e com apoio técnico de profissionais de diferentes especialidades (como designers, por exemplo)
Planejamento	Adotado rapidamente diante de alguma circunstância emergencial	Curso planejado ao longo de meses.

Fonte: Autoria própria

O conhecimento a respeito das metodologias de ensino utilizando tecnologias será muito útil daqui em diante, com um cenário que aponta cada vez mais para o hibridismo do ensino à distância e presencial.

2.3 Estratégias de aprendizagem

Como esta pesquisa tem por objetivo a identificação e descrição das estratégias de aprendizagem de alunos de língua japonesa como língua estrangeira, faz-se necessário

aqui o entendimento do que são estratégias de aprendizagem no aprendizado de línguas estrangeiras.

Os primeiros estudos acerca das estratégias de aprendizagem iniciaram nos anos 70, a partir dos estudos de Rubin (1975) que buscavam compreender o que diferenciava os *good learners*, isto é, os estudantes que tinham mais sucesso em suas tarefas, dos demais estudantes sendo que eles desfrutavam dos mesmos materiais, professores e aulas. Os primeiros estudos relacionados às estratégias de aprendizagem visavam descrever as estratégias e traçar um perfil desses estudantes que as utilizavam. O objetivo era ensinar aos estudantes com baixo rendimento como ser a agir para alcançarem o mesmo resultado que os bons alunos.

Nas décadas seguintes, os estudos continuaram a se desenvolver, com destaque para os estudos de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990). Esses e outros demais estudos contribuíram para o entendimento do construto estratégia de aprendizagem a partir de vários prismas, porém isso não significa que há um consenso conceitual sobre o tema (ESPIG, 2021).

2.3.1 Definição de Estratégia

A literatura de aquisição de segunda língua possui uma grande variedade de definições para estratégia de aprendizagem. Essa variedade decorre de diferentes perspectivas teóricas, diferentes metodologias e diferentes teorias de aprendizagem de línguas, sob as quais as estratégias são estudadas (VILAÇA, 2004; 2011).

Partindo da definição mais genérica e abrangente, que também é a primeira definição que abriu o campo de estudos sobre estratégias de aprendizagem, temos a definição de Rubin (1975), que embora seja bastante abrangente nos ajuda a começar a entender melhor o construto estratégia. Rubin diz que “com estratégias, eu quero dizer as técnicas ou instrumentos que um estudante pode usar para adquirir conhecimento.” (RUBIN, 1975, p. 43, tradução nossa).

Após os estudos de Rubin, outros autores apresentaram, anos depois, suas próprias teorias de estratégia de aprendizagem. Sobre estratégia de aprendizagem os autores mais proeminentes nesse campo de pesquisa são O'Malley e Oxford, sendo o trabalho citado

dessa última o mais referenciado em pesquisas nessa área de estudo. (VILAÇA, 2011, P. 44). A obra dessas duas autoras aprofundou o conceito de estratégia de aprendizagem, classificando-as em categorias que veremos mais adiante.

O'Malley e Chamot (1990, p. 1) definem as estratégias de aquisição de segunda língua como “pensamentos especiais ou comportamentos que os indivíduos utilizam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter uma nova informação”. Ou seja, é uma maneira especial de processar as informações objetivando um melhor aprendizado.

Brown (2014, p. 122) define as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira da seguinte maneira:

estratégias são aqueles “ataques” específicos que fazemos a algum dado problema. Elas (as estratégias) são técnicas que nós empregamos momento a momento para resolver “problemas” colocados pelo input e output em segunda língua. (palavras entre parênteses nossas. Tradução nossa)

Ainda, para Cohen (2014, p. 46) as EAL são “processos conscientes selecionados pelos aprendizes para auxiliá-los na aprendizagem ou uso geral de uma língua, e na realização de determinadas tarefas”.

Para Oxford (1990), a autora mais utilizada como parâmetro para muitas pesquisas, as estratégias de aprendizagem são definidas como ações tomadas pelos aprendizes para controlar e melhorar a própria aprendizagem. São ações específicas, passos e técnicas usadas para melhorar a aprendizagem. Segundo Oxford:

É útil expandir essa definição dizendo que estratégias de aprendizagem são ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto direcionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações (1990, p. 8, tradução nossa).

A definição dada por Oxford é interessante porque vai além do caráter instrumental das estratégias, como é o caso de Rubin. Nessa definição de Oxford é interessante destacar que para a autora as estratégias ajudam o aprendizado a ser mais fácil e agradável. Podemos notar aí que a autora se atenta a importância de que o aprendizado seja uma atividade prazerosa para o aprendiz. Ela também destaca que deve

ser direcionada, efetiva e transferível para outros contextos. Ou seja, o aluno deve ser capaz de alcançar uma competência naquilo que é importante para ele (direcionada) e ser capaz de produzir na língua-alvo, manipulando o conhecimento adquirido para as mais variadas situações em que seja necessário.

2.3.2 Classificação das estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são separadas em subdivisões que as classificam de acordo com qual aspecto da aquisição de línguas mais se relaciona.

O'Malley & Chamot (1990) em sua classificação das estratégias, as dividiu em três grandes grupos: Grupo metacognitivo, cognitivo e socioafetivo.

Estratégias metacognitivas: são estratégias com função executiva, que planejam e monitoram a aprendizagem ou avaliam o sucesso de uma atividade de aprendizagem. É a capacidade do aprendiz de se responsabilizar por seu aprendizado da segunda língua, assumindo uma posição ativa de buscar materiais, se autoavaliar, disciplinar-se para ter horários do dia dedicado ao estudo, etc.

Estratégias cognitivas: atividades que operam diretamente com a atividade de aprendizagem e envolvem a manipulação de materiais de aprendizagem. São estratégias mentais para aprender ou decorar algum conteúdo da segunda língua. Em se tratando de língua japonesa podemos citar como exemplos as diversas estratégias mentais que os aprendizes de japonês criam para memorizar kanji, associando-os com desenhos, identificando alguma parte, criando alguma história para explicar a combinação de elementos que compõem o ideograma, etc.

Estratégias socioafetivas: envolvem um grupo grande de fatores nos quais se encontram a interação com uma pessoa e o controle ideal das emoções/afetos.

A definição de estratégia de Oxford (1990) propõe um modelo mais simples e abrangente. Para a autora, em sua concepção, existem dois tipos de estratégia de aprendizagem e estas, por sua vez, se dividem em três subcategorias: as diretas e as indiretas.

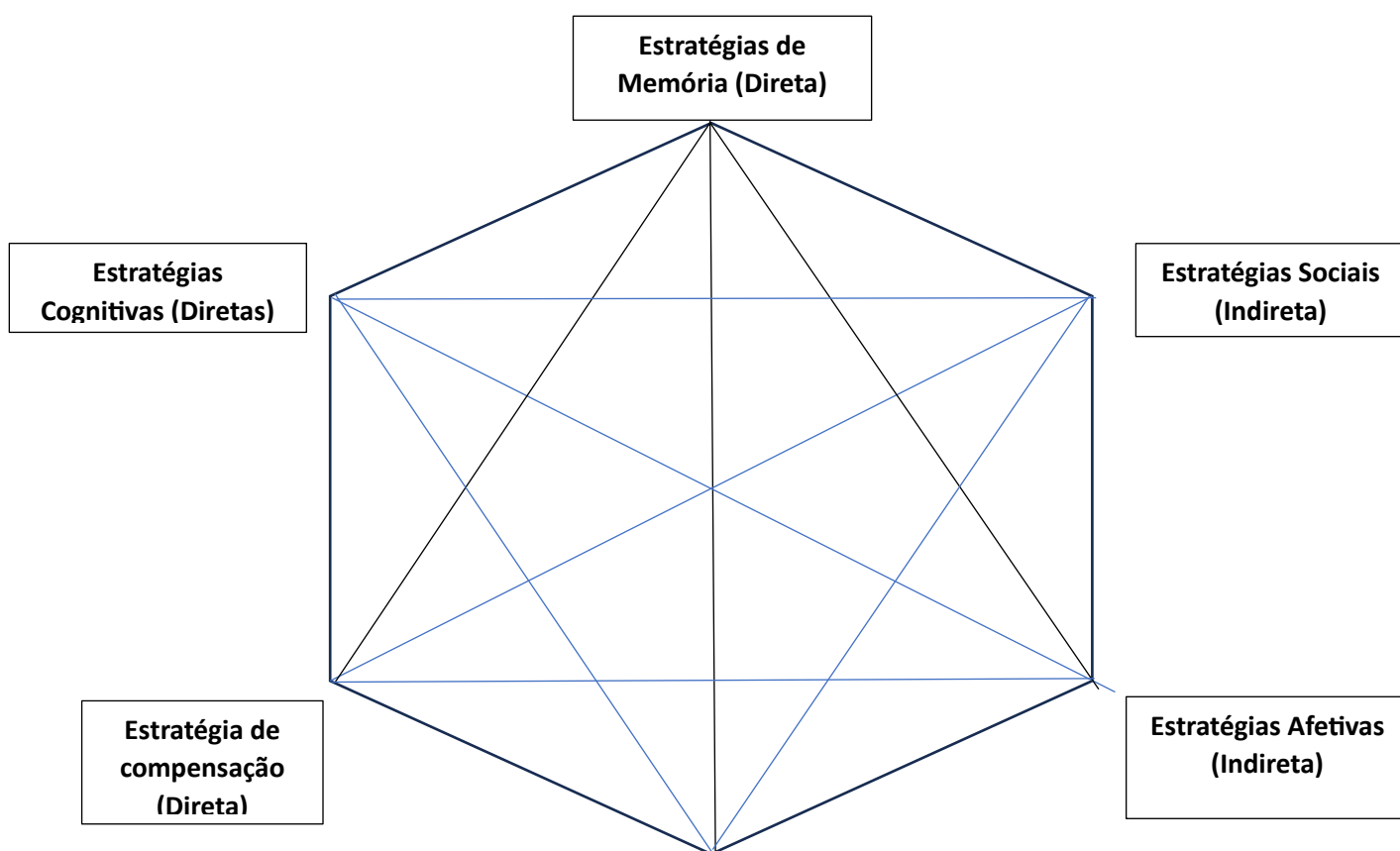
As estratégias diretas são: de memória, compensação e cognitivas. E as indiretas são: metacognitivas, afetivas e sociais.

As estratégias de memória são responsáveis por armazenar ou utilizar informações novas. As de compensação são estratégias que permitem ao aluno utilizar ou compreender a língua-alvo apesar da falta de algum conhecimento na língua. E as cognitivas auxiliam na compreensão e na elaboração de enunciados na língua-alvo.

As estratégias metacognitivas não trabalham diretamente com a língua alvo, mas auxiliam o aluno a manter-se interessado e motivado a continuar seus estudos. As metacognitivas referem-se à organização do estudo, seleção de material, disciplina para manter uma rotina de estudos. As afetivas dizem respeito ao controle das emoções, motivação e atitudes. E as sociais são quando o aprendiz usa as relações sociais como forma de motivar o estudo da língua-alvo.

Apesar da divisão entre indireta e direta, Oxford (1990) ressalta que todas as estratégias, indiretas ou diretas, estão interligadas umas às outras. As estratégias funcionam melhor quando integradas umas com as outras e não separadamente. A figura a seguir é uma reprodução do infográfico apresentado pela autora para representar a interação entre as diferentes estratégias:

Figura 1 - Correlação das Estratégias de Aprendizagem



**Estratégias Metacognitivas
(Indireta)**

Oxford (1990, p. 15). Reprodução. Tradução nossa.

Para este trabalho utilizaremos a taxonomia de Oxford a respeito das estratégias de aprendizagem para listar as estratégias utilizadas por estudantes de língua japonesa por considerar essa taxonomia mais abrangente e completa em suas definições e atender melhor às necessidades de nossa pesquisa.

Como podemos ver as definições de estratégia de aprendizado variam de autor para autor, mas todas seguem a mesma linha de raciocínio e são um pouco parecidas entre si.

Após essa exposição das principais teorias acerca das estratégias de aprendizagem, faremos aqui nossa própria definição de estratégias de aprendizagem. Em nossa concepção, baseado em Oxford, as estratégias de aprendizagens são técnicas de estudo desenvolvidas pelos aprendizes para alcançar determinado objetivo no aprendizado de um idioma ou para tornar o aprendizado mais agradável. As técnicas desenvolvidas para auxiliar na assimilação de algum conteúdo da língua (associações, tipos de exercícios, tipos de práticas da língua, etc.) são as estratégias diretas. As estratégias indiretas são tão importantes quanto as diretas, que lidam diretamente com a língua alvo, porque lidam diretamente com a motivação dos aprendizes em prosseguir no aprendizado da língua alvo. A depender de características individuais do(a) aprendiz, tais como autoimagem, personalidade, interesse na cultura da língua alvo ou até mesmo a relação do(a) aprendiz com os demais colegas de curso e professores o desenvolvimento na língua alvo pode estar comprometido, daí a importância de as estratégias indiretas trabalharem conjuntamente com as estratégias diretas. As estratégias diretas de aprendizagem podem funcionar sozinhas para a aquisição de segunda língua, mas as indiretas facilitam esse processo ao lidarem com aspectos afetivos.

Reconhecemos, então, a importância das emoções na jornada do aluno para adquirir um segundo idioma e por conseguinte a importância das estratégias que se relacionam com a afetividade do aprendiz, sendo esta uma facilitadora (ou um grande entrave) para a aquisição do idioma.

As estratégias de aprendizado podem ajudar os aprendizes a adquirirem o idioma de maneira mais eficiente e podem ser ensinadas. O conhecimento dessas técnicas além de ajudarem os alunos a desenvolverem melhor suas próprias técnicas, também o torna mais consciente do próprio processo de aprendizagem. A compreensão e análise das estratégias de aprendizagem podem ser de grande valor para o aperfeiçoamento do planejamento dos programas de ensino à distância, desde que eles reconheçam os processos individuais de aprendizagem usados e use esse conhecimento na elaboração de programas, atividades e materiais que dê ao aluno espaço e ferramentas para buscar o seu melhor do modo que lhe for mais confortável.

2.3.4 Estilos de aprendizagem

As estratégias explicadas na subseção anterior são focadas em atividades de estudo, mas não obrigatoriamente envolvem o estudo em si, como no caso das estratégias indiretas. As estratégias não são processos estáticos, de maneira que podem ir se modificando com treinamento a fim de incrementar a efetividade dos estudos em uma atividade específica ou de acordo com as exigências do ambiente e do momento em que se encontra o aprendiz e podem até variar de acordo com seu estado psicológico. Porém é importante aqui falar ainda que brevemente de um fator importante no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem que são os estilos de aprendizagem, características fixas dos aprendizes que os guiarão, consciente ou inconscientemente, na adoção de determinada estratégia de aprendizado.

Os estudos de Martins e Zerbini (2014) apontaram a relação entre as estratégias de aprendizado e diversas outras variáveis, como motivação para estudar, retenção e aquisição do conteúdo, autoconfiança e até mesmo características individuais como idade, sexo, nível de escolaridade. Sendo assim, as estratégias de aprendizagem são influenciadas por diversos aspectos diretamente ou indiretamente ligados ao estudo.

O modo como o aluno lida com esses aspectos externos e internos dita suas preferências de estudo. A escolha do que favorece mais ou menos nos estudos é o que vai definir o estilo de aprendizagem do estudante. Os estilos de aprendizagem são definidos como uma tendência de utilizar certas combinações de atividades com mais frequência, que são escolhidas de acordo com uma combinação de preferências individuais, e capacidades (ANDRADE; ZERBINI, 2019, p. 3). Essa combinação pode ser de atividades explícitas ou implícitas, relacionadas com fatores individuais ou ambientais. Essas atividades de aprendizado podem ser performadas individualmente ou com outras pessoas.

Ao se estudar as estratégias de aprendizado é importante levar em consideração os estilos de aprendizagem. Uma terá influência sobre a outra. O estilo de aprendizagem do aluno guiará na escolha da estratégia de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem e os estilos de aprendizagem podem parecer muito iguais. Na verdade, estão intimamente ligados um ao outro. Os estilos de aprendizagem são características fixas, como preferir estudar em grupo ou sozinho, lendo ou ouvindo, etc. Já as estratégias são ações específicas para um determinado fim. Uma estratégia, pode ser transitória, podendo ser usada só uma vez em uma situação específica, como por exemplo no caso de uma prova que se aproxima ou um conteúdo no qual se tem dificuldade. O estilo de aprendizagem com o qual o aluno se sente mais confortável é que irá ditar quais estratégias de aprendizagem ele utilizará.

2.4 Afetividade

Nesta sessão trataremos da definição de afetividade e emoções pertinentes ao estudo da aquisição de segunda língua e discutiremos a importância da afetividade e emoções no processo de aquisição de linguagem.

2.4.1 Definição

Afetividade é um termo difícil de se definir e a depender da área que estuda o tema as definições do termo podem variar. Em se tratando de aprendizagem de língua

estrangeira, a afetividade é definida por Arnold e Brown (2000) e Arnold (2011) como as emoções de uma maneira geral que guiam nosso comportamento e ações. São os aspectos emocionais, sentimentais e de estado de espírito que condicionam o comportamento dos seres humanos. Na literatura de aprendizagem de língua estrangeira e Linguística Aplicada o termo afetividade é frequentemente utilizado para se referir a todo um conjunto que engloba emoções, crenças, sentimentos, atitudes e humores que influenciam o comportamento. A emoção expressa-se pela ação do indivíduo.

O modo como as emoções afetam o aluno podem se tornar um fator determinante para o sucesso ou mesmo a continuidade do aluno no aprendizado de algum idioma. Segundo Arnold (apud Stevick, 1980, p. 3) “o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira depende menos de materiais, técnicas e análises linguísticas e mais do que acontece dentro da pessoa ou entre as pessoas em uma sala de aula.”

O que acontece dentro de uma pessoa se refere às suas emoções tais como auto estima, ansiedade, inibição, estilo de aprendizagem, motivação, auto eficácia e disposição para correr riscos. O que ocorre entre as pessoas se refere à aspectos relacionais, tais como o relacionamento do aluno com os demais membros da classe, lugar onde uma atitude de facilitação e preocupação com as dinâmicas de grupo são de extrema importância (ARNOLD, 2009).

Embora a afetividade, ou seja, as emoções, possam ser entendidas frequentemente como o oposto da cognição, do raciocínio, Arnold (2009) demonstra que emoção e raciocínio não só estão relacionados um com o outro como também a emoção é parte da cognição. Um dos primeiros autores a questionar a separação entre cognição e afetividade foi Jean Piaget (1896 – 1980)

o autor [Piaget] nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

De acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. (ARANTES, 2002, palavras entre parênteses nossa)

Segundo Piaget a afetividade funciona como uma espécie de combustível para a cognição. Uma das explicações apontadas por Arnold é que um ambiente afetivamente positivo causa menos estresse e gera mais engajamento ou empolgação no aluno para estudar o conteúdo.

Arnold e Barcelos (2015) falam em emoções positivas e emoções negativas quando tratam da aprendizagem de língua estrangeira. As emoções negativas seriam emoções como medo, ansiedade, stress, raiva ou depressão. Ramos (2020) salienta que:

Não se pode, também, atribuir a determinadas emoções conotações negativas ou positivas, correndo-se o risco de cair em um binarismo puro. As emoções são funções complexas que devem ser consideradas a partir das ações que provocam. (p. 247)

Embora concorde com a afirmação de Ramos de que as emoções não podem ser taxadas simplesmente como positivas ou negativas, neste estudo usaremos essa definição para caracterizar todas as emoções que atrapalhem o desenvolvimento do estudante na língua-alvo. Para dizer se determinada emoção é “positiva” ou “negativa” levaremos em conta quais as atitudes resultantes dessa emoção: se essas atitudes ajudam o estudante a se desenvolver, provocam mais engajamento nos estudos e em participar das atividades ou o deixam estagnado e desestimulado a prosseguir nos estudos ou a realizar as atividades. Em outras palavras, o foco recairá na ação resultante da emoção e não na emoção em si. A escolha dessa taxonomia foi feita a fim de se facilitar a realização do estudo.

2.4.2 Afetividade na Aprendizagem de línguas estrangeiras

Para começar, proponho inicialmente pensarmos na importância que a afetividade possui na aula de língua estrangeira. Segundo Arnold (2009, p. 47),

A relação entre aprendizagem e afetividade vale para qualquer sala de aula e para qualquer matéria, mas para a aprendizagem de língua não nativa é crucial, dado que a autoimagem dos

estudantes é mais vulnerável quando eles ainda não têm o domínio do veículo de expressão - a linguagem (Tradução nossa).

Como Arnold diz acima, a relação entre aprendizagem e afetividade tem importância não só na aprendizagem de línguas, mas em todas as disciplinas que o aluno estude. Porém, para o ensino de língua estrangeira as questões acerca da afetividade costumam ter um peso a mais por deixarem o aluno mais “vulnerável”, emocionalmente falando. Essa vulnerabilidade se dá pela falta de domínio na língua. A importância da afetividade e das emoções na aprendizagem de língua estrangeira é corroborada por Aragão:

Na sala de aula de língua estrangeira, as emoções cumprem papel relevante na aprendizagem e se ligam a questões caras ao cotidiano do professor, quais sejam: despertar e manter o interesse pela aprendizagem da língua; envolver estudantes nas dinâmicas conversacionais; fomentar a responsabilidade por sua aprendizagem; lidar com alunos resistentes ou temerosos de se expressar na sala de aula. (ARAGÃO, 2008, P. 296)

Como dito anteriormente, a afetividade funciona como a força que faz a cognição se mover melhor. Ainda Barcelos (2015, apud Arnold, 1999) aponta que um dos principais motivos para o estudo da efetividade ser importante para o ensino de línguas seria pelo fato que a afetividade pode levar a uma aprendizagem mais efetiva. As emoções positivas podem ser usadas para superar as negativas e evitar a perda de interesse por parte do aluno.

Os efeitos da afetividade na aprendizagem de línguas estrangeiras já são conhecidos no campo de estudos de aquisição de língua estrangeira. Krashen (1985) nos apresenta o conceito do filtro afetivo.

Essa hipótese mostra como fatores afetivos podem influenciar o processo de aquisição de segunda língua. Dessa forma, se os aprendizes estão desmotivados, ansiosos, inseguros e com baixa autoestima, provavelmente não irão procurar por mais input (condição mínima para aquisição de L2) e estarão com o filtro afetivo alto. Se o filtro afetivo estiver alto, o input não chegará à parte do cérebro responsável pela aquisição, o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), e, assim, não haverá aquisição. (MUKAI; MORAIS, 2020, p. 178)

Esse ambiente positivo e favorável aos estudos é gerado principalmente pelo professor. Além de dominar o conteúdo - no caso, o idioma - e as metodologias de ensino o ideal é que o professor seja capaz de criar um clima psicológico propício para aprendizagem.

Se tratando do ensino remoto, manter o interesse do aluno vivo é importante, levando-se em conta a taxa de evasão em cursos de modalidades semelhantes ao Ensino Remoto, como nos cursos à distância (ALMEIDA et al., 2013).

3 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido seguindo os princípios da pesquisa qualitativa. Nesta seção serão abordados os princípios metodológicos que guiaram a elaboração deste trabalho. Aqui serão descritos a natureza da pesquisa, contexto e participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados, os procedimentos utilizados para realizar as análises dos dados e, por fim, os princípios éticos para a condução da pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Durante muito tempo a pesquisa qualitativa foi definida simplesmente como uma pesquisa oposta a pesquisa quantitativa. Conforme as pesquisas em ciências humanas e ciências sociais avançavam e desenvolviam uma série de metodologias para investigar os problemas propostos, a pesquisa qualitativa deixou de ser definida apenas como oposta a pesquisa quantitativa, desenvolvendo uma série de características próprias, tais como: a utilização de textos ao invés de números, métodos flexíveis o suficiente para se adequarem ao objeto estudado, interesse na perspectiva, vivências e opiniões do participante da pesquisa, entre outros. (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa é resultado de um longo processo de desenvolvimento da ciência, esta por sua vez acompanhando as transformações sociais que ocorriam no mundo. Conforme o cenário econômico e social ia se transformando, por consequência novas necessidades e questões acadêmicas surgiam e exigiam novos métodos de pesquisa. Ao longo dos séculos, com o desenvolvimento da psicologia e dos estudos linguísticos, o método qualitativo desenvolveu-se ao ponto de que hoje podemos divisar com clareza suas diferenças com relação ao método quantitativo. O quadro a seguir é uma reprodução do quadro comparativo que se encontra em NUNAN(1992, p. 4), que resume bem as principais diferenças entre o método qualitativo e quantitativo:

Quadro 3 - Diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa

Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
Preocupado em compreender o comportamento humano a partir do ponto de vista do próprio sujeito da pesquisa	Procura fatos ou causas de fenômenos sociais sem se preocupar com o estado subjetivo dos indivíduos
Observação natural e sem controle	Medição intrusiva e controlada
Subjetiva	Objetiva
Próximo aos dados: perspectiva do pesquisador de dentro do local	Fora dos dados: perspectiva outsider
Orientado para a descoberta, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva	Orientado para a verificação, confirmatória, reducionista, inferencial e hipotético-dedutiva
Orientado para o processo	Orientado para resultados
Permite uma realidade dinâmica	Permite uma realidade estável
Não generalizável: estudo de casos individuais	Generalizável: estudo de casos múltiplos
Validade: dados reais, ricos e profundo	Confiabilidade: dados sólidos e replicáveis
Defende o uso de método qualitativo	Defende o uso de métodos quantitativos

Fonte: Nunan, 1992, p. 4

Como podemos observar pelo quadro acima, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa que valoriza dados complexos e subjetivos dos sujeitos envolvidos no estudo através de estudos individuais em detrimento das generalizações numéricas de múltiplos casos das pesquisas quantitativas.

Segundo Flick (2009):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

O objetivo do trabalho não é fazer um levantamento de dados estatísticos, mas sim de dados interpretativos para entender os fenômenos ocorridos durante o ERE na pandemia.

Sendo assim, nossa pesquisa se enquadra como uma pesquisa qualitativa tendo em vista que para o desenvolvimento desse estudo escolheremos as teorias e métodos convenientes; focaremos nas perspectivas dos participantes e sua diversidade; e o autor desenvolverá uma reflexão acerca dos dados pesquisados. Ainda a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa interpretativista, visando a compreensão aprofundada dos fenômenos em estudo. Dentre os autores que fundamentam essa perspectiva, destacamos Moita Lopes (1994), Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1986). Essa abordagem permite explorar as complexidades e nuances dos dados coletados, buscando captar a subjetividade e as múltiplas perspectivas dos participantes.

3.2 Perfil dos participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade pública do Distrito Federal com alunos do curso de Licenciatura em Língua Japonesa. O curso em questão é um curso noturno, possui nove semestres, com disciplinas de prática oral e escrita da língua e de gramática, disciplinas referentes à cultura, sociedade e literatura japonesa e também disciplinas comuns aos cursos de licenciatura em Letras, além das disciplinas optativas em que os alunos podem escolher o que estudar. Devido à pandemia de COVID-19 as aulas presenciais em 2020 foram suspensas e em seguida substituídas pelo ensino remoto (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020), sendo então ministradas de maneira síncrona e também assíncrona pela internet utilizando a plataforma *Teams*¹. A pesquisa foi realizada com alunos desse curso por ter sido nele que concluí minha graduação, sendo uma forma de contribuir tanto com o conhecimento da área quanto com o desenvolvimento do curso.

O público escolhido para a pesquisa foram alunos do quarto e do quinto semestre. A decisão de fazer a pesquisa com esse público se justifica porque nesses períodos, que

¹ Programa de computador desenvolvido pela Microsoft que permite a realização de reuniões on-line, entrega de tarefas, download e upload de arquivos, entre outras funcionalidades pertinentes ao ambiente corporativo ou educacional.

equivalem à metade do curso aproximadamente, os alunos já devem estar mais habituados a estudar a língua japonesa. Apenas um(a) participantes estuda japonês há 1 ano.

A pesquisa teve uma participação majoritariamente feminina. Foram, na fase inicial da pesquisa, 7 respostas de 6 pessoas do sexo feminino. Apenas uma participante possui idade entre 25 e 34 anos. As demais têm idade entre 18 e 25. Solicitamos que os participantes escolhessem um nome fictício.

Quadro 4 - Sexo e idade dos participantes

Nome fictício escolhido pelo participante	Sexo		Idade		Semestre
	Masculino	Feminino	18-24	25-34	
Violeta	-	X	X	-	4
Julia	-	X	X	-	5
Airi	-	X	-	X	5
Samanta	-	X	X	-	5
Aiki	-	X	X	-	4
Caio	X	-	X	-	5
Nara	-	X	X	-	4

Fonte: elaboração própria

Quadro 5 - Contato com a língua japonesa

Nome fictício	Possuía contato com a Língua Japonesa antes do curso na universidade?	Há quanto tempo estuda japonês?	Local onde estudou japonês
Violeta	Sim	4 anos	CIL (cidade não especificada)
Julia	Sim	5 anos	CIL Taguatinga
Airi	Sim	5 anos	CIL Taguatinga
Samanta	Sim	5 anos	UnB Idiomas
Aki	Não	1 ano	-
Caio	Não	5 anos	-
Nara	Não	2 anos	-

Fonte: elaboração própria

O resultado do levantamento de perfil dos participantes mostra a importância que centros de ensino de idiomas como o CIL (Centro Interescolar de Línguas) e UnB

Idiomas² possuem para a difusão da língua japonesa no Distrito Federal. Perguntamos qual o tipo de contato os participantes tiveram com a língua japonesa antes de ingressarem na Graduação. Das quatro participantes que confirmaram já ter estudado japonês antes de ingressar no curso, três estudaram no CIL e uma na UnB Idiomas, conforme nas respostas transcritas abaixo:

Quadro 6 - Contato com a língua japonesa antes de ingressar na licenciatura

Qual o tipo de contato tinha com o idioma japonês antes do curso de Licenciatura?	Nome
<i>“Eu fiz curso no cil de Taguatinga, me formei lá, porém no último ano que foi em pandemia me prejudicou muito na língua japonesa.”</i>	Julia
<i>“Curso no CIL de Taguatinga”</i>	Airi
<i>“Havia estudado na UnB idiomas”</i>	Samantha
<i>“Estudei anteriormente no CIL da minha cidade.”</i>	Violeta

Fonte: elaboração própria

De forma sucinta, nossos participantes são do sexo feminino (salvo única exceção), na faixa de idade de 18 a 24 anos e já possuíam, em sua maioria, um conhecimento prévio de língua japonesa antes de ingressar no curso.

Apresento abaixo quadro com a relação dos participantes e quais etapas da pesquisa cada um participou.

Quadro 7 - Participantes e etapas da pesquisa

Participante	Narrativa	Questionário	Entrevista
Aki	Sim	Sim	Sim
Violeta	Sim	Sim	--
Airi	Sim	Sim	--
Caio	Sim	--	--

² Programa permanente de extensão da Universidade de Brasília que oferece cursos de idiomas abertos para a comunidade interna da universidade e externa. Para saber mais acesse: <http://www.unbidiomas.unb.br/>

Julia	Sim	--	--
Samantha	Sim	--	--
Nara	Sim	--	--

Fonte: elaboração própria

Nossa análise neste trabalho utilizará principalmente os materiais coletados das participantes Aki, Violeta e Airi por terem participado de mais etapas da pesquisa. Aki participou das três etapas da pesquisa e Violeta e Airi de duas etapas – produção de narrativa escrita e resposta ao questionário.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Para reunir os dados da pesquisa fizemos uso de três instrumentos para coleta de dados: narrativas escritas e, para complementar esta, questionário e entrevista. Buscamos com isso ter dados mais completos que permitam buscar com riquezas de detalhes os dados para realizar a triangulação dos dados e, em seguida, a análise.

A seguir discorreremos acerca de cada um dos instrumentos de coleta de dados.

3.3.1 Narrativas Escritas

A narrativa também pode ser chamada de autorrelato ou autonarrativa, história de vida, estória, biografia ou autobiografia e história de aprendizagem de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 apud MORAIS, 2021; BARCELOS, 2020, p. 24). Para Barcelos (2020, p. 19), as narrativas fazem parte da história da humanidade e como seres humanos somos contadores de histórias e narradores por natureza. Essas narrativas que contamos a todo momento dentro de nossa cabeça para nós mesmo sobre nós mesmo nos fazem ser quem somos. Segundo Paiva (2019, p. 87), a narrativa pode ser definida de maneira geral como uma história, real ou fictícia, narrada oralmente ou por escrito.

Os dados de uma pesquisa narrativa podem ser gerados de diversas formas: por meio de gravações de áudio ou vídeo, entrevistas orais ou escritas, observação em sala de aula, textos e documentos escritos ou multimodais, autobiografias e diários de professores

ou de aprendizes. Os dados também podem ser gerados a partir de uma combinação desses instrumentos (PAIVA, 2019, p. 92)

Por possuir a característica de permitir que um sujeito, situado em um tempo e em um momento, fale de sua relação com o que está a sua volta, as narrativas são utilizadas em diversos campos de estudo das ciências humanas como fonte de conteúdo para investigação científica em pesquisas qualitativas. Áreas como história, psicologia sociologia e educação utilizam as narrativas em suas pesquisas (BASTOS; BIAR, 2015; BARCELOS, 2020).

Por essas características esse instrumento foi escolhido para a realização da coleta de dados. A presente pesquisa propôs que alunos que vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial narrassem sobre sua experiência de aprendizado durante o período pandêmico. Segundo Bastos e Biar:

Contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 98)

Em pesquisas com narrativas escritas podem ser usados “textos motivadores” para ajudar o participante a lembrar momentos vivenciados por ele no momento da escrita (MORAIS, 2020). Pedimos, em nosso texto motivador, para que os participantes da pesquisa fizessem uma narrativa escrita contando como foi a experiência de estudar japonês como língua estrangeira no modelo ERE. Sugerimos alguns pontos em conformidade com os objetivos de pesquisa para serem abordados na narrativa, se possível. Deixamos claro que eram apenas sugestões para manter as narrativas mais autênticas possível. O texto motivador tinha como interesse manter o foco dos participantes no tema e auxiliá-los com um ponto de partida para facilitar a produção do texto, mas sem fazer imposições.

Entendemos que para se investigar o problema da pesquisa proposto era imprescindível uma ferramenta de coleta de dados mais detalhada e flexível que os dados quantitativos. Essas informações só seriam alcançadas com um instrumento de coleta de dados que pudesse ser, assim como o tema da pesquisa, igualmente subjetivo e discursivo.

Assim sendo, escolhemos a narrativa escrita para investigar como se deu o processo de adaptação dos alunos de língua japonesa ao ensino remoto.

A narrativa aplicada em nosso trabalho teve como tema o processo de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia levando-se em conta as dificuldades para se adaptar a esse modelo temporário de ensino, em especial aspectos emocionais que pudessem ter alguma influência durante esse período. Cada respondente produziu uma narrativa, totalizando sete narrativas.

Nosso objetivo aplicando esse método de coleta de dados foi obter, de maneira mais eficiente, dados acerca de aspectos afetivos e de estratégias de aprendizagem que foram importantes durante o período de isolamento social e também de maneira mais autêntica, sem oferecer opções prontas - como em um questionário - apenas com um direcionamento, com o mínimo possível de influência nas respostas dos participantes.

Para aplicar a narrativa, entramos em contato com professores do quarto e do quinto semestre de língua japonesa do curso de licenciatura para que repassassem a seus alunos o link com o formulário da pesquisa. A narrativa foi aplicada, assim, de maneira on-line. O link foi enviado no dia vinte e três de agosto de 2022 e nos dias posteriores começamos a receber as narrativas.

3.3.2 Questionário online

O segundo instrumento de coleta de dados a ser aplicado é o questionário misto.

Questionários são um dos mais populares instrumentos de coleta de dados no meio acadêmico. Os questionários podem ser abertos ou fechados. Nos questionários fechados o participante possui um número limitado de opções dentre as quais tem que escolher uma. No questionário aberto as perguntas não possuem opções de resposta. No lugar, possuem um espaço ou linhas para que escrevam sua resposta (NUNAN, 1992). Como explica Nunan (1992), construir questionários válidos e confiáveis é uma tarefa altamente especializada.

O questionário aplicado em nossa pesquisa é composto de duas partes. A primeira parte trata de traçar um perfil do participante. Nesse questionário foram feitas perguntas gerais sobre os participantes como idade, sexo e contato com a língua japonesa antes de

iniciar o curso de graduação (vide Apêndice B). Essas informações coletadas teve a finalidade de nos ajudar a compreender quem eram nossos participantes e traçar o perfil exposto na seção anterior.

Essa primeira parte foi aplicada juntamente com a narrativa em 24 de agosto de 2022 de maneira on-line.

A segunda parte do questionário, por sua vez, foi elaborada com o auxílio de dois questionários que utilizamos como modelo para nos basear: a “Pesquisa Social: Condições para a Retomada de Atividades Presenciais”, na versão para discentes, realizada pela Universidade de Brasília em 2021, e o *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), de Rebecca Oxford (1990, p. 277), que traduzimos como Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas (IEAL).

Com relação ao primeiro modelo, a pesquisa realizada pela Universidade de Brasília (2021) e aplicada antes do retorno ao ensino presencial, a “Pesquisa Social: Condições para a Retomada de Atividades Presenciais”³, foi elaborada pelo Subcomitê de Pesquisa Social da UnB, vinculado ao Comitê de Coordenação das Ações de Recuperação (CCAR), em parceria com o Observatório Institucional da Equidade do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (OIE/NESUB/CEAM) e também a Sala de Situação (SDS), da Faculdade de Ciências da Saúde⁴. Essa pesquisa realizada pela universidade teve como objetivo atualizar dados socioeconômicos, de saúde e também sobre as tecnologias de ensino/aprendizagem, avaliar as experiências e condições de trabalho e pensar a retomada das atividades presenciais. Essa pesquisa da UnB foi aplicada em novembro de 2021, a três segmentos: Técnicos, Discentes e Docentes. Aqui utilizamos como referência algumas questões sobre pandemia e ensino remoto do questionário aplicado aos discentes para elaborar algumas perguntas ao longo do questionário.

Esse segundo questionário foi dividido em 4 blocos. Os 3 primeiros blocos correspondem à “Pesquisa Social: Condições para a Retomada de Atividades Presenciais” (UnB, 2021).

³ <http://repositoriocovid19.unb.br/pesquisa-social/>

⁴ <https://noticias.unb.br/76-institucional/5301-pesquisa-social-recolhe-informacoes-para-planejamento-retorno-as-atividades-presenciais-na-unb>

O primeiro bloco de perguntas chamado “Experiências com o Ensino Remoto Emergencial” aborda de maneira mais direta os possíveis obstáculos dos participantes no ERE, sejam eles emocionais, econômicos ou de organização. Esse bloco possui quatro questões: duas de múltipla escolha e duas abertas.

As perguntas do segundo bloco, chamado “Acesso à tecnologia” seriam para fazer uma reflexão sobre o quanto os participantes estavam preparados para utilizar as ferramentas digitais e qual o nível de acesso a recursos que os participantes precisam para utilizar TICs no ensino-aprendizagem (equipamentos e conhecimento/treinamento necessário para utilizar as ferramentas, bem como apoio institucional nessa área). Apesar do foco do trabalho não ser exatamente refletir sobre essas questões, creio que elas são pertinentes ao tema. Por não se tratar de uma pesquisa social não me demoraria nem me aprofundaria nelas, mas acho que seria importante mencioná-las. Pois, podemos observar que a qualidade de um equipamento ou habilidade para manipular determinada tecnologia pode ter efeito no aproveitamento dos estudos, sendo um elemento importante a se considerar nessa área. Esse bloco possui seis questões sendo uma de múltipla escolha e cinco fechadas.

O terceiro bloco de perguntas chama-se “Preferências de Estudo” e traz 12 questões relativas a atividades preferidas, ferramentas pedagógicas digitais e tempo que os alunos dedicavam aos estudos no período em que vigorou o ERE. Nesta seção o objetivo é entender um pouco quais atividades são mais agradáveis - ou seja, possuem mais chances de sucesso – e quais não são tão interessantes para os alunos; E o tempo que os alunos tinham disponível para se dedicar às atividades em casa. Os itens dividem-se em quatro questões abertas, discursivas, quatro fechadas e quatro de múltipla escolha.

Por fim, o quarto e último bloco, chamado “Estratégias de Aprendizagem”, apresenta um questionário em escala feito com base no IEAL (Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas) (OXFORD, 1990).

O Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas encontra-se nos apêndices do livro *Language Learning Strategies: What every teacher should know* de Rebecca Oxford juntamente com instruções de como responder e mensurar os resultados. Esse questionário é voltado para falantes de inglês que estão aprendendo uma nova língua. Nesse questionário são feitas 80 afirmações sobre a aprendizagem de língua estrangeira as quais o respondente deve marcar numa escala de 1 a 5 o quanto aquela afirmação se

aplica a ele. As 80 afirmações são divididas em seis grupos (de A a F), cada um representando uma estratégia de aprendizagem.

Embora tenha sido elaborado pensando em falantes de inglês, pelo objetivo proposto do instrumento, aproveitamos sua estrutura como guia para elaboração dessa parte do questionário. Também, considerando a relevância do trabalho de Rebecca Oxford, esse questionário pode ser de importante contribuição para uma melhor compreensão das questões investigadas em nossa pesquisa.

O objetivo dessa parte do questionário é entender quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para estudar japonês. Isso é importante para observarmos que possíveis implicações as estratégias de aprendizagem podem ter no ensino remoto.

Pelo fato de o questionário original ser bastante longo e aplicado para falantes de inglês aprendendo algum idioma, precisamos adaptar e reduzir o número de sentenças. Escolhemos sentenças que pudessem se adequar à realidade dos aprendentes de japonês em ensino remoto e sentenças que fossem bastante significativas de acordo com a descrição de cada estratégia de aprendizagem e as adaptamos, substituindo os termos “inglês” ou “idioma” por “japonês”.

Ao todo foram vinte e nove sentenças adaptadas em nosso questionário para serem avaliadas pelo participante em uma escala de 1 a 5, sendo 1 para “Nunca ou quase nunca se aplica a mim” e 5 para “Se aplica totalmente a mim”.

As questões foram elaboradas de maneira mais impessoal possível, sem induzir ou sugerir o tipo resposta ao participante. Também procuramos manter uma sequência lógica de perguntas, separando-as em blocos temáticos e uma linguagem simples, clara e direta, conforme sugere Maia (2020).

A segunda parte do questionário foi aplicada no dia 16 de novembro de 2022, sendo enviado o link por e-mail diretamente aos participantes, utilizando o *Google Forms*, mesma ferramenta utilizada para coleta da narrativa. A escolha dessa ferramenta on-line deve-se à praticidade de aplicação, já que a pesquisa pode ser respondida a qualquer hora e de qualquer lugar pela(o) participante, causando menos transtornos de agenda tanto para o aplicador quanto para os participantes além da praticidade para compilação e análise de dados que a ferramenta oferece. O link do questionário foi enviado diretamente aos

participantes da primeira etapa, por e-mail. O questionário foi aplicado de maneira on-line. O link para acesso à página do questionário foi enviado no dia 16 de novembro de 2022. Três dos sete participantes responderam ao questionário.

3.3.4 Entrevista semiestruturada

Sendo a pesquisa qualitativa uma pesquisa que foca em um grupo menor, quando comparado com a pesquisa quantitativa, e que busca dados subjetivos sobre os fenômenos humanos levando em conta o ponto de vista dos participantes, a entrevista se mostra como uma eficiente ferramenta para reunir material de pesquisa qualitativa. Portanto, segundo Flick (2007), entrevista é um método dominante em pesquisa qualitativa.

Normalmente as entrevistas são realizadas por entrevistadores seguindo um guia de entrevista com os tópicos a serem abordados na conversa. Esse encontro pode ser pessoalmente ou não. Nesta pesquisa as entrevistas poderão ser feitas tanto presencialmente como online, utilizando ferramentas on-line de chamada com vídeo a depender da disponibilidade do participante e do pesquisador.

Existem diversos tipos de entrevistas. Os três principais modelos de entrevistas utilizadas nas pesquisas qualitativas são:

A) entrevista semiestruturada: Na entrevista semiestruturada são definidos apenas tópicos e algumas perguntas essenciais que não podem deixar de ser feitas. Esses tópicos e perguntas servem para guiar o entrevistador na elaboração da pergunta. Nesse tipo de entrevista cabem improvisos, podendo acrescentar dados interessantes para a pesquisa que não estavam previstos.

B) entrevista não estruturada: A entrevista é realizada de maneira espontânea, sem um planejamento prévio de perguntas a serem feitas e que vai sendo guiada de acordo com as respostas que o entrevistado der. Exige bastante das habilidades comunicativas do entrevistador e também depende da disposição do entrevistado de se engajar na conversa.

C) entrevista estruturada: na entrevista estruturada todas as perguntas já são definidas de antemão, não tendo espaço para improvisações.

Para este trabalho o modelo de entrevista escolhido foi a entrevista semiestruturada por permitir manter o foco e, caso haja necessidade, criar novas perguntas, sendo assim um modelo ao mesmo tempo objetivo e dinâmico pela possibilidade de flexibilização. A entrevista foi aplicada com a finalidade de aprofundar algum assunto abordado tanto na narrativa quanto no questionário que possa não ter ficado tão claro, complementar informações e/ou esclarecer dúvidas decorrentes das narrativas e questionários, completando assim a triangulação dos dados de nossa pesquisa qualitativa.

A entrevista foi aplicada a participante Aki, de maneira online, em 16 de fevereiro de 2023.

3.4 Procedimentos para coleta dos dados

Para realizar a coleta dos dados procedemos da seguinte forma. Para a coleta de dados gerais acerca dos participantes e narrativas utilizamos um formulário on-line criado com a ferramenta digital *Google Forms*. O formulário para elaboração das narrativas incluiu um pequeno questionário misto (ou seja, com perguntas abertas e fechadas) com perguntas gerais sobre os participantes (primeira parte do questionário). Essa parte chamamos de ‘Perfil do participante’, onde coletamos as informações utilizadas na seção 3.3.

Inicialmente, neste trabalho, foi decidido pela narrativa escrita on-line em razão da pandemia e do isolamento social. No entanto, com o alcance da cobertura vacinal e consequente queda nos casos da COVID-19, as atividades presenciais foram retomadas enquanto elaborávamos a pesquisa. Decidimos mesmo assim manter a narrativa escrita on-line por ser mais cômodo para os participantes. Com a narrativa feita on-line os participantes puderam fazer sua narrativa no momento mais conveniente, sem necessidade de agendar algum horário ou local fixo nem com tempo limitado.

Sendo assim, o link do formulário da pesquisa (cf. Apêndice B) foi enviado aos professores do quarto e quinto semestre de japonês na data de vinte e três de agosto de 2022 e por eles repassados aos alunos por e-mail e mensagem em grupo de *Whatsapp*.

O segundo questionário (cf. Apêndice C) também foi aplicada on-line utilizando a mesma ferramenta *Google Forms*. O link para a pesquisa dessa vez foi enviado

diretamente para o e-mail dos participantes da etapa anterior no dia dezesseis de novembro de 2022.

A entrevista, última etapa foi feita apenas por uma participante no dia dezesseis de fevereiro de 2023.

Todas as etapas da coleta de dados contaram com termos de consentimento e todos os dados foram coletados com anuência dos sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), análise de dados é o processo de busca e organização sistemática dos materiais colhidos em campo, sejam notas de campo, transcrição de entrevistas, ou outros. Essa organização e sistematização visa auxiliar o autor a compreender os dados colhidos e permitir apresentar aos outros o que foi encontrado. Parte do trabalho de análise dos dados consiste em dividi-los em unidades manipuláveis, sintetizar o conteúdo e buscar por padrões para então descobrir os aspectos importantes e decidir o que será transmitido no trabalho final.

A análise utilizada neste trabalho foi a análise de conteúdo na qual se recorre à codificação de temas, categorias ou padrões emergentes dos dados (BARCELOS, 2020). Bardin define a análise de conteúdo da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, P. 42)

Após a realização da coleta de dados passei para uma pré-análise dos dados, lendo as narrativas dos participantes e respostas ao questionário, separando os dados sobre estratégias de aprendizagem e sobre a parte emocional dos alunos durante o período da pandemia, esboçando comentários, anotando ideias que surgiam durante a leitura. Após

essa primeira filtragem dos dados de cada participante, passou-se para uma organização e análise mais refinada dos dados.

Para a análise das e sistematização das narrativas, escolhemos as que mais respondessem às necessidades da pesquisa. Para a escolha das narrativas a serem analisadas, definimos alguns critérios. São eles:

- a) Narrativas que falem da influência de questões afetivas durante o ERE na pandemia;
- b) Que abordem dificuldades específicas do ensino remoto (por exemplo: acesso à tecnologia, dificuldades com algum equipamento ou software, local para realizar as atividades em casa, entre outros);
- c) Que façam avaliação do desempenho e/ou uma avaliação da experiência do ERE como um todo;
- d) Que falem sobre formas de estudo e maneiras de superar eventuais dificuldades de estudo.

Os participantes dessas narrativas foram contatados posteriormente para responderem ao questionário e à entrevista.

No quadro a seguir apresento um resumo da sistematização de dados utilizada na análise de conteúdo. Conforme o quadro abaixo apresenta, os dados foram separados em duas grandes categorias - Estratégias de Aprendizado e Afetividade/Emoções - e dentro dessa categoria há subcategorias mais específicas pertinentes à análise para buscar responder à proposta da pesquisa.

Quadro 8 - Sistematização dos dados colhidos

	Instrumento de coleta	Sistematização
Estratégias de Aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas - Questionário online - Entrevistas semiestruturadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento das estratégias encontradas nas respostas - Identificação e descrição das estratégias e estilos de aprendizagem encontrados;

		<ul style="list-style-type: none"> – Agrupamento dos fatores/condições externas que interferem no rendimento do aluno no ensino remoto
Afetividade/ Emoções	<ul style="list-style-type: none"> – Narrativas – Questionário online – Entrevistas semiestruturadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação das emoções recorrentes em relação às aulas online; – Descrição dos motivos/gatilhos causadores das emoções; – Descrição do efeito dessas emoções no desempenho do aluno.

Fonte: autoria própria

Feito esse trabalho de organização dos dados, passaremos para uma análise mais aprofundada do conteúdo separado, baseada no referencial teórico do trabalho, para descrever de maneira mais minuciosa os dados, já relacionando-os com o referencial teórico. Por fim será feita a interpretação e inferência dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa.

3.6 Considerações éticas

A questão ética é de extrema relevância em uma pesquisa científica. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa os cuidados especialmente no que diz respeito à identidade dos participantes da pesquisa precisam ser redobrados pela própria forma como as pesquisas qualitativas se desenrolam: entrando em contato com os participantes para se obter dados, depoimentos e falas dos participantes. Na pesquisa qualitativa estamos lidando diretamente com os sujeitos e preservar a imagem e privacidade do participante é de suma importância para não os expor.

Existem princípios éticos fundamentais que devem ser seguidos nas ciências humanas e sociais. Denzin e Lincon (2006) citam quatro códigos de ética fundamentais:

consentimento informado, fraude, privacidade e confidencialidade e precisão. Esses quatro princípios são elencados um ao outro e aqui os adotaremos como princípios éticos para esta pesquisa.

a) consentimento informado dos participantes: seguindo a tradição das pesquisas, consiste em informar aos participantes a natureza da pesquisa e as consequências do estudo. Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar e essa concordância deve ser baseada em informações claras e transparentes.

b) Fraude: considerando o consentimento informado do participante, as distorções deliberadas feitas pelo autor são proibidas.

c) privacidade e confidencialidade dos participantes: a identidade das pessoas e locais de pesquisa devem ser assegurados a fim de se evitar uma exposição indesejada. Todos os dados pessoais devem ser escondidos e expostos ao público apenas sob anonimato.

d) precisão: a precisão diz respeito a não manipulação dos dados obtidos a fim de se apresentar um resultado que seja do agrado do autor indo na direção contrária da verdade. “Mentiras, materiais fraudulentos, omissões e maquinações são atitudes não-científicas e antiéticas.” (DENZIN; LINCON, 2006 p. 147).

O contato com os participantes será feito por meio da internet, através de e-mail. O participante será informado sobre todos os aspectos essenciais da pesquisa por meio de um termo de consentimento: nome da instituição, tema, objetivo, quem é o pesquisador e o orientador, os objetivos de pesquisa, será assegurada a privacidade do participante através de pseudônimos e será solicitado seu consentimento em participar.

O termo de consentimento utilizado nesta pesquisa foi elaborado segundo os princípios éticos descritos nessa subseção e encontra-se nos anexos desta dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção realizaremos a análise dos dados que foram coletados com a pesquisa narrativa, questionário e entrevista seguindo os procedimentos descritos na seção anterior. A partir da análise desses dados coletados com estes instrumentos, responderemos as quatro perguntas de pesquisa que guiam este trabalho.

Esta seção divide-se em quatro partes, cada uma correspondendo às perguntas de pesquisa estabelecidas no início do trabalho. No item 4.1 faremos uma análise sobre as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos para lidarem com o estudo durante a pandemia com base nas narrativas, repostas do questionário e entrevista. No item seguinte, 4.2, buscaremos entender qual a avaliação que os alunos fazem de seu próprio aprendizado durante o período de isolamento social. No item 4.3 buscaremos relacionar os fatores afetivos com a aprendizagem dos alunos e, por fim, no item 4.4 buscaremos entender a relação entre as estratégias de aprendizagem dos alunos e os fatores afetivos.

4.1 Dificuldades enfrentadas durante a pandemia e Estratégias desenvolvidas pelos alunos

Nesta subseção, interpretaremos e analisaremos os dados colhidos a fim de responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais e como são as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos para aprender no ensino remoto durante a pandemia?**

A situação atípica da pandemia teve impacto no comprometimento dos alunos, de modo que para responder essa questão é necessário antes entender como o isolamento social afetou os alunos no que se refere às atividades acadêmicas. Segundo Bacan, Martins e Santos (2020) “Fatores ambientais, tais como o local em que o aluno estuda (em casa, no trabalho e outros), a separação de espaço e tempo entre os envolvidos (aluno/professor/outros alunos) e as características demográficas de aluno (idade e gênero) afetam a sua autonomia para estudar”. Portanto, fatores ambientais interferem no desempenho dos estudantes e, em modalidades de ensino em que o aluno está distante do professor, como no caso do ensino remoto, o ambiente se torna de extrema importância.

Diferente do ensino presencial onde já existe um local próprio e, ao menos em tese, adequado para o ensino-aprendizagem, em modalidades como o ERE o local para estudo acaba sendo de responsabilidade do próprio aluno.

Além da organização do local e tempo, o isolamento social também criou uma dependência tecnológica. O uso de equipamentos e meios digitais para fazer todas as atividades implica numa mudança no modo de estudar, afetando-o diretamente.

Isto posto, utilizaremos trechos dos materiais colhidos com narrativas, questionários e entrevista para entender o contexto vivenciado pelos alunos na pandemia quanto ao ambiente de estudo e ao uso de tecnologias, situando assim nossa análise⁵ dentro da realidade vivenciada pelos alunos durante esse período.

4.1.1 Ambiente de estudo

A adaptação da rotina do lar para realização das tarefas e participação das aulas - ou seja, a administração do tempo do aluno e a conciliação com o tempo das demais pessoas que residem na mesma casa para realizar o trabalho ou estudo remoto sem que um atrapalhe o outro – foi um dos maiores desafios enfrentados durante a pandemia. Destacamos nessa seção trechos de narrativas e respostas ao questionário onde essa dificuldade é exposta de maneira clara.

O trecho abaixo foi retirado da narrativa da participante Violeta, onde ela descreve a dificuldade que teve com o ambiente que possuía para estudar:

[1] Violeta: Outra dificuldade foi estudar em casa no geral, minha família tentava fazer silêncio mas ainda assim era barulhento, os vizinhos também faziam muito barulho, a televisão em casa ficava alta e toda hora alguém passando, então não conseguia ficar focada por muito tempo, rapidamente me distraia.” (Narrativa redigida em 23/08/2022)

⁵ Conforme informado na seção 3.3 do capítulo metodológico, a análise utilizará principalmente os materiais coletados das participantes Aki, Violeta e Airi por terem participado de mais etapas da pesquisa. Aki participou das três etapas da pesquisa e Violeta e Airi de duas etapas – produção de narrativa escrita e resposta ao questionário.

No questionário que foi aplicado aos participantes na segunda fase da coleta de dados (o *link* do formulário *on-line* foi enviado aos participantes no dia 16 de novembro de 2022 e respondido nos dias subsequentes (para ver o questionário completo vide Apêndice C) foi perguntado quais situações mais afetaram a realização dos estudos, onde apresentamos uma série de alternativas de situações que poderiam afetar a realização dos estudos. Os resultados obtidos nessa questão foram os seguintes:

Quadro 9 - Respostas à questão 3 do questionário

Alguma das situações descritas abaixo afetaram a realização dos seus estudos, realização das tarefas ou participação das aulas durante o ensino remoto?			
Alternativas	Violeta	Aki	Airi
Cuidado de uma pessoa	X		
Baixa qualidade da internet		X	
Baixa qualidade do equipamento		X	
Ausência de lugar adequado para estudo/concentração	X		X
Responsabilidade com atividades domésticas	X		
Dificuldade de adaptar-se ao ensino remoto	X	X	X
Dificuldade de organizar o tempo	X	X	X
Condições de saúde			
Condições emocionais	X	X	X
Condições financeiras	X		
Dificuldade de conciliar com atividades profissionais			

Fonte: Elaboração própria

Durante o período de ensino remoto, foram identificadas algumas situações que afetaram a realização dos estudos, a realização das tarefas e a participação das aulas entre as estudantes Violeta, Aki e Airi.

A “*dificuldade de adaptar-se ao ensino remoto*”, “*Dificuldade de organizar o tempo*” e as “*condições emocionais*” foram dificuldades em comum entre as três estudantes, que relataram ter enfrentado momentos de estresse e ansiedade durante o período de ensino remoto.

As condições de saúde e financeiras não foram mencionadas pelas estudantes durante a pesquisa.

A baixa qualidade da internet e do equipamento utilizado para as aulas remotas afetou a estudante Aki. Já as estudantes Violeta e Airi enfrentaram a falta de um local adequado para estudo e concentração. Além disso, as três participantes relataram ter dificuldades para se adaptar ao ensino remoto e organizar o tempo de estudo.

Em relação às responsabilidades domésticas e profissionais, a estudante Violeta foi a única que relatou ter tido dificuldades para conciliar os estudos com outras atividades. Essa estudante também relatou ter que cuidar de pessoas com necessidades especiais, conforme o quadro 5 e o excerto 2.

Em resumo, é possível observar que o ensino remoto trouxe desafios importantes para as estudantes, que precisaram lidar com questões relacionadas a adaptação, organização de tempo e acesso a equipamentos e ambiente adequados para o estudo.

Nas respostas acima podemos notar que entre as situações marcadas pela participante com pseudônimo Violeta há duas alternativas diretamente relacionadas com o ambiente (*ausência de lugar adequado para estudo/concentração; responsabilidade com atividades domésticas*) e duas opções relacionadas com a organização do tempo de estudo (*cuidado de uma pessoa; dificuldade de organizar o tempo*), que também está ligado ao ambiente de maneira indireta. Na questão subsequente a essa no questionário (cf. Apêndice C) pedimos que a participante comentasse o porquê das opções marcadas na questão anterior. A partir de agora iremos analisar excertos individuais de cada participante. Violeta escreveu o seguinte:

[2] Violeta: Tenho um tio deficiente que mora comigo e minha família, e minha avó que é idosa, então é preciso ter atenção com eles. Por muitas vezes, minha família me interrompia na aula para ajudar. Outro fato é que o computador que estudamos fica na sala, onde todo mundo passa e a televisão fica alta, distrai muito.” (Questionário respondido em 17/11/2022)

Essas respostas da participante, extraídas da narrativa e do questionário, ilustram as dificuldades vivenciadas durante a pandemia em razão da ausência de um ambiente adaptado para estudo e a dificuldade de conciliar a rotina dos demais habitantes da casa

– e até da vizinhança – com a rotina de estudos. Segundo Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35) “Outra questão que interfere nos estudos nessa nova dinâmica escolar é a espacial: espaços impróprios/inadequados ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho”.

O incômodo com interferências externas aparece também nas respostas de Airi (quadro 5) onde ela marcou as alternativas “*Ausência de lugar adequado para estudo/concentração*” e “*Dificuldade de organizar o tempo*” como situações que afetaram o ensino remoto. Aparece também na narrativa de outra participante:

[3] Julia: mas ficar em casa com família grande principalmente quem tem irmãos pequenos, sabe como o barulho incomoda e atrapalha (Narrativa redigida em 23/08/2022)

Como podemos perceber, a dificuldade de ter um ambiente adequado gerou complicações para realização de tarefas e para assistir às aulas, afetando negativamente o desempenho de alguns estudantes. Um local adequado para o desempenho das atividades, entre outros fatores, afetam a autonomia para estudar dos alunos (BACAN e MARTINS, 2020 apud HUANG, CHANDRA, DePAOLO e SIMMONS, 2016). Portanto as condições ambientais que o aluno dispõe vão implicar em sua maneira de estudar e, por consequência, as estratégias de aprendizagem que o aluno pode vir a desenvolver.

4.1.2 - Dificuldade com tecnologia

Algo que podemos considerar como a principal marca do distanciamento social durante a pandemia de COVID-19 foi o uso intenso de tecnologias e o papel importante que elas tiveram em manter diversas atividades em funcionamento. Essa dependência tecnológica causada pelas circunstâncias da pandemia teve consequências negativas para algumas pessoas. A falta de equipamentos adequados bem como de conhecimento para manipulá-los foi um obstáculo para alunos (e professores também), atrapalhando o desenvolvimento pleno das atividades. A participante Violeta relata, logo nas primeiras linhas de sua narrativa, que teve dificuldade nos estudos por conta dos equipamentos:

[4]Violeta: Quando entrei na UnB, o primeiro semestre foi remoto e honestamente, foi horrível, não pelos professores, que inclusive fizeram um ótimo trabalho e facilitaram a aprendizagem, mas por não ter um celular bom e um computador também não avançado, foi difícil estudar (Narrativa redigida em 23/08/2022)

Essa fala é particularmente interessante porque nela Violeta destaca a importância dos professores como facilitadores da aprendizagem mas, mesmo com o empenho dos professores, seus estudos foram dificultados pela qualidade dos equipamentos que possuía. Esse trecho demonstra a importância que equipamentos adequados têm para que se desfrute plenamente das aulas em modalidades que requerem o uso de tecnologia de comunicação e como a falta deles podem frustrar os esforços dos professores.

Outra participante que também se queixou da qualidade de seus recursos tecnológicos foi a participante “Aki”. No quadro 5, apresentado anteriormente na seção 4.1.1, podemos ver pelas respostas da participante que os equipamentos e a qualidade da conexão com a internet foram para a participante um elemento complicador. Entre as alternativas escolhidas por Aki na questão apresentada no quadro 5, constam “*Baixa qualidade do equipamento*” e “*Baixa qualidade da internet*”. No mesmo questionário aplicado (vide Apêndice C), perguntamos “*De que maneira os problemas da questão anterior afetaram seus estudos?*”. A respeito dos equipamentos e internet, a resposta da participante foi a seguinte:

[5]Aki: Além disso, minha internet caía constantemente; meu computador travava o tempo inteiro, e nunca conseguia organizar um tempo pra estudar (Questionário respondido em 17/11/2022)

Na narrativa dessa mesma participante temos também o excerto [6]:

[6] Aki: Aulas com muito conteúdo, na qual a participação ficava um pouco atrapalhada, por conta da internet de alguns falhando, outros que saíam na hora da aula e o professor passava 5 minutos falando pra esse indivíduo (que não estava prestando atenção na

aula, estava apenas com o celular no teams pra marcar presença) responder uma questão, etc.

Como podemos ver por esse fragmento, o problema de conectividade de um aluno em uma aula de síncrona de idiomas não afeta somente a ele, mas a todos quando o professor propõe uma dinâmica que envolve participação da turma.

Na seção 4.1.1, a participante Violeta descreveu ter encontrado dificuldade com o uso das tecnologias para estudo e com a adaptação do ambiente de sua casa e do tempo para a participação das aulas, concentração e realização das atividades. No caso da participante Aki, ela teve dificuldades de adaptação ao modelo remoto, entre outras questões, por conta da qualidade de conexão de internet, qualidade dos equipamentos e pela dificuldade de organizar o tempo, conforme trecho acima.

O ensino baseado no uso de tecnologia pode oferecer desafios para alguns alunos e professores ao exigir a posse de determinados equipamentos bem como a habilidade para utilizar essas tecnologias, conforme Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020):

Outrossim, os estudos apontam vários desafios em volta do ensino baseado nos meios tecnológicos ao considerar que esta é um tipo que exige a posse de meios (computadores, telemóveis ou tablets ligados a internet) e o domínio de plataformas tecnológicas. Este é um desafio que ameaça não só aos alunos mas também há tantos professores sem condições de adquirir um computador e outros ainda, sem domínio de uso das plataformas educativas. Por outro, a questão de internet é outra dificuldade que embaraça certos alunos e professores com nível socioeconómico desfavoráveis.(p. 8)

Ainda segundo Pereira et al. (2020) o acesso à internet insuficiente e de má cobertura influencia na assiduidade dos estudantes aos estudos.

Antes da pandemia muitas pessoas não estavam habituadas e nem preparadas para realizar trabalho ou estudo remotamente, incluindo professores que não tiveram em sua formação treinamento para o uso de tecnologias de comunicação como ferramenta pedagógica. A inadequação entre as necessidades tecnológicas emergentes de nossa época e o descompasso com a formação dos professores (CONTE e MARTINI, 2015) que já era discutida antes da pandemia veio à tona com a emergência da COVID-19. É necessário que essa experiência sirva como alerta para agilizar a necessária atualização dos cursos de formação de professores, preparando-os para um ambiente híbrido de digital

e presencial. A integração da vida das pessoas com o digital já era uma realidade antes da pandemia, seja com redes sociais ou serviços bancários digitais, por exemplo. Após a pandemia a tendência é que essa mescla de digital e presencial se acentue, exigindo metodologias de ensino que incorporem essas tecnologias, como o *blended learning*.

Devido à urgência da pandemia professores e alunos tiveram que se adaptar da melhor maneira possível em um curto espaço de tempo para dar prosseguimento às atividades, sem que houvesse um tempo de preparação, ou seja, aprenderam enquanto faziam.

As dificuldades decorrentes da pandemia e da quarentena são mais penosas para alguns grupos sociais que para outros, sobretudo para os grupos economicamente menos favorecidos, sendo limitadora e discriminatória (PEREIRA, 2020; SANTOS, 2020). Por conta da situação que se desenrolou de maneira muito repentina, os alunos não tiveram outro caminho senão conviver com estas dificuldades. No caso de Violeta, foi necessário aprender a utilizar algumas tecnologias que não dominava e organizar da melhor maneira possível o tempo para se concentrar e estudar. No questionário perguntamos como ela procedeu diante dos diversos obstáculos apontados por ela. Quanto ao tempo e espaço necessário para concentração, a resposta da participante foi a seguinte:

[7] Pergunta: Como você procedeu diante desses obstáculos? Conseguiu encontrar alguma maneira de superá-los? Conte-nos um pouco sobre isso.

Violeta: Estudando nas horas vagas que conseguia durante o dia. Mesmo sendo interrompida, tentava não fazer isso afetar e voltar a estudar tranquilamente. (Questionário respondido em 17/11/2022)

Características ambientais favoráveis aos estudos são muito importantes para não prejudicar os estudos e é apontado em outros estudos como fator de interferência negativa no ensino remoto emergencial (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020; PEREIRA et al., 2020). As dificuldades com o espaço de estudo e com os equipamentos tecnológicos interferiram na realização plena das atividades durante o período de quarentena, comprometendo o rendimento dos alunos nas disciplinas cursadas além de mitigar o interesse do aluno, como podemos observar nos depoimentos ao longo desta seção.

Sobre a dificuldade com a tecnologia, é importante salientar que a simples posse de equipamentos não garante que o aluno possa ter um rendimento satisfatório. É necessário também saber utilizá-lo. No trecho que separamos abaixo a participante nos conta que teve que aprender tudo desde o início. Para tentar aprender a utilizar as ferramentas ela nos conta que utilizou os tutoriais disponibilizados pela própria universidade.

[8] Violeta: Sou leiga tratando-se de tecnologia e foi outro ponto difícil, aprender do zero a acessar as plataformas, gastei mais tempo do que uma pessoa normalmente faria esse processo. Tinham alguns tutoriais no site da UnB, mas ainda assim tive dificuldade. (Narrativa redigida em 23/08/2022)

A fala dessa participante demonstra que a crença popularmente difundida que jovens dominam as ferramentas digitais é em parte equivocada. Utilizar equipamentos digitais para comunicação no dia a dia, por exemplo, não significa necessariamente que a mesma pessoa saberá utilizar as mesmas ferramentas para atividades como estudo. A realidade é que as habilidades de manuseio de tecnologias de maneira construtiva são mais comuns em camadas mais privilegiadas da sociedade enquanto há uma multidão que não dispõe nem mesmo de conhecimentos básicos de uso da internet (ARANDA, 2020).

Os alunos não podem ser analisados fora do contexto de onde vivem, assim como as atividades da educação não se dão no vácuo, sem sofrer ação externa como em um laboratório. Tendo essas condições em mente, prosseguiremos para as respostas dos participantes acerca das estratégias de aprendizagem.

4.1.3 Estratégias de Aprendizagem

Exposto o contexto e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante esse período, passaremos agora para a pergunta de pesquisa. Com a finalidade de responder a pergunta de pesquisa, elaboramos três instrumentos para coletas de dados que auxiliassem na busca de uma resposta a essa questão.

O primeiro instrumento aplicado foi a narrativa juntamente com um pequeno questionário, dos quais já utilizamos nessa seção alguns trechos de narrativas para embasar a argumentação nos tópicos anteriores. O segundo instrumento aplicado foi um questionário e por fim uma entrevista.

O questionário contou com perguntas abertas e perguntas fechadas sobre estratégias de aprendizagem. No quadro abaixo apresentamos os resultados do questionário sobre estratégias onde os participantes responderam o quanto se identificavam ou não com as afirmações apresentadas. As respostas foram dadas em uma escala de 1 a 5, sendo 1 correspondente a “Não se aplica a mim” e 5 “Se aplica totalmente a mim”. As afirmações foram elaboradas utilizando como base no IEAL (Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas, ou SILL, na sigla original em inglês), de Oxford (1990) (quanto ao questionário, vide apêndice C).

Os itens de 1 a 5 são questões referentes às estratégias de aprendizagem de compensação. De 6 a 10 estratégias metacognitivas. De 11 a 14 estratégias de memória. De 15 a 21 estratégias cognitivas. De 22 a 26 estratégias sociais. E de 26 a 29 estratégias afetivas. No quadro abaixo, as estratégias de cor azul são estratégias diretas. As de cor branca são estratégias indiretas.

Quadro 10 - Respostas dos participantes ao questionário de estratégias

Questão	VIOLETA	AKI	AIRI	Tipo de Estratégia
1	5	4	4	Estratégias de compensação (Direta)
2	5	3	5	
3	2	3	1	
4	4	5	3	
5	4	4	5	
6	4	4	1	Estratégias Metacognitivas (Indireta)
7	4	4	1	
8	3	2	1	
9	3	3	1	
10	4	5	1	
11	3	2	2	
12	5	3	2	

13	5	4	3	Estratégias de Memória (Direta)
14	5	4	2	
15	5	2	3	Estratégias Cognitivas (Direta)
16	3	4	2	
17	3	5	4	
18	4	2	3	
19	5	4	2	
20	5	4	2	
21	4	4	3	
22	5	3	5	Estratégias Sociais (Indireta)
23	5	4	3	
24	5	4	2	
25	3	5	1	
26	5	4	3	
27	5	4	2	Estratégias Afetivas (Indireta)
28	4	4	1	
29	3	4	1	

Fonte: elaboração própria

Nesta fase da pesquisa, como pode ser observado no quadro 6, apenas três participantes responderam ao questionário.

Oxford (1990) separa as estratégias em duas grandes classes: as diretas e indiretas. Para distinguir na tabela, usamos a cor azul para identificar os itens que se referem a estratégias diretas e as indiretas na cor branca.

As respostas de Violeta indicaram uma maior identificação com estratégias diretas, sendo esse grupo de afirmações o que mais recebeu marcação “Se aplica totalmente a mim”, representada pelo número 5, e “Se aplica a mim”, representada pelo número 4.

Esse resultado converge com o que foi dito pela participante em resposta a seguinte questão discursiva do questionário (veja o questionário completo no Apêndice C):

[9] Pergunta: Como você gosta de estudar idiomas? Quais os tipos de atividades que gosta de fazer para aprender coisas novas, para fixar o que já foi estudado?

[Violeta] Praticar escrevendo e conversando, é quando testo se consigo aplicar o que aprendi (Questionário respondido em 17/11/2022)

A resposta da participante pode ser classificada como uma estratégia direta e, dentro das estratégias diretas pode ser identificada como cognitiva. A estratégia cognitiva engloba atividades como prática, enviar e receber mensagens, criar estruturas para input e output. (OXFORD, 1990)

A participante Airi mostrou pouca identificação com estratégias metacognitivas (itens 6 a 10). Todas as respostas para as questões desse grupo foram “*Nunca ou quase nunca se aplica a mim*”, representada pelo número 1. Os demais itens também tiveram no geral respostas com pouca identificação da aluna. Apenas três itens receberam resposta 5 (“Se aplica totalmente a mim”). A maioria dos itens marcados com 4 e 5 ficam no grupo das estratégias diretas. No trecho final de sua narrativa Airi diz o seguinte:

[10]Airi: Alguns alunos conseguiram aproveitar as aulas, mas acredito que isso depende muito da forma de estudo de cada um. Tenho mais facilidade para entender explicações em aula presencial, então não consegui me concentrar nas aulas a distância e nem estudar sozinha, pois muitas vezes era necessária uma certa autonomia para as aulas, coisa que eu não possuo e por isso já cheguei a trancar cursos que iniciei em EaD. (Narrativa redigida em 23/08/2022)

Airi, assim como muitos, confunde o EaD com Ensino Remoto, provavelmente pela semelhança já que ambos ocorrem de maneira remota e com uso de tecnologias de comunicação intermediando. Apesar disso, fica evidente em sua fala que o ensino remoto foi um desafio para a aluna.

A participante Aki apresentou um resultado equilibrado. As questões referentes às estratégias diretas e as indiretas receberam um número parecido de respostas com valores 4 e 5 que indicam alta identificação.

Em nosso questionário fizemos a seguinte pergunta: “*Como você gosta de estudar idiomas? Quais os tipos de atividades que gosta de fazer para aprender coisas novas, para fixar o que já foi estudado?*”. A resposta da participante foi a seguinte:

[11]Aki: Ao estudar inglês, no qual eu já sou fluente, gosto de assistir vídeos na língua estrangeira com legendas também na língua original (nesse caso, o inglês). Porém, como o meu japonês ainda é abaixo do nível intermediário, não possuo o conhecimento necessário acerca da língua para compreender tais vídeos e naturalmente aprender o novo vocabulário apresentado. (Questionário respondido em 02/12/2022)

Na entrevista perguntamos para Aki: “Durante o ensino remoto emergencial você criou alguma estratégia de estudo para conseguir acompanhar o curso?”. A essa pergunta a participante nos deu a seguinte resposta:

[12]Aki: Apenas durante o 1º semestre, me forçava a passar várias horas escrevendo hiragana⁶ [fonogramas] em diversas folhas avulsas. Como comecei a aprender a língua do zero, estava bem difícil acompanhar o ritmo do curso. Por isso, me forcei a escrever bastante hiragana diariamente para conseguir acompanhar as lições do Shoho [nome do livro didático], por serem todas em japonês. (Entrevista realizada em 22/02/2023) (palavras entre colchetes nossas).

Aki utilizou-se de estratégias diretas de memorização para aprender *hiragana* (fonogramas), um dos sistemas de escrita da língua japonesa. Interessante notar que ela diz que utilizou essa estratégia apenas no início. Dado todo o conteúdo da entrevista e questionários dessa participante, acredito que o uso dessas estratégias apenas no início foi por conta de uma piora de condições psicológicas relatada pela participante.

⁶ *Hiragana* é um sistema japonês de escrita silábica que representa todos os sons da língua japonesa. Além do *Hiragana*, na língua japonesa é utilizado outro silabário, o *Katakana*; e os ideogramas, chamados *Kanji*.

Resumindo, as respostas a essa pesquisa mostraram que Violeta teve mais inclinação pelas estratégias diretas. Aki teve um resultado equilibrado entre diretas e indiretas e Airi teve pouca identificação com as afirmações apresentadas no questionário. No entanto, as poucas respostas com índice 4 e 5 dessa participante foram para afirmações relativas às estratégias diretas.

Como era de se esperar, as estratégias diretas e cognitivas foram mais frequentes nas respostas dos alunos. As estratégias indiretas dependem muito de estímulo e convívio social para que existam, algo que foi diminuído pela pandemia, restando como alternativa mais viável estratégias diretas.

Convém lembrar que as estratégias de aprendizagem são definidas por Oxford (1990) como ações específicas tomadas pelos estudantes para fazer o aprendizado mais fácil, rápido, mais agradável, mais auto direcionado, mais efetivo (OXFORD, 1990). Sendo assim, as estratégias de aprendizagem são desenvolvidas quando os alunos tentam *aprimorar* o processo de aprendizagem ou buscam algum objetivo específico (como por exemplo se preparar para uma prova).

Para que essas estratégias sejam desenvolvidas, é necessário que haja condições básicas para estudo - como um local adequado, tempo e os materiais necessários -, já que as estratégias são um aprimoramento pessoal de algum processo de aprendizagem para que seja mais confortável e eficaz. Conforme pontuamos no início, a pandemia para muitos estudantes significou a piora de condições para coisas mínimas, como assistir uma aula.

O ensino remoto também exigiu dos estudantes, acostumados ao ensino convencional, uma mudança nos hábitos. Foi exigido dos alunos durante a pandemia que desenvolvessem características importantes para o ensino remoto, como auto-organização (SUNDE, JULIO, NHAGUAGUA; 2020).

O que podemos inferir com os dados coletados nas narrativas e respostas dos alunos consultados é que as estratégias de aprendizagem foram muito prejudicadas pela pandemia, dado que alunos perdiam o interesse nas aulas ou não conseguiam acompanhar o curso.

Além de não conseguirem se adaptar ao ensino remoto, outros fatores como problemas emocionais (que veremos melhor mais adiante) e os já mencionados problemas

para organização do ambiente de estudo e dificuldades técnicas com o equipamento tornaram esse período um tanto conturbado para uma organização das atividades acadêmicas de maneira plena, de modo que o aluno pudesse elaborar uma estratégia de aprendizagem propriamente dita.

Dado esse cenário apresentado, é difícil criar uma estratégia de aprendizagem, já que não havia condições para uma realização plena de estudos, ou seja, ambiente favorável que proporcionasse conforto, tempo de qualidade para concentração e equipamentos adequados e funcionais que não atrapalhem o desenvolvimento de atividades. Estudos alertam que o Ensino Remoto não garante o acesso a todos, podendo prejudicar os menos favorecidos e atentam para a necessidade de capacitação de professores e acadêmicos para o uso de plataformas digitais (SILVA et al., 2021)

4.2 Avaliação da aprendizagem e dos instrumentos utilizados

Neste subitem temos como objetivo responder a segunda pergunta de nossa pesquisa: **Qual avaliação os alunos fazem da própria aprendizagem estudando pelo ensino remoto e dos instrumentos utilizados?**

Nas respostas que obtivemos na narrativa e questionário, quando o desempenho na aprendizagem era mencionado, a maioria das vezes era citado de forma negativa. Separamos trechos das narrativas, questionário e entrevista em que os participantes da pesquisa comentam seus desempenhos durante o ensino remoto. No excerto que separamos a seguir, a participante Airi diz sentir que não conseguiu absorver o conhecimento que deveria:

[13]AIRI: Apesar de conseguir a aprovação através de notas de atividades, não senti que absorvi o conhecimento que deveria e acabei retirando a matéria ao final do semestre. (Narrativa redigida em 23/08/2022)

Sentindo-se insatisfeita com o baixo desempenho em absorver o conteúdo da disciplina cursada no semestre, a aluna “retira a matéria”. Fazendo isso, o aluno se vê obrigada a refazer a matéria no semestre seguinte.

A participante Aki, por sua vez, faz em sua narrativa uma comparação entre seu desempenho no ensino remoto (durante o qual pensou até em desistir do curso) com seu desempenho após o retorno ao ensino presencial e avalia que, comparativamente, seu desempenho no ensino presencial foi melhor:

[14] Aki: Em 1 ano de ensino remoto, aprendi pouquíssimo. Me arrisco a dizer que aprendi apenas a ler hiragana e katakana, pois tinha dificuldade de entender até mesmo estruturas básicas. Porém, nesses 2 meses de ensino presencial [Junho e Julho de 2022], evolui a ponto de em todas as aulas receber elogios da turma e até mesmo dos professores. Caso futuramente o ensino remoto volte, tenho certeza de que não vou conseguir acompanhar e acabarei trancando o curso. (Narrativa redigida em 24/08/2022) (palavras entre colchetes nossas)

Conforme o fragmento acima, Aki atribui a melhoria de seu desempenho ao retorno do ensino presencial, onde ela se sente mais motivada além de considerar que no presencial aprende melhor. Segundo sua narrativa, em um ano de ensino remoto ela diz que aprendeu pouquíssimo. Entende-se, portanto, que a avaliação de aprendizagem no ensino remoto que essa aluna faz foi bastante negativa.

No entanto também houve caso em que a avaliação de desempenho no ERE foi considerada melhor. O excerto extraído da narrativa de Caio é um exemplo:

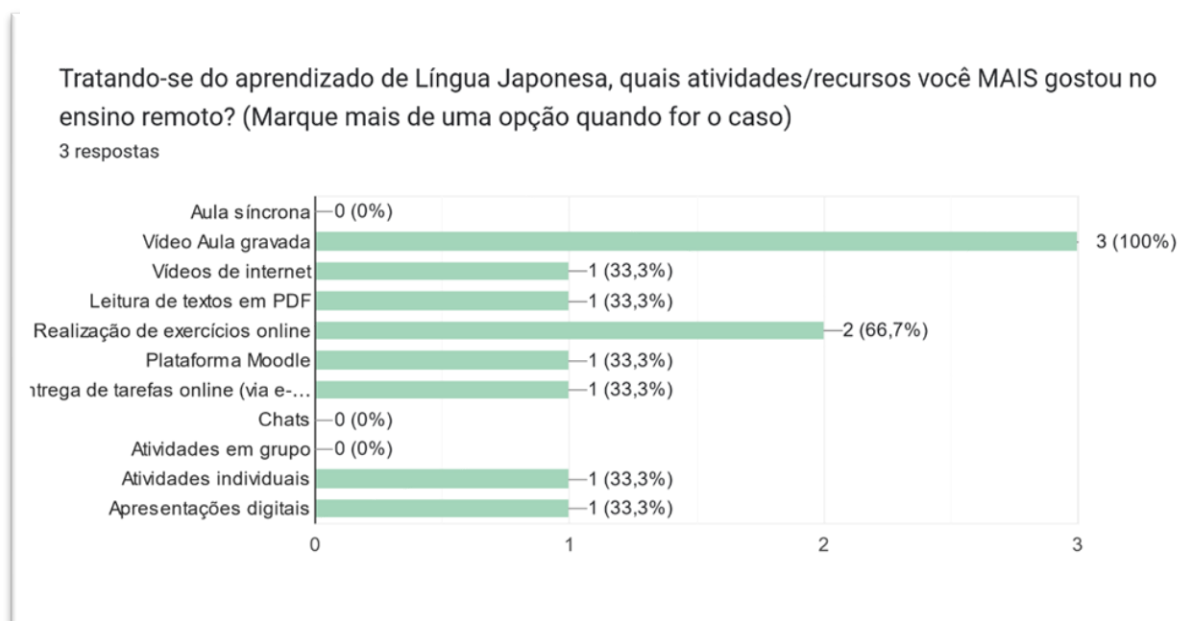
[15] Caio: Ficava menos cansado durante o dia e passei a ter mais tempo para estudar e me dedicar às disciplinas, então durante esse tempo tive um desempenho e aprendizagem muito melhor. Comecei a usar mais o computador para estudar, utilizando sites como o Jisho.com e JLPT [Japanese-Language Proficiency Test]. Sensei, assim como o aplicativo Anki, para me ajudar quando não entendia algo na aula, o que não costumava fazer durante as aulas presenciais, apenas anotava no caderno e deixava para tirar a dúvida depois (o que nem sempre ocorria. Acredito que a pandemia me ajudou a entender formas novas de estudar que se eu estivesse fazendo desde que comecei a estudar a língua japonesa eu teria um rendimento muito melhor (o maior exemplo é o aplicativo Anki). Também me proporcionou mais tempo e disposição para estudar. Entretanto, acredito que as interações da aula presencial e o contato com outras pessoas também são importantes, e é necessário existir um equilíbrio

entre remoto e presencial para um bom desempenho escolar, utilizando as melhores ferramentas de cada formato. (Narrativa redigida em 28/08/2022) (palavras entre colchetes nossas).

Aqui temos o único caso de participante que conseguiu se adaptar bem ao modelo de ensino remoto e único que relatou que tinha condições favoráveis para o ensino remoto. Caio nos conta que conseguiu utilizar bem o tempo disponível e utilizou ferramentas digitais para auxiliar o aprendizado. Infelizmente não conseguimos contato com ele para complementar a pesquisa com uma entrevista, mas tais facilidades podem estar relacionadas às preferências pessoais de aprendizagem do aluno, bem como uma maior facilidade para utilizar tecnologias além das já mencionadas condições favoráveis para o ensino remoto como tempo e local próprio para estudo.

No questionário aplicado perguntamos acerca dos instrumentos utilizados no ensino remoto. Por instrumentos nos referimos aos recursos pedagógicos, tais como aulas gravadas, materiais em PDF, fórum para dúvidas, entre outros utilizados no ensino remoto. Nossa intenção com essas perguntas era saber quais atividades os participantes mais gostaram e quais menos gostaram. Para isso elaboramos quatro questões: uma perguntando quais atividades os alunos mais gostaram e em seguida o porquê; outra perguntando qual os alunos menos gostaram e em seguida outra também perguntando o porquê. Quanto aos instrumentos utilizados que os participantes mais gostaram obtivemos o seguinte resultado na imagem abaixo:

Figura 2 - Quadro resumo das respostas dos participantes



Fonte: Elaboração própria

A preferência pelas aulas gravadas foi unânime. O motivo pelo qual os respondentes preferem aulas gravadas, entre outros recursos, foram os seguintes:

[16] Aki: Gosto de estudar no meu próprio ritmo, pois sou muito ansiosa e acabo ficando muito nervosa quando testam o meu conhecimento logo após apresentarem estruturas gramaticais novas. Além disso, como tenho TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade], gosto de poder reproduzir novamente o conteúdo visto, já que me perco facilmente no que está sendo dito. Acerca das atividades, tratando-se do estudo de uma língua estrangeira, gosto de exercícios de repetição para fixar as estruturas novas. (Questionário respondido em 17/11/2022) (Palavras entre colchetes nossas).

[16] Entrevistador: Há algum recurso tecnológico ou técnica de aprendizado que você utilizou no ensino remoto para o aprendizado de língua japonesa? Caso tenha algum que você começou a utilizar nesse período, fale um pouco sobre ele, porque você gosta, como utiliza, quais são as vantagens, etc.

Resposta [Aki]: O único recurso que eu utilizei foi o Jisho⁷, É uma ferramenta que me ajuda até hoje, pois além de explicar o significado e dar exemplos em frases, também apresenta a escrita dos kanjis [ideogramas]. (Entrevista realizada em 22/02/2023) (palavras entre colchetes nossas).

[17] Airi: Com os vídeos, eu podia retornar e rever caso houvesse alguma dúvida. Gosto da plataforma Moodle por ser bem organizada (se o professor entender bem seu funcionamento) (Questionário respondido em 02/12/2022)

[18] Violeta: Porque foram as que me fizeram ter esforço para realizá-las.(Questionário respondido em 17/11/2022)

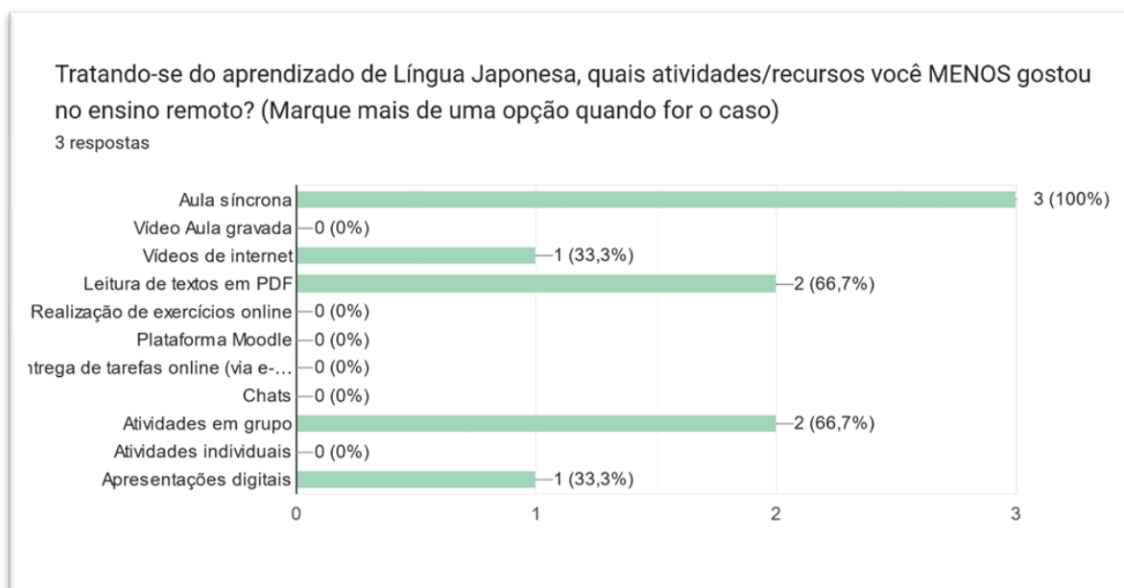
Em pesquisa realizada por Pereira et al. (2020) foi obtido resultado semelhante, onde alunos de uma universidade apontaram como pontos positivos do ensino remoto emergencial a flexibilidade de horário para estudar e a autonomia no processo de aprendizado. Pelas respostas em nossa própria pesquisa, podemos perceber que no ensino remoto os participantes também prezam mais por atividades ou ferramentas onde conseguem ter mais flexibilidade para adaptar ao seu ritmo ou estilo de aprendizagem e onde conseguem ter mais autonomia em relação ao tempo, podendo escolher o melhor momento para fazer a atividade de maneira que julgue satisfatória.

A aula síncrona, bastante utilizada no ensino remoto, é o instrumento que os alunos menos gostam, seguida da leitura de textos em PDF e dos trabalhos em grupo segundo os dados a seguir:

Figura 3 - Resumo das Respostas dos Participantes

Fonte : Elaboração própria

⁷ <https://jisho.org/>, dicionário online de Japonês-Ingês.



Pedimos para que os respondentes da pesquisa explicassem porque gostam menos dessas atividades:

[19] Aki: Já tenho aversão a trabalho em grupo, mas no ensino remoto é ainda pior, tendo em vista que não nos encontramos presencialmente, e é difícil de organizar tempo. Aula síncrona foi difícil por conta da minha ansiedade, e a necessidade de falar em japonês mesmo sendo o meu primeiro contato com a língua. Já a parte de leitura de PDF foi complicada porque necessito de ajuda externa para entender textos escritos. Sempre me perco nos meus pensamentos enquanto leio, e preciso que alguém me explique tudo que foi dito, ou apenas leia em voz alta pra informação entrar na minha cabeça. (Questionário respondido em 17/02/2022)

Para Airi as aulas síncronas não prendem a atenção:

[20] Airi: As aulas sincronias não prendiam minha concentração. Tenho mais facilidade em acompanhar a leitura de textos impressos. Durante as aulas a distância eu também não possuía facilidade de fazer anotações no caderno como era feito em sala de aula. (Questionário respondido em 02/12/2022)

Para Violeta as aulas síncronas, atividades em grupo e vídeos de internet não fizeram diferença em sua aprendizagem:

[21] Violeta: Porque sinto que não fizeram tanta diferença na minha aprendizagem. (Questionário respondido em 17/11/2022)

Quanto aos instrumentos utilizados, podemos inferir pelos resultados que, no ensino remoto, quanto mais forem flexíveis para que o estudante se aproprie do instrumento e o utilize de acordo com a sua necessidade ou disponibilidade, melhor. A flexibilidade dos materiais utilizados, a organização do curso e escolha das atividades é também fundamental ajudar no desenvolvimento da autonomia do aluno e para que ele possa ter espaço para criar sua estratégia de aprendizagem. Nos dados obtidos com a nossa coleta de dados aqui apresentada, as estratégias de aprendizagem diretas, ou seja, as que lidam diretamente com o conteúdo como as estratégias de memorização, cognitivas ou de compensação (PAIVA, 1998), foram percebidas como as mais utilizadas pelos estudantes consultados.

Um exemplo de recurso digital que garante essa flexibilidade para o aluno desenvolver suas estratégias de aprendizagem são as aulas gravadas, que foi apontada pelos participantes de nossa pesquisa como um dos instrumentos de aprendizagens preferidos.

As aulas gravadas podem ser vistas quantas vezes quiser, voltar trechos e pausar. As aulas síncronas pela plataforma *Teams*, utilizada no curso dos alunos pesquisados, podem ser gravadas, mas por conta da presença exigida para contagem de pontos o aluno tem que estar presente no momento da aula, assim como em uma aula presencial. O momento da aula nem sempre era o momento mais oportuno para o/a aluno/a. Além disso, o vídeo das aulas que fica disponível posteriormente não é editado, o que faz com que ele fique disponível em sua versão integral, incluindo momentos não objetivamente de aula, como o professor tentando falar com um aluno entre outros ruídos.

A exemplo disso separamos o fragmento [20], extraído da narrativa de Aki. No trecho a seguir a participante conta sua experiência com aulas síncronas:

[22] Aki: Aulas com muito conteúdo, na qual a participação ficava um pouco atrapalhada, por conta da internet de alguns falhando, outros que saíam na hora da aula e o professor passava 5 minutos falando pra esse indivíduo (que não estava prestando atenção na aula, estava apenas com o celular no teams pra marcar presença) responder uma questão, etc. Como se isso não fosse complicado o suficiente, o curso de Letras Japonês que a [nome da universidade] oferece já tem um ritmo muito mais acelerado do que escolas de línguas, por exemplo. Ver uma lição por semana já é complicado presencialmente, onde a dinâmica flui melhor, e no on-line, conseguiu ser muito pior. (Narrativa elaborada em: 24/08/2022) (palavras ente colchetes nossas).

A aluna chega à conclusão de que o modelo de ensino remoto é inadequado para ela, que não se adaptou bem ao modelo, apontando problemas para se habituar com o ritmo e dinâmica das aulas no modo remoto.

Apesar de não ter sido apontada como favorita pelos participantes, Moreira, Henrique e Barros (2020) ressaltam que as aulas por meio de vídeo conferência são importantes para desenvolver atividades que necessitem de feedback imediato, para promover a participação dos estudantes e avaliar a aquisição do conhecimento, coisas extremamente importantes em um curso de idioma. A participação de aulas síncronas também pode ser um fator de ansiedade para alguns alunos como no caso de Aki:

[23]Entrevistador: Durante as aulas síncronas você se sentia de alguma forma apreensiva ou insegura de participar das aulas (por exemplo: abrir a câmera, fazer perguntas, participar do chat, etc.)? Fale um pouco da sua experiência com o ensino remoto com relação a isso.

Resposta[Aki]: Sentia muita ansiedade de interagir de toda e qualquer forma. Nunca liguei a câmera e raramente abria o microfone, apenas quando era obrigada. A maioria das perguntas eu fazia pelo chat, pois eu poderia tomar o meu tempo para elaborar e digitar com calma as minhas perguntas. Me sentia horrível por não interagir com os professores, pois era visível que a falta de interação e contato humano estava afetando muito eles durante as reuniões, mas a minha ansiedade me impedia de interagir por algum meio que não fosse o chat. (Entrevista realizada em 22/02/2023)

Apesar dos fatores mais negativos supracitados, Moreira, Henrique e Bastos (2020) apontam também as vantagens como a possibilidade de editar os vídeos de aula para deixá-lo disponíveis para consulta pelo aluno quando for necessário:

Com o crescimento do fenômeno dos vídeos baseados na web, tornou-se bastante acessível capturar, editar e compartilhar pequenos vídeos, utilizando equipamentos pouco dispendiosos e softwares gratuitos livres. Muitas instituições de ensino e professores já começam a disponibilizar estes vídeos online, devido à facilidade de integração em ambientes virtuais de aprendizagem. (MOREIRA, HENRIQUES e BARROS, 2020, p. 356)

Ideia que complementamos sugerindo que, havendo possibilidade de realização, esses vídeos sejam curtos e objetivos, separados por temas, podendo inclusive ser compartilhados em redes sociais pelos alunos. Quanto à possibilidade de fazer essas edições (popularmente conhecida nas redes sociais como “cortes”) entendemos que é algo que demanda tempo e treinamento, o que para o professor pode ser uma dificuldade e talvez exigiria, portanto, uma equipe ou um ajudante. Mas essa alternativa também pode ser uma oportunidade de realizar com os alunos atividades mais engajantes que conversem mais com o universo dos estudantes.

Muitas interfaces da web social são subutilizadas quando os referenciais adotados ainda replicam práticas adquiridas na web 1.0. Por isso, e sendo a educação digital em rede um processo que se caracteriza pela utilização de tecnologias digitais da web social, é necessário promover práticas pedagógico-didáticas ativas e construtivas, que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa. (MOREIRA, HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 355)

Ainda segundo Aranda (2020 apud BARTON: LEE, 2015): “Esses jovens que cresceram na era digital também preferem formas mais dinâmicas de aprender, com produção conjunta, troca e colaboração online, características das tecnologias interativas da web 2.0.”. A principal característica da internet é a relação dialógica, onde os conteúdos são remixados e compartilhados em redes sociais. O jovem aprende ao mesmo tempo que ensina em suas redes sociais, seja criando vídeos ou compartilhando conteúdos, numa intensa troca e construção conjunta de conhecimentos.

Apesar das vantagens apresentadas pelos teóricos acima, pelos relatos podemos ver como a falta de equipamentos de qualidade atrapalham a participação do aluno nas atividades síncronas e também afetam o desenvolvimento das atividades por web conferência. A falta de engajamento dos alunos na aula também pode se tornar um transtorno quando as atividades exigem uma participação ativa de alunos dispersos ou com pouco interesse, como evidenciam os relatos.

Penso que a aula gravada pode ser benéfica tanto para professores quanto alunos do ponto de vista prático para aulas com conteúdo teórico. Sem ter um horário fixo, o professor pode gravar em um momento mais apropriado assim como o aluno também pode ver a aula em um momento que seja mais conveniente para ele, reservando os encontros síncronos para atividades de feedback e correção.

A respeito da avaliação que os estudantes fizeram da própria aprendizagem, podemos dizer que de modo geral foi uma avaliação bastante negativa. No entanto é preciso levar em consideração as características do período em que foi implementado o ensino remoto, bastante conturbado e sem tempo para uma preparação e adaptação ao modelo, além de todo o estresse do momento vivido que contribuiu para que alunos ficassem dispersos ou desmotivados com as aulas. A narrativa de Caio, única divergente das demais, mostra que o ensino remoto pode ser bastante proveitoso para os estudantes, desde que haja condições favoráveis para que ocorra, o que não houve com as demais participantes. Sendo assim, a modalidade traz muitas vantagens para os estudantes, desde que seja aplicada haja condições mínimas para que ela seja realizada.

4.3 A influência das emoções e afetividade na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia

O isolamento social, medida adotada para evitar a contaminação pelo coronavírus, foi responsável por causar desânimo e desinteresse nos estudos em alguns alunos, como veremos nos excertos abaixo.

No excerto [24] a participante nos conta que o isolamento social, entre outras questões, foi responsável por tirar seu interesse em estudar:

[24] Violeta: *Sobre questões emocionais, no geral, ficar tanto tempo em casa me deixou impaciente e tirou um pouco o meu interesse de estudar a língua japonesa, logo no começo do semestre tive um agrave na saúde e entre idas e vindas do hospital, não tinha vontade de estudar e nem saúde para isso, o medicamento dava tonturas, náuseas... (Narrativa redigida em 23/08/2022)*

Mais adiante em sua narrativa ela nos conta a importância do apoio emocional de familiares e professores para o prosseguimento no curso:

[25] Violeta: *Além do apoio dos meus pais, que graças a Deus tenho eles, infelizmente nem todos tem e reconheço isso. A 'Akemi'⁸ e o 'Paulo' sensei me deram aula no primeiro semestre e além de estarem disponíveis para ajudar, eles também entendiam a dificuldade de cada um em estar seguindo. A 'Akane' sensei no terceiro semestre também deu uma grande força, ela trazia frases e músicas motivacionais. Todos na área de japonês, mesmo nossos caminhos não tendo se cruzado, foram compreensíveis e deram forças. (Narrativa redigida em 23/08/2022)*

No excerto [26] de Caio, que como vimos anteriormente relatou ter tido um bom desempenho e se adaptou bem ao ensino remoto, descobrindo inclusive novas maneiras de estudar e se aprimorar no idioma, ele nos conta como a falta de motivação e de estímulo social/afetivo afetou seu desempenho

[26] Caio: *Entretanto, com o avanço da pandemia, não poder sair de casa com frequência, não ter contato físico com outras pessoas e ficar limitado ao meu quarto todos os dias começou a prejudicar o meu emocional e meu desempenho aos poucos voltou a cair, pois se tornou mais difícil prestar atenção nas aulas e meu interesse para procurar informações sobre as aulas diminuiu. (Narrativa redigida em 25/08/2022).*

⁸ Nome fictício. Para preservar a identidade dos professores. Decidimos mudar todos os nomes dos professores citados nesse trecho da narrativa por nomes fictícios.

No trecho a seguir podemos observar que a influência dos fatores afetivos nos estudos pode também agir no sentido contrário: da mesma forma que as emoções podem afetar o aluno, desestimulando-o a estudar, as atividades e prazos também podem afetar emocionalmente os alunos, levando-os a se cobrarem muito para estarem constantemente produzindo:

[27] Caio: Comecei a sentir que tinha que estar sendo produtivo o tempo inteiro, e isso também teve uma influência negativa para o meu emocional. Mesmo quando eu infelizmente peguei COVID-19 sentia que precisava estar estudando de alguma forma. (Narrativa redigida em 25/08/2022).

Caio conclui sua narrativa contando que gostou do modelo de ensino remoto, mas que é necessário haver um cuidado com a parte afetiva e social:

[28] Caio: Também me proporcionou mais tempo e disposição para estudar. Entretanto, acredito que as interações da aula presencial e o contato com outras pessoas também são importantes, e é necessário existir um equilíbrio entre remoto e presencial para um bom desempenho escolar, utilizando as melhores ferramentas de cada formato. (Narrativa redigida em 25/08/2022).

Apesar de ter tido dificuldades com a questão da tecnologia, assim como Violeta, Aki relata que sua maior dificuldade foi emocional. Por conta do desânimo chegou a pensar em desistir do curso:

[29] Aki: A princípio pensei em largar o curso, pois não conseguia acompanhar as aulas e nem ter motivação pra estudar. (Narrativa redigida em 24/08/2022)

Por conta de problemas emocionais a participante precisou recorrer a terapias.

[30] Aki: Minha saúde mental nunca esteve tão ruim. Por conta disso tive que fazer terapia 2x por semana, além de tomar diversos remédios. Logo, foi muito difícil me concentrar nos estudos. (Questionário respondido em 17/11/2022)

Segundo a participante, a terapia foi fundamental para ajudar no prosseguimento do curso, demonstrando assim o tamanho da importância que cuidados com relação a fatores emocionais devem ter, já que seus impactos podem ser muito fortes no aluno e seu desenvolvimento.

[31] Aki: Terapia com certeza me ajudou bastante. Tratar os meus problemas internos resultou em uma melhoria em todos os aspectos da minha vida. Além disso, saber que o mundo inteiro estava passando por essa situação também me trouxe um pouco de calma e paciência. (Questionário respondido em 17/11/2022)

Na entrevista também podemos destacar essa fala importante da aluna acerca da influência da afetividade no desempenho e interesse:

[32]Entrevistador: Ainda sobre o isolamento social, durante esse período houve um aumento na incidência de problemas psicológicos como ansiedade, depressão, entre outras. Problemas dessa ordem também afetaram seus estudos ou de colegas? Se sim, de que forma?

Resposta [AKI]: Sim. Durante a pandemia, minha ansiedade e depressão pioraram drasticamente. Por conta de todo o contexto global, eu passava o dia inteiro, todos os dias, tendo ataque de pânico. Juntando isso com outros problemas pessoais que estava tendo, como a morte dos meus gatos, acabei tendo que aumentar as doses dos meus remédios e as minhas sessões de terapia para 2x por semana. Por conta disso não consegui me esforçar durante o período no qual tive aulas online, pois estava muito ocupada tentando me manter viva. (Entrevista realizada em 22/02/2023)

Os exemplos apresentados ao longo deste trabalho demonstram que a adaptação ao ensino remoto envolve a posse de equipamentos e conhecimentos para utilizá-los de maneira favorável aos estudos e condições espaciais para a realização das tarefas, mas tão importante quanto essas condições materiais são as condições emocionais.

A falta de uma interação social afetou o condicionamento emocional dos alunos, refletindo no rendimento e no desempenho, como sugerem os excertos [26], [28], [35], por exemplo. Os resultados obtidos com a pesquisa constataam que o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira depende não apenas de materiais e técnicas. O que acontece internamente com os estudantes e entre eles em uma sala de aula, ou seja, como o estudante se sente, sua autoestima, ansiedade, motivação e o relacionamento do aluno com os demais colegas de classe são tão importantes quanto materiais e técnicas (ARNOLD, 2009 apud STEVICK, 1980, p. 3).

Segundo Maturana (2002), não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção (p.23). De acordo com o autor, “cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer” (p. 23). Por toda extensão da análise de dados deste trabalho apresentamos diferentes relatos e dados que apresentam um quadro geral de desânimo com os estudos durante o ensino remoto. Sendo o período pandêmico um momento de grande tensão, agravado no Brasil por uma crise política, é natural que muitos ficassem com o estado emocional abalado. Isto posto, é compreensível relatos de baixo desempenho, falta de concentração, desinteresse e insatisfação durante esse período, dado que a emoção, diferente do que o senso comum prega, não é oposta à cognição, mas faz parte dela (ARAGÃO, 2011; ARNOLD, 2009, MATURANA, 2002).

Por mais que houvesse uma tentativa por parte dos professores de criar um clima acolhedor para que os alunos se sentissem mais à vontade e propensos ao aprendizado, a situação do ensino remoto durante a pandemia era negativa como um todo, de modo que seria inevitável que estudantes fossem contaminados por esse ambiente. Isso somado às outras dificuldades que apresentamos nas seções anteriores resultou em uma sensação de baixo aproveitamento dos estudos.

Conforme relatado nos questionários e entrevistas, algumas alunas pensaram em trancar o curso e/ou desistir. Percebemos que as emoções e a afetividade foram elementos importantes no desempenho acadêmico durante a pandemia. Esforços como o dos professores citados no excerto de Violeta de ajudarem e motivarem seus alunos foram fundamentais para que permanecessem no curso. Em períodos de turbulência como o vivenciado na pandemia de COVID-19, redes de apoio emocional, seja da família, de um profissional ou do corpo docente, são importantes para evitar evasão de alunos.

Posto isso, é de extrema importância reconhecer que as emoções e afetividade também desempenharam um papel fundamental na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia. Como relatado nos questionários e entrevistas, muitos alunos enfrentaram momentos de desânimo, falta de motivação e até mesmo problemas de saúde mental que afetaram diretamente seu interesse e desempenho acadêmico. A falta de interação social e o isolamento contribuíram para um ambiente emocionalmente desfavorável, impactando negativamente o rendimento dos estudantes, como evidenciado nos excertos mencionados anteriormente. No entanto, é importante ressaltar que o apoio emocional oferecido pelos professores, como no caso de Violeta e dos professores mencionados, desempenhou um papel significativo na manutenção dos alunos no curso. Durante períodos de crise e turbulência, como a vivenciada na pandemia de COVID-19, redes de apoio emocional, sejam elas familiares, profissionais ou provenientes do corpo docente, tornam-se essenciais para prevenir a evasão dos alunos e promover um ambiente propício para o aprendizado.

4.4 Relação entre as estratégias de aprendizagem e a afetividade dos alunos durante o ensino remoto emergencial

Nesta seção responderemos a quarta pergunta de pesquisa de nosso trabalho que é: **Qual a relação entre as estratégias de aprendizagem e a afetividade dos alunos durante o ensino remoto emergencial?**

As emoções em uma sala de aula de língua estrangeira podem ser decisivas para um bom ou mau desempenho do aluno. Segundo Oxford (1990): “O lado afetivo do aprendiz é provavelmente uma das maiores influências no sucesso ou falha no aprendizado de línguas (p.140, tradução nossa). O ambiente de uma sala de aula de língua estrangeira pode criar nos alunos inseguranças e sentimentos de vergonha ao ter que falar uma língua que ainda não dominam na frente de outros alunos - sobretudo em estudantes mais jovens -, dado que a autoimagem dos estudantes é mais vulnerável quando eles ainda não têm o domínio do veículo da expressão (ARNOLD, 2009). Essa ansiedade e vergonha, sentimentos típicos das aulas de língua estrangeira, também se mostraram presentes nas aulas remotas. A exemplo disso retomo aqui um trecho da narrativa de uma participante:

[33] Aki: Já tenho aversão a trabalho em grupo, mas no ensino remoto é ainda pior, tendo em vista que não nos encontramos presencialmente, e é difícil de organizar tempo. Aula síncrona foi difícil por conta da minha ansiedade, e a necessidade de falar em japonês mesmo sendo o meu primeiro contato com a língua (Questionário respondido em 17/02/2022).

A aula remota nos aspectos que envolvem a imagem e exposição do aluno se mostrou semelhante às aulas presenciais dados os relatos de ansiedade e pressão por falar uma língua estrangeira ou participar da aula. Porém nos aspectos relacionais, isto é, no relacionamento com os colegas e professores, aparentemente o ensino remoto não substitui o contato presencial, dados os relatos dos participantes que sentiam falta de interação social. Isso também pode ser percebido nas estratégias de aprendizagem dos estudantes, que em nossa pesquisa tiveram uma inclinação muito maior para estratégias diretas, que envolvem trabalhar e memorizar o conteúdo linguístico diretamente, ao invés de estratégias indiretas, que compreende práticas sociais de aprendizagem em grupo com outros alunos, regulação da emoção, organização do processo de aprendizagem. (OXFORD, 1990, p.15).

Os diversos recursos oferecidos pelas tecnologias comunicacionais, tais como vídeos, textos digitais, conteúdos na web e redes sociais, ferramentas de busca de informação etc., podem servir bem para estudo utilizando estratégias diretas de aprendizagem por permitir que o estudante utilize esses materiais da maneira que julgar melhor para si, pelo tempo e quantidade de vezes que for necessário. Porém, para que esse uso seja eficiente é necessário que os estudantes tenham algumas habilidades extras como autonomia, capacidade de organizar o tempo, se autorregular e avaliar o próprio desempenho, entre outras. Ou seja, os estudantes devem desenvolver mais as estratégias indiretas. Faltou aos estudantes conhecimentos de como aproveitar melhor o tempo e de maneiras mais eficazes de estudar.

Segundo Oxford (1990, p.14; p. 57) as estratégias diretas e indiretas oferecem um suporte mútuo umas às outras. As estratégias diretas (memória, cognitiva e de compensação) funcionam melhor quando têm o suporte de estratégias indiretas (afetivas, sociais, metacognitivas). A autora ainda nos diz que:

Todas essas estratégias são chamadas 'indiretas' porque elas dão apoio e gerenciamento ao aprendizado de língua estrangeira sem (em muitas instâncias) envolver diretamente a língua-alvo. As estratégias indiretas

explicadas aqui trabalham em parceria com as estratégias diretas explicadas anteriormente. Estratégias indiretas são úteis em virtualmente todas as situações de aprendizado de língua estrangeira e são aplicáveis a todas as quatro habilidades linguísticas: audição, leitura, conversação e escrita. (OXFORD, 1990, p. 135)

A falta de um contato social “real”, isto é, presencial, juntamente com a afetividade abalada e sensibilizada pela pandemia e contexto geral do país limitou a variedade de estratégias de aprendizagem utilizada pelas estudantes de nossa pesquisa, pois:

Aprendizes mais altamente motivados usam uma quantidade significativamente maior de estratégias apropriadas que estudante menos motivados. Motivação está relacionada ao objetivo de aprendizagem de uma língua, que é outra chave para o uso de estratégias. (OXFORD, 1990, p. 14)

Sendo assim, o uso de estratégias diretas pelos estudantes pode ser resultado do estado emocional dos alunos, somado a fatores externos como acesso a equipamentos, falta de tempo, falta de um local adequado e contato social presencial.

Portanto, as emoções cumprem um papel relevante na aprendizagem de língua estrangeira, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais diversas. A afetividade está diretamente relacionada a questões caras ao cotidiano do professor: despertar e manter o interesse dos alunos na língua-alvo; fazer com que os alunos participem das dinâmicas conversacionais; lidar com a resistência de alunos de se expressarem em sala de aula (ARAGÃO, 2008).

Ainda segundo Andrade:

Desta maneira, situações comuns à sala de aula, como envolver a atenção dos alunos, despertar e manter o prazer pela aprendizagem, e o interesse pela língua ensinada, engajá-los nas tarefas que propomos e nas dinâmicas conversacionais, foram sempre temas importantes para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de uma língua e que tem relação preponderante com as emoções aí envolvidas. (ANDRADE, 2011, p. 170)

Além de terem que aprender, em um período bastante curto, a usar ferramentas novas e reinventar a maneira de dar aula, o desafio cotidiano do professor de língua estrangeira de manter vivo o interesse do aluno durante as aulas e atividades tornou-se

mais difícil durante a pandemia em meio a um período bastante conturbado da nossa história moderna – tanto nacional quanto internacional. A exemplo de como toda essa pressão externa afetou os estudantes separamos o seguinte trecho:

[34] Entrevistador: Na sua opinião, as aulas remotas implicaram numa queda de qualidade do seu aprendizado? Por quê?

Resposta [Aki]: Muito, pois me sentia ansiosa e insegura de tirar as minhas dúvidas. Além disso, foi muito difícil me forçar a prestar atenção em uma aula quando eu passava o dia inteiro em pânico tentando continuar viva, enquanto pensava no contexto global. (Entrevista realizada em 22/02/2023)

Pelos depoimentos coletados com as narrativas, questionários e entrevista é possível dizer que a afetividade e as emoções tiveram forte influência no modo como o estudante desenvolveu suas atividades no período pandêmico.

Neste período a afetividade foi especialmente importante porque todas as emoções que normalmente permeiam uma sala de aula somaram-se a pressões externas, como o cenário mundial e condições socioeconômicas, afetando negativamente o desempenho dos alunos. A exemplo disto temos esse trecho da entrevista que realizamos:

[35] Entrevistador: Durante o período de isolamento o contato social ficou muito restrito. Você acha que a falta de interação social com os colegas e professores afetou de alguma forma, direta ou indireta, seu desempenho nas aulas e no aprendizado? Explique.

Resposta [Aki]: Com certeza, me afetou diretamente e negativamente. Por conta dos meus 2 primeiros semestres terem sido on-line, achei muito difícil aprender o conteúdo. Isso ocorreu não só por conta da minha dificuldade de me concentrar nas aulas on-line, mas também por ter iniciado os estudos da língua japonesa do zero, o que já seria difícil o suficiente presencialmente. Além disso, a falta de contato com o resto dos estudantes me prejudicou bastante. Hoje estou indo pro 5º semestre e posso afirmar que o que me mantém no curso é a minha turma e o ambiente confortável que é estar com eles. Por estarmos lidando com uma pandemia, tudo já era frustrante o suficiente, e ter aula em casa diariamente no mesmo ambiente no qual eu passei meses seguidos sem nem ao menos entrar em contato com pessoas de fora, com certeza

dificultou bastante o meu aprendizado. (Entrevista realizada em 22/02/2023)

Durante os relatos apresentados ao longo desta seção foram vários os relatos de alunos sem ânimo para se dedicar aos estudos durante o período de pandemia. Embora não tenhamos conseguido traçar uma relação específica entre as estratégias e as emoções, os depoimentos das narrativas, respostas ao questionário e entrevista demonstraram o que já foi afirmado na seção 2.4.1, que as emoções servem de combustível para manter aceso o interesse e empenho do aluno.

A falta de um ambiente afetivamente positivo e empolgante desestimulou muitos alunos, comprometendo seu rendimento e interesse acadêmico. O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem não depende unicamente da vontade do aluno, depende também das condições de aprendizagem que se apresentam ao estudante, que como vimos com os dados coletados, não foram as melhores condições que um estudante pode ter, em especial para grupos sociais menos favorecidos.

Se os aprendizes estiverem desmotivados, ansiosos, inseguros o filtro afetivo do estudante estará alto e prejudicará a aquisição de língua (MUKAI; MORAIS, 2020).

As emoções se relacionam com as estratégias de aprendizagem no sentido de que as emoções são responsáveis por manter o interesse ou desinteresse do aprendiz em se desenvolver em determinado idioma. Um ambiente negativo ou pouco estimulante, como foi o ensino remoto, pode desanimar o estudante.

A falta de um estímulo afetivo que motive o aprendiz a buscar a aquisição de um novo idioma dificulta seu engajamento em atividades. Sem essa força motora, muito dificilmente o estudante terá a iniciativa de desenvolver as estratégias de aprendizagem, já que estas são criadas quando há no aluno um desejo ou motivação de alcançar algum objetivo com aquele estudo.

Portanto, é crucial reconhecer que a afetividade desempenha um papel fundamental na relação entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho dos alunos durante o ensino remoto emergencial. Conforme discutido nesta subseção, a falta de interação social presencial, somada às pressões externas e às condições socioeconômicas adversas, impactou negativamente a afetividade dos estudantes, comprometendo seu interesse, motivação e engajamento nas atividades de aprendizagem. Os relatos dos

participantes evidenciaram a importância de um ambiente afetivamente positivo e estimulante para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes. Além disso, as emoções dos alunos, como ansiedade, insegurança e desmotivação, influenciaram diretamente a aprendizagem da língua estrangeira. Portanto, para promover um ambiente de aprendizagem favorável, é essencial considerar as dimensões afetivas dos alunos, despertando seu interesse, mantendo sua motivação e proporcionando um espaço emocionalmente seguro e estimulante para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, retomo os objetivos, as perguntas de pesquisa que guiaram nosso trabalho, os conceitos principais do referencial teórico e aponto as conclusões acerca das perguntas. Discorro sobre as dificuldades encontradas para realizar o trabalho, as possíveis contribuições deste estudo para o campo das estratégias de aprendizagem e faço sugestões para pesquisas futuras com relação a este tema.

5.1 As perguntas de pesquisa

Em nosso trabalho objetivamos identificar estratégias de aprendizagem de língua estrangeira utilizadas por estudantes de japonês durante a pandemia de COVID-19, período em que foi implementada a modalidade de ensino remoto, e verificar a possível relação das estratégias de aprendizagem com fatores afetivos dos estudantes.

Tendo esse objetivo em mente, foram desenvolvidas quatro perguntas de pesquisa a partir das quais realizamos nossa análise de dados. Relembro ao leitor as quatro perguntas de pesquisa deste trabalho que foram as seguintes:

- 1) Quais são e como são colocadas em prática as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos para aprender no ensino remoto durante a pandemia?
- 2) Qual avaliação os alunos fazem da própria aprendizagem estudando pelo ensino remoto e dos instrumentos utilizados?
- 3) Qual a influência das emoções e afetividade na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia?
- 4) Qual a relação entre as estratégias de aprendizagem e a afetividade dos alunos durante o ensino remoto emergencial?

Visando responder a estas quatro perguntas, coletamos dados e os analisamos qualitativamente a partir do referencial teórico acerca das estratégias de aprendizagem e de afetividade.

Pergunta de pesquisa: 1) Quais são e como são colocadas em prática as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos para aprender no ensino remoto durante a pandemia?

Os dados obtidos com a coleta nos revelaram que as estratégias de aprendizagem se relacionam a diversos fatores internos e externos dos estudantes simultaneamente. As estratégias de aprendizagem estão vinculadas a elementos externos, tais como o ambiente, condições socioeconômicas dos alunos, e internos como habilidades extras (como capacidade de organizar o tempo e conhecimento para utilizar tecnologias) e condições afetivas dos estudantes. Um fator influencia o outro.

Essa conclusão parte dos dados que conseguimos reunir em nossa pesquisa. Dentre os fatores externos que influenciaram as atividades dos estudantes durante o ensino remoto, implementado no decorrer da pandemia, a primeira que destacamos em nosso trabalho foi o ambiente de estudo. Por conta do isolamento social, o ambiente do lar passou a ser a sala de aula dos alunos. Nossa pesquisa mostrou que muitos lares não dispõem de um espaço adequado para a realização do estudo em casa, remotamente, e que isso pode influenciar negativamente o desempenho do estudante e por consequência comprometer seu interesse.

Os problemas encontrados com relação ao ambiente em nossa pesquisa que interferiram na realização adequada dos estudos foram: barulhos e interrupções por parte de familiares, tarefas domésticas e falta de um espaço apropriado no lar como podemos ver nos excertos [1],[2] e [3], que se encontram nas páginas 54, 56 e 57, respectivamente.

Os dados mostram também que além de um ambiente propício, a modalidade de ensino remota impôs que os alunos tivessem acesso a equipamentos tecnológicos adequados e conexão com a internet de boa qualidade, o que é uma barreira para alunos com situação financeira comprometida.

A educação no Brasil tem um problema crônico em não conseguir implementar novas tecnologias, sobretudo nas instituições públicas. Essa defasagem culminou na dificuldade de muitas escolas e universidades em responder ao problema do isolamento social durante a pandemia. As universidades e escolas particulares estavam mais bem preparadas em termos de estrutura tecnológica para enfrentar o problema.

Somando-se a essa questão há também o fato de que até então muitos alunos e professores não estavam habituados a utilizar as tecnologias de informação e comunicação com a finalidade de estudo. Apesar da tecnologia estar presente no cotidiano das pessoas, isso não significa necessariamente que os usuários terão prática em utilizá-las com finalidades educacionais. Evidenciou-se que alunos e professores precisam passar por um letramento digital para utilizarem equipamentos eletrônicos e ferramentas digitais com finalidades educacionais.

Além desses problemas, o fator afetivo também teve consequências para a realização do ensino remoto e, conseqüentemente nas estratégias de aprendizagem. A afetividade é melhor abordada nas questões 3 e 4.

Destacamos esses pontos porque compreendemos que as estratégias de aprendizagem não se desenvolvem separadamente do contexto em que vive o estudante.

Consideramos que o distanciamento social, o ambiente de estudo, o acesso a equipamentos e conhecimentos para utilizá-los e o estado emocional dos estudantes afetaram as estratégias de aprendizagem, que **foram predominantemente compostas de estratégias diretas**, bastante focadas apenas na absorção de conteúdo.

Dos participantes analisados, Violeta demonstrou uma tendência em utilizar estratégias diretas de aprendizagem. Aki, por sua vez, mostrou afinidade tanto com estratégias diretas quanto indiretas. No entanto, em relação a Airi, não foi possível identificar uma preferência específica por uma estratégia de aprendizagem devido à falta de dados conclusivos. Embora os demais participantes não tenham participado da segunda etapa ou da entrevista, resultando em dados limitados, foram priorizados os resultados desses três participantes para análise.

Acreditamos que o motivo de as estratégias diretas terem sido mais utilizadas durante esse período seja pela objetividade. Com ambiente desfavorável, tempo escasso,

recursos limitados e a necessidade de conseguir notas, os alunos recorreram a estratégias mais simples e diretas para conseguir aprovação, conforme visto na seção 4.1.3.

Pergunta de pesquisa: 2) Qual avaliação os alunos fazem da própria aprendizagem estudando pelo ensino remoto e dos instrumentos utilizados?

Durante o período de implementação do ensino remoto, as atividades acadêmicas enfrentaram diversos desafios devido à forma abrupta de como ocorreu essa transição. Tanto alunos quanto professores tiveram que se adaptar rapidamente e de forma quase que improvisada a essa nova realidade, sem nenhum preparo adequado.

Os dados colhidos na pesquisa indicam que, de forma geral, as atividades acadêmicas durante esse período receberam avaliações negativas por parte dos alunos, em especial as aulas síncronas. Percebemos pelos dados colhidos que os instrumentos que os alunos mais gostaram de utilizar no ensino remoto possuem em comum a flexibilidade. Por exemplo, os participantes da pesquisa destacaram a preferência por vídeos pré-gravados e editados, nos quais pudessem voltar e revisar quantas vezes fosse necessário.

É importante refletir que esses instrumentos podem não ter sido satisfatórios devido às condições emocionais, ambientais e sociais impostas pela pandemia. Se a situação, o momento e as condições fossem diferentes, seria possível que os instrumentos utilizados, como a aula síncrona, tivessem recebido uma avaliação mais positiva.

A qualidade dos equipamentos influencia na percepção dos estudantes em relação aos instrumentos adotados. De nada adianta contar com uma tecnologia bem desenvolvida se o aluno não estiver preparado para utilizá-la ou não tiver acesso aos recursos necessários para aproveitá-la plenamente. Além disso, o ensino remoto exige habilidades como organização do tempo, disciplina e motivação para evitar distrações durante as aulas.

Quanto ao desempenho pessoal, os participantes da pesquisa também apresentaram insatisfação com o próprio desempenho acadêmico, tendo inclusive o caso de uma participante que retirou uma disciplina antes do fim do semestre para poder cursá-la novamente depois da pandemia (cf. seção 4.2, excerto 13).

Em resumo, a avaliação dos instrumentos e do desempenho pessoal durante o ensino remoto foram predominantemente negativas. No entanto, é necessário levar em consideração o contexto e as condições em que essa experiência ocorreu. O ensino remoto expôs problemas que se arrastavam por anos. Esperamos que os dados obtidos possam contribuir para uma reflexão mais aprofundada ao se pensar na incorporação de tecnologias ou na implementação de um modelo de ensino híbrido.

Cabe aqui comentar também que para um de nossos participantes, Caio, o ensino remoto foi bastante proveitoso. Os relatos de Caio mostram que tendo as condições favoráveis o modelo de ensino remoto pode dar bons resultados no desempenho dos alunos e ajudá-los a conhecer mais sobre sua maneira de aprender. Sendo assim, a modalidade pode ser proveitosa para alunos e professores. Os motivos para a avaliação negativa da modalidade estão mais relacionados a questões diversas, como recursos financeiros e espaço físico, do que com a modalidade em si.

É importante conhecer as condições socioeconômicas do estudante, assim como sua habilidade no uso das ferramentas tecnológicas - ressaltando que o uso diário de tecnologias para fins pessoais, como redes sociais, difere da utilização delas para fins educacionais (ARANDA, 2020). As ações da universidade voltadas para a integração digital de seus cursos devem ser acompanhadas por medidas que ofereçam suporte aos alunos com acesso limitado a equipamentos, baixo letramento digital e necessidade de desenvolvimento de autonomia e bem-estar psicológico.

Pergunta de pesquisa: 3) Qual a influência das emoções e afetividade na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia?

A afetividade possui muita importância no processo de aprendizagem, sobretudo de língua estrangeira (ARNOLD, 2009; ARAGÃO 2008). Durante o período de isolamento social, devido a vários acontecimentos globais e nacionais que se sucederam durante esse período, esse aspecto teve ainda mais importância.

A falta de convivência social teve consequência para o aspecto afetivo dos alunos, que se sentiam desanimados ou entediados durante o período em que vigorou o isolamento social.

Os depoimentos colhidos com as narrativas, questionários e entrevista mostraram que de forma geral os alunos estavam bem desanimados com o ensino remoto. As motivações eram diversas. Descontentamento com a metodologia e atividades utilizadas, tédio e estresse por estar “preso” em casa, dificuldades para se adaptar, etc. conforme visto na seção 4.3. Alguns chegaram a ter que buscar tratamento especializado para cuidar a saúde mental.

Arnold (2009 apud STEVICK, 1980) diz que o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira depende mais do que acontece dentro da pessoa ou entre as pessoas de uma sala de aula e menos de materiais e técnicas. No ensino remoto a afetividade mostrou-se tão importante quanto materiais ou técnicas. O emocional abalado do aluno pode levá-lo à evasão do curso. Em modalidades de ensino realizadas a distância, como foi o caso do ensino remoto, há uma tendência à desistência e abandono do curso é alta (ALMEIDA et al., 2013). Portanto, é necessária uma atenção com esse aspecto para que não seja mais um agravante na desistência dos alunos.

As emoções e afetividade tiveram um papel crucial na aprendizagem remota de língua estrangeira durante a pandemia. Conforme revelado nos questionários e entrevistas, muitos alunos enfrentaram momentos de desânimo, falta de motivação e até problemas de saúde mental, que impactaram diretamente seu interesse e desempenho acadêmico. Barcelos (2015, p. 68) aponta duas razões para se dar atenção aos fatores afetivos: a primeira é que a atenção aos aspectos afetivos pode levar a uma aprendizagem mais efetiva, superando problemas criados por emoções negativas e criar emoções positivas; a segunda é que a atenção ao afeto pode melhorar as relações dentro e fora de sala de aula também facilitando a aprendizagem.

O ambiente emocionalmente desfavorável, causado pela falta de interação social e isolamento, teve um efeito negativo no rendimento dos estudantes, conforme evidenciado nas respostas e narrativas apresentadas ao longo deste trabalho (cf. seção 4.3).

É importante destacar o papel significativo do apoio emocional oferecido pelos professores, como no caso da experiência de Violeta relatada no excerto [25]. Esse suporte emocional foi importante para conseguir manter essa aluna perseverante, apesar de todas as dificuldades e vontade de desistir do curso.

O período turbulento vivido mostrou-nos como redes de apoio emocional, sejam elas familiares, profissionais ou provenientes do corpo docente, são essenciais para prevenir a evasão dos alunos e promover um ambiente propício para a aprendizagem.

Pergunta de pesquisa: 4) Qual a relação entre as estratégias de aprendizagem e a afetividade dos alunos durante o ensino remoto emergencial?

Oxford (1990) enfatiza a relevância da afetividade no êxito do discente ao adquirir proficiência em uma língua estrangeira. Conforme argumentado pela autora, o domínio afetivo é presumivelmente uma das principais determinantes do sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (OXFORD, 1990, p. 140). Ainda segundo a autora:

Estratégias de aprendizagem de línguas não se restringem a funções cognitivas, como aquelas que lidam com processamento mental e manipulação da nova linguagem. Estratégias também incluem funções metacognitivas como planejamento, avaliação, organização do próprio aprendizado; e emocionais (afetivas), social e bem como outras funções. Infelizmente, muitos especialistas em estratégias de aprendizagem de línguas não prestam muita atenção para as estratégias afetivas e sociais no passado. É provável que a ênfase eventualmente se torne mais equilibrada, porque a aprendizagem de línguas é indiscutivelmente um processo emocional e interpessoal, bem como uma questão cognitiva e metacognitiva. (OXFORD, 1990, p. 11)

Concordamos com a afirmação da autora. Em nossa pesquisa ficou nítido que a falta de interação social presencial, bem como pressões externas e condições socioeconômicas adversas interferiram negativamente na afetividade dos estudantes, comprometendo seu interesse, motivação e engajamento nas atividades de aprendizagem. Sendo assim, um ambiente afetivamente positivo e estimulante é crucial para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes.

Portanto, a afetividade é um elemento importante no desenvolvimento do estudante em um idioma porque ajuda a mantê-lo engajado. Esse engajamento é importante para as estratégias de aprendizagem, já que elas surgem quando o aluno se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado. A afetividade e as estratégias de aprendizagem têm uma relação mútua no processo de aprender uma nova língua.

As emoções dos alunos, como ansiedade, insegurança e desmotivação, tiveram um impacto direto na aprendizagem da língua estrangeira. Portanto, é essencial considerar as dimensões afetivas dos alunos, despertar seu interesse, manter sua motivação e fornecer a eles um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Prover esse ambiente amistoso e acolhedor para o aluno a distância foi um desafio no ensino remoto emergencial. Ainda mais nas condições de pessimismo generalizado que vigorava durante a pandemia.

5.2 Contribuições para a área de estratégias de aprendizagem e Afetividade.

Esta pesquisa se insere no âmbito de um conjunto de estudos desenvolvidos durante ou após o período pandêmico, os quais abordam e analisam os eventos ocorridos nesse contexto no que diz respeito à área da educação. Tais reflexões desempenham um papel relevante tanto no registro desse momento histórico como na busca por aprimoramento da prática docente.

Os resultados obtidos nesta pesquisa são dignos de ponderação no contexto dos cursos de língua estrangeira, particularmente no caso do ensino da língua japonesa. Ainda que o estudo tenha sido conduzido com uma amostra reduzida, isso não invalida a capacidade dos dados coletados e dos resultados apresentados de suscitarem reflexões. Este estudo, embora possua suas limitações, contribui para a reflexão sobre estratégias de aprendizagem em um ambiente de ensino online, uma vez que tais abordagens tornam-se cada vez mais indispensáveis diante da crescente integração das tecnologias de informação em nossas atividades cotidianas.

O mesmo raciocínio é aplicável ao domínio da afetividade. É crucial contemplar as relações afetivas e suas implicações em um mundo em que o virtual e o real se amalgamam em uma única realidade.

5.3 Limitações da pesquisa

As primeiras limitações para essa pesquisa deram-se já no início do programa de pós-graduação, com a decretação da pandemia e do isolamento social. O distanciamento dificultou o andamento das atividades acadêmicas e planos tiveram que ser refeitos para se adequar a situação.

Para a realização deste trabalho utilizamos três instrumentos para a coletas de dados e aplicamos os três de maneira on-line como forma de se adaptar ao distanciamento social sem precisar adiar o trabalho de campo. Acredito que essa forma de fazer pesquisa não tenha sido tão favorável ao trabalho dado o número de participações que tivemos.

O número de participantes também foi uma limitação na nossa pesquisa. Infelizmente não conseguimos um número grande de participantes. Apesar da pesquisa ter sido aplicada utilizando ferramentas digitais de acesso e uso simples e ter sido elaborada para não levar muito tempo, a pesquisa não teve muita adesão entre os estudantes do curso, o que pode ter sido inclusive ocasionado pelo desânimo e desinteresse notado nos alunos em nossa própria pesquisa.

Gostaríamos de ter mais dados de outros participantes para ter uma variedade maior de relatos de impressões sobre o ensino remoto, conhecer mais das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes e do aspecto afetivo, que foi tão importante durante o período pandêmico.

A amostragem pequena foi uma limitação de nossa pesquisa juntamente com a baixa participação dos poucos respondentes.

5.4 Sugestões para pesquisas

A pandemia acelerou o processo de integração digital da universidade. Esperamos que este estudo possa contribuir para a reflexão no processo da necessária adaptação da universidade às tecnologias digitais. Esta pesquisa buscou analisar de maneira geral as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizaram durante o ensino remoto emergencial e a sua relação com as emoções. Após a pandemia, tudo indica o caminho do ensino híbrido (SUNDE, JULIO, NHANHAGUA, 2020). Por isso, sugerimos que em

pesquisas futuras sejam abordadas as estratégias de aprendizagem no ensino feito a distância visando um cenário de ensino híbrido.

Sugerimos também mais estudos envolvendo a afetividade de alunos **em modalidades não presenciais** de ensino, como o EAD. Dessa forma talvez possamos reduzir o número de desistências de alunos nessas modalidades e ajudá-los a ter um melhor desempenho.

Por último, propomos que sejam estudadas as estratégias de aprendizagem dos estudantes da língua japonesa. A língua japonesa possui algumas características que podem acabar por desestimular o aluno, como os ideogramas (*kanji*). Estudos específicos sobre as estratégias usadas por alunos desse idioma permitirão que mais alunos e professores tenham acesso às diferentes estratégias utilizadas por outros estudantes que deram certo, poupando desgastes mentais, cansaços e evitando desistências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de et al. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/04.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, Rio de Janeiro, v.10, 2011
- ANDRADE, R. B. N. M., & Zerbini, T. (2019). Distance learning degrees: Possibility of evasion, styles and learning strategies. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2931
- APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: Estratégias para Equidade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Vol. 44,
- ARAGÃO, Rodrigo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005, p. 101-120
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008, p. 295-320
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, Mariana R. Mastrella-de (org). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Editora Pontes, 2011, p. 163-189
- ARANDA, M. C. T. Integração das tecnologias digitais nas aulas de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios na formação dos professores. In: COUTO, Aldenice de Andrade; AZEVEDO, Érika Pinto de; GOMES, Rosivaldo (ORG.) *O uso das novas tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020, p. 19-42
- ARANTES, Valéria Amorim. *A afetividade no cenário da educação. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. Tradução . São Paulo: Moderna, 2002. . . Acesso em: 27 jun. 2023
- ARNOLD, Jane (org). *Affect in Language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999
- ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. El aula de ELE: um espacio afectivo e efectivo. In: ARNOLD, Jane. *La dimensión afectiva em el aprendizaje de idiomas*. 2000
- ARNOLD, Jane. *Affect in L2 Learning and Teaching*. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*, v. 9, 2009, p. 145-151
- ARNOLD, Jane. Attention to Affect in Language Learning. *Anglisk International Journal of English Studies*. 2011, p. 11-22

BACAN, A. R., Martins, G. H., Santos, A. A. A. (2020). Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EAD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Claudia; ATURM, Luciane (orgs). *Letramento: práticas de Leitura e Escrita*. Editora Pontes, 2015, p. 65-78

BARCELOS, A. M. F., SANTOS, Jardel Coutinho dos. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 17, n. 2, 2018

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Correia (org.). *Pesquisa Narrativa – histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural. 2020. p. 17-37

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Editora: Edições 70. 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023

BARTON, David; LEE, Carmen. *linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. *Análise de narrativas e práticas de entendimento da vida social*. *Revista DELTA*, v. 31, n. 4, 2015

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação. – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: ALVAREZ, Maria João; SANTOS, Sara Bahia dos; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Editora: Porto Editora. 1994

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996

Brasil. Decreto 9.057, de 25 de Maio de 2017

Brasil. Lei 14.040 de 18 de Agosto de 2020

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching. A course in second language acquisition - Six Edition - Pearson Education, NY, 2014*

COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Routledge, 2014

COSTA, Giselda do Santos. *MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino -aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. *As Tecnologias na Educação: Uma questão somente técnica?* Porto Alegre. *Revista Educação e Realidade*, v.40, n.4, 2015, p.

1191-1207. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/6dtyr69fvxK7bBmCm5H35FQ/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2023

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41

DORNYEI, Zoltan. *Research Methods in Applied linguistics: Quantitativa, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press

DUDENEY, Gavin; HOCLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. Editora Parábola, 2016.

ESPIG, Célio Gil da Silva. *Estratégias utilizadas pela melhor idade (terceira idade) para a aquisição da língua espanhola segundo cada estilo de aprendizagem: trilhando descobertas*. Orientador: Yûki Mukai. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2021

PEREIRA, Renata Martins da Silva et al. Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista Práxis, Volta Redonda, Rio de Janeiro*, v. 12, n. 1, p. 47-56, dez. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41

DORNYEI, Zoltan. *Research Methods in Applied linguistics: Quantitativa, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on language learning*. In: M.C. Wittrock (ed), 1986

ESPIG, Célio Gil da Silva. *Estratégias utilizadas pela melhor idade (terceira idade) para a aquisição da língua espanhola segundo cada estilo de aprendizagem: trilhando descobertas*. Universidade de Brasília, 2021

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009

HUANG, Xiaoxia; CHANDRA, Aruna; DePAOLO, Concetta A.; SIMMONS, Lakisha L. Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, v. 47, n. 4, 2015, p. 734-747

KRASHEN, S. The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman. 1985

Leffa, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38. (Pré-edição)

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração,, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didática. Editora: Pedro e João Editores. 2020; Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo-manual-didatico/>. Acesso em: 27 jun. 2023

MATSUBARA-MORALES, Leiko. De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista. Linguagem e Ensino - Revista do programa de pós-graduação em letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v.23, n. 4, out-dez, 2020. Disponível em: [De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista | Matsubara-Morales | Revista Linguagem & Ensino \(ufpel.edu.br\)](https://www.ufrpe.br/revista-linguagem-e-ensino/v23n4/De%20l%C3%BAngua%20de%20imigra%C3%A7%C3%A3o%20a%20l%C3%BAngua%20de%20estudo%20caminhos%20para%20revitaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20cultura%20e%20da%20l%C3%BAngua%20japonesa%20no%20%C3%A2mbito%20paulista%20Matsubara-Morales%20Revista%20Linguagem%20e%20Ensino%20(ufpel.edu.br))

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: A linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008

MORAIS, Karolina da Conceição. A afetividade e a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal. Orientador : Yûki Mukai. 2021. 172f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. Brasília. 2021

MORAN, José. O que é educação a distância. 2012 . Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023

MOREIRA, J. António; HENRIQUE, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, n. 34, p. 351-364, 2020

MUKAI, Yuki; MORAIS, Karoline. Fico muito ansiosa: ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira sobre aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 19, n. 2, 2020 p. 175-202

NUNAN, D. Research Methods in Language Learning. 18. ed. United States of America: Cambridge University Press, 1992

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos Linguísticos*. São Paulo. Editora: Parábola, 2019

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. The complex nature of autonomy. *D.E.L.T.A.*, n. 24, 2008, p. 441-468

PAIVA, V.L.M.O.. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/strategies.htm>

PEREIRA, Renata Martins da Silva; SELVATI, Flávia de Souza; RAMOS, Karina de Souza; TEIXEIRA, Lohanny Gomes Ferreira. Vivência de estudantes universitário em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista Práxis*, v. 12, n. 1, 2020

RAMOS, Fabiano Silvestre. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de Língua Inglesa. In: DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (orgs). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. Editora Pontes, 2020, p. 219-252

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quartely*, 9 (1), 1975, p. 41-51

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, Volume 15, N. 50, 2020

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf

STEVICK, Earl W. *Teaching Languages: A way and Ways*. Rowley, M. A.: Newbury House, 1980

SUNDE, Rosário Martinho; JULIO, Óssula Abílio; NHAGUAGA, Mércia Armindo Farinha. O ensino remoto em tempos de pandemia da COVID-19: Desafios e Perspectivas. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*. Vol. 3, N. 3, 2020.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues; ZERBINI, Thais. Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente.. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, n. 16(2), 2015, p. 188-200

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. P. 219-231.

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Afinal, o que são estratégias de aprendizagem de línguas? *Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, v. 2, Número 6, Set - Dez. 2011.

Disponível em: [Afinal, o que são estratégias de aprendizagem de línguas? | Vilaça | Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU](#)

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Classificação das estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. N. XXXVI, 2011. Disponível em: Classificação De Estratégias De Aprendizagem De Línguas : Critérios, Abordagens e Contrapontos | Vilaça | Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades (unigranrio.edu.br)

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Estratégias de Aprendizagem de línguas: histórico, definições e classificações. 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/4/marcioluizcorreavilaca.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o futuro. In: CASCORELI, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender, 1 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-29

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras — IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução -
 LET Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Aplicada — PPGLA Pesquisador: Adoniran Ribeiro
 Orientador: Yñki Mukai

Você está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de mestrado, sob o título “Estratégias de aprendizagem e afetividade durante o ensino remoto na pandemia: uma análise das experiências de alunos de língua japonesa”, de responsabilidade de Adoniran Ribeiro Rocha, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB), tendo Yñki Mukai como Orientador.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar como fatores emocionais afetaram os estudos durante o ensino remoto na pandemia de Covid-19. Assim gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro-lhe que seu nome não será divulgado sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes da pesquisa ficarão sob guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de narrativas escritas, questionários e entrevistas. E para esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não replica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa a reflexão sobre o ensino através de meios remotos. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará em qualquer perda de benefícios ou penalidades.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do número de telefone (061) 99203-3720 ou através do e-mail adoniran.ribeiro07@gmail.com.

A equipe garante que os resultados dos estudos serão devolvidos por meio de uma dissertação de mestrado. Este documento foi elaborado em duas vias. Uma via ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e outra via com você

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

APENDICE B

Transcrição do formulário aplicado on-line via plataforma *Google Forms*.



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras — IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução -
 LET Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Aplicada — PPGLA Pesquisador: Adoniran Ribeiro
 Orientador: Yñki Mukai

Pesquisa sobre ensino remoto na Pandemia

Perfil do participante

Antes de iniciar a elaboração de sua narrativa, precisamos de algumas informações sobre você

1 - Crie um nome fictício para você

2 - Deixe abaixo seu e-mail para entrarmos em contato

3 - Qual a sua idade:

Entre 18 e 24 anos

Entre 25 e 34 anos

Entre 35 e 44 anos

Mais de 45 anos

4 - Qual o seu sexo?

Masculino

Feminino

5 - Antes de ser aluno do curso de japonês na universidade você já tinha contato com a língua japonesa?

Sim

Não

6 - Em caso de SIM para a pergunta anterior, descreva em poucas palavras que tipo de contato você tinha com o idioma

7 - O que te motivou a estudar japonês?

Elaboração da Narrativa

Elabore um texto com o tema pedido logo abaixo:

A pandemia de COVID-19 pegou a todos desprevenidos. Durante o período de isolamento social, professores e alunos tiveram de lidar com diversos desafios para se adaptar à nova realidade como conciliar tarefas domésticas e vida pessoal com obrigações profissionais/acadêmicas, aprender a utilizar alguma tecnologia, se adaptar ao novo modelo de aulas, lidar com questões emocionais, entre outras.

Tendo isso em mente, escreva um relato sobre sua experiência de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia. Ao narrar sua experiência, se quiser, pode se orientar pelas seguintes questões: Durante o período do ensino remoto você passou por alguma situação parecida com as citadas acima que afetaram seus estudos? Conte-nos um pouco sobre isso. Como você avalia a aprendizagem durante esse período em comparação com a modalidade presencial? A experiência do ensino remoto mudou algo na sua forma de estudar? Se sim, de que maneira? E se não alterou nada, por que você acha isso?

APÊNDICE C

Transcrição do segundo formulário online aplicado na pesquisa.



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras — IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução -
 LET Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Aplicada — PPGLA Pesquisador: Adoniran Ribeiro
 Orientador: Yūki Mukai

Ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19

Você está sendo convidada a participar da segunda fase da minha pesquisa de mestrado, sob o título "Estratégia de aprendizagem e afetividade durante o ensino remoto na pandemia: uma análise das experiências de alunos de língua japonesa", de responsabilidade de Adoniran Ribeiro Rocha, mestrando do programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB), tendo Yuki Mukai como orientador.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar como fatores emocionais afetaram os estudos durante o ensino remoto na pandemia de COVID-19. Assim gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la.

Os dados provenientes da pesquisa ficarão sob guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de narrativas escritas, questionários e entrevistas. É para esses procedimentos que você está sendo convidada a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa a reflexão sobre o ensino através de meios remotos. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará em perdas de benefícios ou penalidades.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do número de telefone (061) 99203-3720, ou através do e-mail adoniran.ribeiro07@gmail.com.

Os resultados serão devolvidos por meio de uma dissertação de mestrado.

Nestes termos, agradecemos sua colaboração.

Experiência com o ensino remoto emergencial

1- O que representou para você o maior desafio para sua experiência de aprendizagem durante a pandemia? (Marque mais de uma opção quando for o caso)

- Uso de alguma tecnologia
- Organização do meu tempo
- Interação com colegas/professores
- Interferência de ordem psicológica nas atividades (depressão, ansiedade, entre outros)
- Outros

2- Alguma das situações descritas abaixo afetaram a realização dos seus estudos, realização das tarefas ou participação das aulas durante o ensino remoto? (marque mais de uma opção quando for o caso)

- Cuidado de uma pessoa
- Baixa qualidade da internet
- Baixa qualidade do equipamento
- Ausência de lugar adequado para estudo/concentração
- Responsabilidade com atividades domésticas
- Dificuldade de conciliar com atividades profissionais
- Dificuldade de adaptar-se ao ensino remoto
- Dificuldade de organizar o tempo
- Condições de saúde
- Condições emocionais
- Condições financeiras
- Outro

3- De que maneira os problemas da questão anterior afetaram seus estudos

4- Como você procedeu diante desses obstáculos? Conseguiu encontrar alguma maneira de superá-los? Conte-nos um pouco sobre isso

Acesso a tecnologias

5- Quais dos seguintes equipamentos você possuía durante o ensino remoto na pandemia para realizar as atividade de ensino remoto? (Marque mais de uma quando for o caso)

- Computador pessoal
- Computador compartilhado
- Tablet pessoal

- Tablet compartilhado
- Celular smartfone pessoal
- Celular smartphone compartilhado

Algum desses equipamentos foi cedido pela universidade

- Sim
- Não

6- A internet utilizada para cursar as disciplinas no modo remoto permitiu que você realizasse satisfatoriamente as atividades síncronas (ou seja, atividades realizadas em tempo real, como aulas ao vivo) exigidas?

- Sim
- Não

7- A internet utilizada para cursar as disciplinas no modo remoto permitiu que você realizasse satisfatoriamente as atividades assíncronas exigidas?

- Sim
- Não

8- Você teve que aumentar a capacidade da sua internet durante o ensino remoto

- Sim
- Não

9- Teve dificuldades na utilização de alguma tecnologia (equipamento ou software) utilizado?

- Sim
- Não

Preferências de estudo

10- Quantas horas por dia, em média, você dedicava aos estudos durante a pandemia?(Marque apenas uma)

- 1 hora ou menos
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas ou mais

11- Você considera que o tempo dedicado às atividades de ensino remoto de língua japonesa foi suficiente para realizá-las satisfatoriamente?

12- Como você gosta de estudar idiomas? Quais os tipos de atividades que você gosta de fazer para aprender coisas novas, para fixar o que já foi estudado?

13- Tratando-se do aprendizado de Língua Japonesa, quais atividades/recursos você MAIS

gostou no ensino remoto? (Marque mais de uma opção quando for o caso)

- Aula síncrona
- Vídeo aula gravada
- Vídeos da internet
- Leitura de textos em PDF
- Realização de exercícios online
- Plataforma Moodle
- Entrega de tarefas online (via e-mail ou plataforma, como por exemplo Microsoft Teams)
- Chats
- Atividades em grupo
- Atividades Individuais
- Apresentações virtuais

14- Por que você gosta dessas atividades que marcou na questão anterior?

15- Tratando-se do aprendizado de Língua Japonesa, quais atividades/recursos você

MENOS gostou no ensino remoto? (Marque mais de uma opção quando for o caso)

- Aula síncrona
- Vídeo aula gravada
- Vídeos da internet
- Leitura de textos em PDF
- Realização de exercícios online
- Plataforma Moodle
- Entrega de tarefas online (via e-mail ou plataforma, como por exemplo Microsoft Teams)
- Chats
- Atividades em grupo
- Atividades Individuais
- Apresentações virtuais

16- Por que você gosta menos dessas atividades?

17- Utilizou algum recurso extra – que não foi utilizado nas aulas – para complementar os estudos? (Exemplo: vídeos, músicas, leituras, aplicativos, etc.)

Sim

Não

Se sim, que recursos utilizou? (Marque mais de uma opção quando for o caso)

Vídeos do Youtube

Música/Doramas/Animes

Leituras

Livro didático diferente do utilizado pelo(a) professor

Treino de conversação com os colegas

Outros

Você gosta de aprender novos idiomas?

Sim

Não

18- Conte-nos o que você mais gosta na aprendizagem de japonês

Estratégias de aprendizagem de Língua Japonesa

19- Nas sentenças a seguir sobre aprendizagem de língua japonesa, marque de 1 a 5 o quanto você se identifica com as sentenças, sendo

1 - "Nunca ou quase nunca se aplica a mim" para quando o comportamento descrito na afirmação nunca ou muito raramente se aplicar a você.

2 - "Geralmente não se aplica a mim" para quando o comportamento apresentado se aplicar a você em pouquíssimas ocasiões.

3 - "Algumas coisas se aplicam a mim" para quando você às vezes apresentar alguns comportamentos descritos e outros não.

4 - "Se aplica a mim" para quando você apresenta o comportamento descrito mais da metade das vezes.

5 - "Se aplica totalmente a mim" para quando o comportamento descrito se aplicar a você em praticamente todo o tempo.

1) Ao ler um texto em japonês, quando não entendo todas as palavras tento entender o enunciado buscando pistas como palavras familiares.

- 2) Quando não sei a expressão correta para falar/escrever algo em japonês, procuro uma outra maneira de expressar a ideia, por exemplo, com um sinônimo ou descrevendo o que quero.

1 2 3 4 5

- 3) Em uma conversação em japonês eu antecipo o que o interlocutor vai falar baseado no tema da conversa

1 2 3 4 5

- 4) Em uma conversação em japonês tento direcionar o assunto para temas que sei o vocabulário

1 2 3 4 5

- 5) Se não consigo me expressar em japonês, uso gestos ou volto momentaneamente para a minha língua materna.

1 2 3 4 5

- 6) Pesquiso sobre como ser um(a) melhor aprendente de língua japonesa e melhores maneiras de aprender

1 2 3 4 5

- 7) Avalio meu progresso no aprendizado de idioma, tento notar meus erros e aprender com eles.

1 2 3 4 5

- 8) Procuo criar uma rotina de estudo e, independentemente de ter testes ou não, antecipo os estudos de uma nova lição.

1 2 3 4 5

- 9) Planejo meus estudos de japonês e organizo o que vou estudar no dia, semana, mês

1 2 3 4 5

- 10) Planejo meus objetivos de aprendizagem. Por exemplo, o quanto quero estar proficiente dentro de determinado tempo

1 2 3 4 5

- 11) Uso *flashcards* para estudar vocabulário

1 2 3 4 5

- 12) Uso palavras novas em frases para lembrar e fixar a palavra

1 2 3 4 5

- 13) Faço associações entre o som de palavras novas com palavras já conhecidas

1 2 3 4 5

- 14) Uso sons e/ou imagens semelhantes para lembrar novas palavras e novos kanjis
1 2 3 4 5
- 15) Eu leio o texto uma primeira vez para ter uma noção geral do tema e depois releio pegando os detalhes, tento entender o que li ou ouvi sem traduzir.
1 2 3 4 5
- 16) Tento fazer listas e anotações na língua estudada, tento pensar na língua estudada
1 2 3 4 5
- 17) Assisto programas e ouço músicas em japonês para treinar a compreensão
1 2 3 4 5
- 18) Leio ou escuto algo em japonês repetidas vezes até conseguir entender.
1 2 3 4 5
- 19) Repito algo em japonês falando ou escrevendo várias vezes para praticar.
1 2 3 4 5
- 20) Imito os falantes nativos de japonês até conseguir falar parecido
1 2 3 4 5
- 21) Procuo detalhes específicos no que li ou escutei em japonês, como um tipo de pronúncia, uma expressão, um kanji utilizado.
1 2 3 4 5
- 22) Quando não entendo algo que falam comigo em japonês, peço para falar devagar, repetir ou esclarecer pra mim.
1 2 3 4 5
- 23) Peço para colegas e falantes nativos me corrigirem e me dar dicas de como melhorar sempre que possível
1 2 3 4 5
- 24) Gosto de praticar e estudar japonês com colegas
1 2 3 4 5
- 25) Busco aprender sobre os hábitos e cultura dos falantes nativos para me comunicar melhor.
1 2 3 4 5
- 26) Quando falo com um nativo tento me mostrar interessada(o) e deixar ele saber que preciso de ajuda no idioma
1 2 3 4 5

27) Quando tenho que usar o japonês procuro tentar me manter calma(o) e relaxada(o) e tento me auto motivar para fazer o meu melhor.

1 2 3 4 5

28) Me encorajo a arriscar a falar em sala de aula ou tentar adivinhar significados de palavras mesmo com o risco de cometer algum erro.

1 2 3 4 5

29) Me recompenso ou me parabenizo de alguma forma quando consigo obter sucesso em uma prova ou teste.

1 2 3 4 5

APÊNDICE D

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras — IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução -
 LET Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Aplicada — PPGLA Pesquisador: Adoniran Ribeiro
 Orientador: Yūki Mukai

- 1 – Fale sobre a sua trajetória como estudante de língua japonesa: porque escolheu estudar esse idioma, sua relação com a língua e a cultura japonesa. Fale também quando e de que forma iniciou seus estudos.
- 2 – Durante o período de isolamento o contato social ficou muito restrito. Você acha que a falta de interação social com os colegas e professores afetou de alguma forma, direta ou indireta, seu desempenho nas aulas e no aprendizado? Explique.
- 3 – Ainda sobre o isolamento social, durante esse período houve um aumento na incidência de problemas psicológicos como ansiedade, depressão, entre outras. Problemas dessa ordem também afetaram seus estudos ou de colegas? Se sim, de que forma?
- 4 – Durante as aulas síncronas você se sentia de alguma forma apreensiva ou insegura de participar das aulas (por exemplo: abrir a câmera, fazer perguntas, participar do chat, etc)? Fale um pouco da sua experiência com o ensino remoto com relação a isso.
- 5 – Na sua opinião, as aulas remotas implicaram numa queda de qualidade do seu aprendizado? Por quê?
- 6 – Há algum recurso tecnológico ou técnica de aprendizado que você utilizou no ensino remoto para o aprendizado de língua japonesa? Caso tenha algum que você começou a utilizar nesse período, fale um pouco sobre ele, porque você gosta, como utiliza, quais as vantagens, etc.
- 7 – Durante o ensino remoto emergencial você criou alguma estratégia** de estudo para conseguir acompanhar o curso?
- 8 – Conseguiu estudar da maneira que gosta durante o ensino remoto?
- 9 – Há algum recurso tecnológico ou prática de ensino usada no ensino remoto que você gostaria que fosse adotado por seus professores(as) ou pela instituição no presencial?
- 10 – Qual a sua atitude quando se depara com um vídeo ou texto em japonês que não consegue compreender?

*** (Exemplos de estratégias: memorização de palavras usando sons e imagens; fazer resumos; usar flash cards; assistir filmes, seriados etc na língua alvo; também conta com estratégia a organização do estudo: definir metas e objetivos de aprendizagem; praticar ou estudar em grupo, pedir ajuda. E também regular as emoções para aproveitar melhor as aulas: tentar relaxar antes das aulas, respirar fundo, buscar algo que gosta pra se motivar)*

APENDICE E

Entrevista com a participante Aki

1 – Fale sobre a sua trajetória como estudante de língua japonesa: porque escolheu estudar esse idioma, sua relação com a língua e a cultura japonesa. Fale também quando e de que forma iniciou seus estudos.

Resposta: Durante a pandemia, mais especificamente em janeiro de 2021, comecei a assistir anime e fiquei viciada desde então. No mesmo mês fiz a prova do ENEM, e esperava passar para Ciências Sociais. Enquanto isso, resolvi começar Design de Animação em outra faculdade, e quando o SiSU da UnB abriu, em 2021, eu estava estudando de manhã e tinham menos opções de curso no período noturno. Por conta disso, eu impulsivamente escolhi o curso de Letras Japonês assim que vi como uma das opções, mas nunca havia tido conhecimento sobre a existência do curso, e também não tinha pensado em aprender japonês antes. Então comecei a estudar japonês do zero no meio de 2021, e até aquele momento a minha motivação para estudar a língua era apenas para aprender japonês de graça e assim assistir animes sem legenda. Porém, com o decorrer do primeiro semestre, nós alunos percebemos que o curso não é como uma escola de línguas, e sim voltado pra formação de professores. Isso juntamente do rápido andamento do curso te obrigam a fazer uma escolha de continuar com esse curso, mesmo não sendo o que você esperava que fosse inicialmente, ou trocar de curso. Foi a partir do 2º semestre, e principalmente no 3º semestre, que eu comecei a conhecer e me apaixonar por muitas outras áreas da cultura japonesa. Sem sombra de dúvidas as aulas de Sociedade Contemporânea Japonesa que tive no 3º semestre abriram os meus olhos para muitas áreas de pesquisa nas quais eu gostaria de atuar, e foi o que me ajudou a escolher continuar no curso. Com o decorrer do curso, as nossas motivações iniciais mudam bastante. A minha começou sendo assistir anime sem legenda, mas por conta da dificuldade e rapidez do curso, essas motivações iniciais tendem a não ser o suficiente para nos manter no curso. Como falei anteriormente, a minha motivação atual foi incentivada pelas aulas de Sociedade Contemporânea Japonesa, e até o final do curso desejo encontrar a área de pesquisa na qual eu vou me dedicar após a graduação.

2 – Durante o período de isolamento o contato social ficou muito restrito. Você acha que a falta de interação social com os colegas e professores afetou de alguma forma, direta ou indireta, seu desempenho nas aulas e no aprendizado? Explique.

Resposta: Com certeza, me afetou diretamente e negativamente. Por conta dos meus 2 primeiros semestres terem sido on-line, achei muito difícil aprender o conteúdo. Isso ocorreu não só por conta da minha dificuldade de me concentrar nas aulas on-line, mas também por ter iniciado os estudos da língua japonesa do zero, o que já seria difícil o suficiente presencialmente. Além disso, a falta de contato com o resto dos estudantes me prejudicou bastante. Hoje estou indo pro 5º semestre e posso afirmar que o que me mantém no curso é a minha turma e o ambiente confortável que é estar com eles. Por estarmos lidando com uma pandemia, tudo já era frustrante o suficiente, e ter aula em casa diariamente no mesmo ambiente no qual eu passei meses seguidos sem nem ao menos entrar em contato com pessoas de fora, com certeza dificultou bastante o meu aprendizado.

3- Ainda sobre o isolamento social, durante esse período houve um aumento na incidência de problemas psicológicos como ansiedade, depressão, entre outras. Problemas dessa ordem também afetaram seus estudos ou de colegas? Se sim, de que forma?

Resposta: Sim. Durante a pandemia, minha ansiedade e depressão pioraram drasticamente. Por conta de todo o contexto global, eu passava o dia inteiro, todos os dias, tendo ataque de pânico. Juntando isso com outros problemas pessoais que estava tendo, como a morte dos meus gatos, acabei tendo que aumentar as doses dos meus remédios e as minhas sessões de terapia para 2x por semana. Por conta disso não consegui me esforçar durante o período no qual tive aulas online, pois estava muito ocupada tentando me manter viva.

4 – Durante as aulas síncronas você se sentia de alguma forma apreensiva ou insegura de participar das aulas (por exemplo: abrir a câmera, fazer perguntas, participar do chat, etc)? Fale um pouco da sua experiência com o ensino remoto com relação a isso.

Resposta: Sentia muita ansiedade de interagir de toda e qualquer forma. Nunca liguei a câmera e raramente abria o microfone, apenas quando era obrigada. A maioria das perguntas eu fazia pelo chat, pois eu poderia tomar o meu tempo para elaborar e digitar com calma as minhas perguntas. Me sentia horrível por não interagir com os professores, pois era visível que a falta de interação e contato humano estava afetando muito eles durante as reuniões, mas a minha ansiedade me impedia de interagir por algum meio que não fosse o chat.

5 – *Na sua opinião, as aulas remotas implicaram numa queda de qualidade do seu aprendizado? Por quê?*

Resposta: Muito, pois me sentia ansiosa e insegura de tirar as minhas dúvidas. Além disso, foi muito difícil me forçar a prestar atenção em uma aula quando eu passava o dia inteiro em pânico tentando continuar viva, enquanto pensava no contexto global.

6 – *Há algum recurso tecnológico ou técnica de aprendizado que você utilizou no ensino remoto para o aprendizado de língua japonesa? Caso tenha algum que você começou a utilizar nesse período, fale um pouco sobre ele, porque você gosta, como utiliza, quais as vantagens, etc.*

Resposta: O único recurso que eu utilizei foi o Jisho, que é um dicionário de Japonês para o Inglês. É uma ferramenta que me ajuda até hoje, pois além de explicar o significado e dar exemplos em frases, também apresenta a escrita dos kanjis.

7 – *Durante o ensino remoto emergencial você criou alguma estratégia** de estudo para conseguir acompanhar o curso?*

Resposta: Apenas durante o 1º semestre, me forçava a passar várias horas escrevendo hiragana em diversas folhas de papel avulsas. Como comecei a aprender a língua do zero, estava bem difícil acompanhar o ritmo do curso. Por isso, me forcei a escrever bastante hiragana diariamente para conseguir acompanhar as lições do Shoho, por serem todas em japonês.

8 – *Conseguiu estudar da maneira que gosta durante o ensino remoto?*

Resposta: Não, pois perdi o ritmo dos estudos logo no primeiro semestre e não consegui recuperar até hoje, por ter muito conteúdo acumulado. Estar no mesmo ambiente 24 horas por dia, todos os dias, por meses, também dificultou bastante.

9 – *Há algum recurso tecnológico ou prática de ensino usada no ensino remoto que você gostaria que fosse adotado por seus professores(as) ou pela instituição no presencial?*

Resposta: Não.

10 – *Qual a sua atitude quando se depara com um vídeo ou texto em japonês que não consegue compreender?*

Resposta: Se eu apenas não compreendi algumas palavras, vou no Jisho buscar seus significados. Mas caso eu não entenda boa parte do vídeo ou texto, geralmente desisto sem nem ao menos procurar entender o significado.

APÊNDICE F

Narrativa – Participante Violeta

Quando entrei na UnB, o primeiro semestre foi remoto e honestamente, foi horrível, não pelos professores, que inclusive fizeram um ótimo trabalho e facilitaram a aprendizagem, mas por não ter um celular bom e um computador também não avançado, foi difícil estudar. Outra dificuldade foi estudar em casa no geral, minha família tentava fazer silêncio mas ainda assim era barulhento, os vizinhos também faziam muito barulho, a televisão em casa ficava alta e toda hora alguém passando, então não conseguia ficar focada por muito tempo, rapidamente me distraía. Sou leiga tratando-se de tecnologia e foi outro ponto difícil, aprender do zero a acessar as plataformas, gastei mais tempo do que uma pessoa normalmente faria esse processo. Tinham alguns tutoriais no site da UnB, mas ainda assim tive dificuldade. Outro ponto, agora mais pessoal, foi o fato de passar muito tempo em frente as telas, assistindo aula, estudando, fazendo atividades e provas. Meus olhos começaram a arder e pouco tempo depois não conseguia enxergar nada na tela, então, com urgência, precisei começar a usar óculos. Sobre questões emocionais, no geral, ficar tanto tempo em casa me deixou impaciente e tirou um pouco o meu interesse de estudar a língua japonesa, logo no começo do semestre tive um agrave na saúde e entre idas e vindas do hospital, não tinha vontade de estudar e nem saúde para isso, o medicamento dava tonturas, náuseas... Bem, até parece que depois desse textinho foi tudo ruim, mas há a parte boa também. Além do apoio dos meus pais, que graças a Deus tenho eles, infelizmente nem todos tem e reconheço isso. A *Akemi*⁹ e o *Paulo* sensei me deram aula no primeiro semestre e além de estarem disponíveis para ajudar, eles também entendiam a dificuldade de cada um em estar seguindo. A *Akane* sensei no terceiro semestre também deu uma grande força, ela trazia frases e músicas motivacionais. Todos na área de japonês, mesmo nossos caminhos não tendo se cruzado, foram compreensíveis e deram forças. Concluindo, o ensino remoto me deu mais autonomia para estudar por conta própria, agora tendo aula presencial, mesmo sendo cansativo pegar ônibus, ir para a universidade e etc..., ainda compreendo melhor o conteúdo pois não dá para dormir na aula, ao contrário de estudar no aconchego de casa, no sofá, na cama, cozinhando...

⁹ Os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios para preservar suas identidades.

APÊNDICE G

Narrativa - Participante Aki

inicialmente pensei que iria gostar mais do ensino remoto, pois sempre sofri muito nas aulas presenciais por ter muita ansiedade e fobia social. Como ninguém precisaria ver o meu rosto, pensei que seria mais prático na hora de tirar dúvidas nas reuniões on-line. Também pensei que me organizaria melhor pra estudar, já que passava o dia em casa e não tinha tantas obrigações que não fossem estudar. Porém, assim que comecei a faculdade, em 2021, percebi que aquele modelo de ensino era o pior pra mim. Aulas com muito conteúdo, na qual a participação ficava um pouco atrapalhada, por conta da internet de alguns falhando, outros que saíam na hora da aula e o professor passava 5 minutos falando pra esse indivíduo (que não estava prestando atenção na aula, estava apenas com o celular no teams pra marcar presença) responder uma questão, etc. Como se isso não fosse complicado o suficiente, o curso de Letras Japonês que a UnB oferece já tem um ritmo muito mais acelerado do que escolas de línguas, por exemplo. Ver uma lição por semana já é complicado presencialmente, onde a dinâmica flui melhor, e no on-line, consegui ser muito pior. Como eu disse, eu entrei na faculdade durante a pandemia, então comecei estudando remotamente. A princípio pensei em largar o curso, pois não conseguia acompanhar as aulas e nem ter motivação pra estudar. Como não tinha tido a experiência de estudar japonês presencialmente, pensei que a dinâmica seria a mesma, ou as aulas seriam até mais difíceis, então não sei dizer o que me fez continuar no curso. Porém, felizmente continuei e começamos a ter aulas presenciais tem um pouco mais de 2 meses. Posso afirmar que nesses 2 meses de aula presencial (sendo 1 aula de japonês 4 dias por semana), aprendi muito mais do que em 1 ano inteiro de aula on-line. Não mudei absolutamente nada na minha rotina, não estudo fora do horário de aula e, apenas prestando atenção, fazendo anotações e tirando dúvidas, consegui evoluir significativamente o meu japonês. Como antes de começar o curso eu não tinha nenhum contato com a língua japonesa, nem sabia que existiam 3 alfabetos, e quais eram os seus nomes, comecei a aprender a língua do zero. Em 1 ano de ensino remoto, aprendi pouquíssimo. Me arrisco a dizer que aprendi apenas a ler hiragana e katakana, pois tinha dificuldade de entender até mesmo estruturas básicas. Porém, nesses 2 meses de ensino presencial, evolui a ponto de em todas as aulas receber elogios da turma e até mesmo dos

professores. Caso futuramente o ensino remoto volte, tenho certeza de que não vou conseguir acompanhar e acabarei trancando o curso.

APÊNDICE H

Narrativa – Participante Airi

Vejo a experiência de aulas remotas de forma totalmente negativa para o aprendizado. Apesar de ser positiva por economizar tempo no transporte, as aulas não foram tão proveitosas. Nas disciplinas de japonês, cada aula tinha uma organização de forma diferente, algumas vezes, nem organização possuíam, o que acabava desmotivando vários alunos. Presenciei o trancamento de disciplinas por várias pessoas e, inclusive, fui uma delas. Apesar de conseguir a aprovação através de notas de atividades, não senti que absorvi o conhecimento que deveria e acabei retirando a matéria ao final do semestre. No semestre seguinte também não me matriculei em disciplinas do japonês pois as aulas presenciais são mais produtivas e têm um melhor aproveitamento. Infelizmente, o ensino remoto acabou afetando até mesmo a volta das aulas presenciais, pois alguns professores optaram por continuar usando a internet como meio de entrega de atividades, o que prejudica alguns alunos que não possuem meios de realizar as atividades ou encontram dificuldades com a tecnologia, ou até mesmo por esses alunos gastarem muito tempo no deslocamento para a universidade, não conseguindo enviar algumas atividades por não estarem em casa. Alguns alunos conseguiram aproveitar as aulas, mas acredito que isso depende muito da forma de estudo de cada um. Tenho mais facilidade para entender explicações em aula presencial, então não consegui me concentrar nas aulas a distância e nem estudar sozinha, pois muitas vezes era necessária uma certa autonomia para as aulas, coisa que eu não possuo e por isso já cheguei a trancar cursos que iniciei em EaD.

APÊNDICE I

Narrativa – Participante Caio

Inicialmente, fiquei receoso com a volta às aulas de forma remota e síncrona, pois nunca havia feito aulas nesse formato. Porém, me adaptei rápido às plataformas (Teams e Meet) e logo percebi que ter aulas em casa era benéfico para mim, pois não precisava mais me locomover à UnB e perder entre 3 a 4 horas do meu dia dentro do transporte público. Ficava menos cansado durante o dia e passei a ter mais tempo para estudar e me dedicar às disciplinas, então durante esse tempo tive um desempenho e aprendizagem muito melhor. Comecei a usar mais o computador para estudar, utilizando sites como o Jisho.com e JLPT Sensei, assim como o aplicativo Anki, para me ajudar quando não entendia algo na aula, o que não costumava fazer durante as aulas presenciais, apenas anotava no caderno e deixava para tirar a dúvida depois (o que nem sempre ocorria). Entretanto, com o avanço da pandemia, não poder sair de casa com frequência, não ter contato físico com outras pessoas e ficar limitado ao meu quarto todos os dias começou a prejudicar o meu emocional e meu desempenho aos poucos voltou a cair, pois se tornou mais difícil prestar atenção nas aulas e meu interesse para procurar informações sobre as aulas diminuiu. Comecei a sentir que tinha que estar sendo produtivo o tempo inteiro, e isso também teve uma influência negativa para o meu emocional. Mesmo quando eu infelizmente peguei COVID-19 sentia que precisava estar estudando de alguma forma. Acredito que a pandemia me ajudou a entender formas novas de estudar que se eu estivesse fazendo desde que comecei a estudar a língua japonesa eu teria um rendimento muito melhor (o maior exemplo é o aplicativo Anki). Também me proporcionou mais tempo e disposição para estudar. Entretanto, acredito que as interações da aula presencial e o contato com outras pessoas também são importantes, e é necessário existir um equilíbrio entre remoto e presencial para um bom desempenho escolar, utilizando as melhores ferramentas de cada formato.

APÊNDICE J

Narrativas Nara, Julia e Samantha

NARA

A pandemia dificultou o aprendizado do idioma, porem gostava das aulas em casa.

JULIA

A pandemia pegou todo mundo desprevenido, nunca pensei que pudesse ter aulas remotas, por um lado era fácil não pegar metrô e em seguida um ônibus, mas ficar em casa com família grande principalmente quem tem irmãos pequenos, sabe como o barulho incomoda e atrapalha, o acesso a internet nas provas prejudicam também, pois você não sabe se aquela nota é da sua capacidade de interpretar ou só é do Google tradutor mesmo... Mas a volta as aulas estão cansativas e super legais, me anima muito mais.

SAMANTHA

De fato, é desafiador ter que realizar todas as suas atividades (estudo, trabalho, tarefas domésticas) em casa e no clima pandêmico. Todavia, pessoalmente, me adaptei bem às aulas remotas, principalmente devido a não haver necessidade de deslocamento. Moro a 50km da UnB, e gasto 4h-6h por dia no transporte; tempo este que pode ser melhor empregado estudando em casa.