

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ALECSÂNDER MOTA GONÇALVES

**ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTO DE PESQUISA
SOBRE EMOÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUAS
ADICIONAIS**

**Bagé
2023**

ALECSÂNDER MOTA GONÇALVES

**ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTO DE PESQUISA
SOBRE EMOÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUAS
ADICIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Luciani Salcedo de Oliveira

**Bagé
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G635a Gonçalves, Alecsânder Mota

Adaptação transcultural de instrumento de pesquisa sobre
emoções de estudantes universitários de Línguas Adicionais /
Alecsânder Mota Gonçalves.

124 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2023.

"Orientação: Eduardo de Oliveira Dutra".

1. Adaptação de instrumento. 2. Emoções. 3. Língua
adicional. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

ALECSÂNDER MOTA GONÇALVES

**ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTO DE PESQUISA SOBRE EMOÇÕES DE
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: onze de julho de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof^a. Dr^a. Luciani Salcedo de Oliveira
Coorientadora
(UNIPAMPA)

Prof^a. Dr^a. Elisabete Andrade Longaray
(FURG)

Prof^a. Dr^a. Simone Silva Pires de Assumpção
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/07/2023, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/07/2023, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SIMONE SILVA PIRES DE ASSUMPCAO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/07/2023, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Elisabete Andrade Longaray, Usuário Externo**, em 14/07/2023, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1178465** e o código CRC **5F062845**.

Referência: Processo nº 23100.012635/2023-21 SEI nº 1178465

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar minha imensa satisfação e gratidão ao compartilhar meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que desempenharam um papel fundamental na concretização deste estudo. Primeiramente, gostaria de agradecer minha família, amigos e todos os envolvidos que estiveram ao meu lado durante toda a jornada acadêmica. Seu apoio incondicional, incentivo e palavras de encorajamento foram essenciais para superar os obstáculos e alcançar esse objetivo. Não poderia deixar de agradecer aos meus orientadores, Professor Eduardo e Professora Luciani, ou como carinhosamente os apelidei, meus anjos acadêmicos. Muito obrigado pela paciência, dedicação e orientações valiosas ao longo de todo o processo de elaboração deste TCC. Suas contribuições e conhecimentos inesgotáveis foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho. Agradeço também aos participantes da pesquisa, cuja colaboração e disposição em compartilhar suas experiências e conhecimentos enriqueceram este estudo. Suas contribuições foram de extrema importância para a obtenção de resultados significativos. A todos vocês, minha mais sincera gratidão. Este estudo não teria sido possível sem a colaboração e apoio de cada um de vocês. Espero que o esforço e dedicação empregados aqui possam contribuir para o avanço do conhecimento nesta área.

“A verdadeira sabedoria está em reconhecer que ainda temos muito a aprender”.

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

Neste estudo, discorremos sobre o processo de adaptação transcultural de um questionário para uma nova língua e um novo contexto cultural. Objetivamos descrever as etapas na adaptação de instrumento estrangeiro para obtenção das percepções relacionadas ao isolamento social causado pela Covid-19 e seus efeitos no processo de aprendizagem de língua adicional. Simultaneamente, pretendemos indicar os aspectos teóricos subjacentes ao instrumento de pesquisa adaptado e refletir sobre o processo de adaptação do instrumento de pesquisa na formação inicial do professor-pesquisador. Em relação à metodologia, recorreremos às etapas propostas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012): (i) tradução, (ii) síntese, (iii) análise por *experts*, (iv) pré-teste, (v) tradução reversa, (vi) estudo piloto e (vii) validações. Contudo, apenas cumprimos de (i) a (iv). Os resultados, de maneira geral, indicaram que a adaptação transcultural de um instrumento é necessária para manter as características quantitativas do instrumento original, bem como garantir a equivalência conceitual, semântica, cultural e estatística do instrumento adaptado. Concluimos que a adaptação transcultural de um instrumento estrangeiro deve passar por um processo meticuloso, visando a adaptação para a nova cultura e o público-alvo a quem o instrumento se destina.

Palavras-chave: Adaptação de instrumento. Emoções. Língua adicional.

ABSTRACT

In this study, we discussed the process of cross-cultural adaptation of a questionnaire to a new language and a new cultural context. Our aim was to describe the stages involved in adapting a foreign instrument to obtain perceptions related to social isolation caused by Covid-19 and its effects on the process of learning an additional language. Simultaneously, we intended to indicate the underlying theoretical aspects of the adapted research instrument and reflect on the process of adapting the research instrument in the initial training of a teacher-researcher. Regarding the methodology, we followed the steps proposed by Borsa, Damásio and Bandeira (2012): (i) translation, (ii) synthesis, (iii) expert analysis, (iv) pre-testing, (v) back-translation, (vi) pilot, and (vii) validations. However, we only completed steps (i) to (iv). The results, in general, indicated that cross-cultural adaptation of an instrument is necessary to maintain the quantitative characteristics of the original instrument, as well as to ensure the conceptual, semantic, cultural, and statistical equivalence of the adapted instrument. We conclude that the cross-cultural adaptation of a foreign instrument should undergo a meticulous process, aiming for adaptation to the new culture and the target audience for whom the instrument is intended.

Keywords: Instrument adaptation. Emotions. Additional language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimentos para adaptação transcultural de instrumentos psicológicos.....	11
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre componentes emocionais, subsistemas do organismo e suas funções.....	35
Quadro 2 - Procedimentos adotados para a realização da síntese do instrumento.....	70
Quadro 3 - Quadro comparativo entre as diferentes traduções e a síntese do título e das instruções.....	75
Quadro 4 - Quadro comparativo entre o instrumento original, as diferentes traduções e a síntese.....	79
Quadro 5 - Quadro comparativo entre o instrumento original, as diferentes traduções e a síntese.....	81
Quadro 6 - Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.....	85
Quadro 7 - Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.....	87
Quadro 8 - Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.....	90
Quadro 9 - Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.....	92
Quadro 10 - Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.....	96
Quadro 11 - Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.....	99
Quadro 12 - Descrição das ações realizadas pelo autor nos encontros.....	101
Quadro 13 - Instruções da versão síntese.....	103
Quadro 14 - Versão pós-observações do comitê.....	103
Quadro 15 - Sequência de ações, seus objetivos e descrição dos procedimentos adotados nas reuniões.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEREs - Atividades de Ensino Remoto Emergencial

AEQ - Achievement Emotion Questionnaire

AEQ-S - Achievement Emotion Questionnaire - Short Version

AFCMG - Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo

AFCs - Análises Fatoriais Confirmatórias

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

EMD - Escalonamento Multidimensional

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EaD - Ensino à Distância

FURG - Fundação Universidade Federal do Rio Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IA - Inteligência Artificial

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IoT - Internet of Technology

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Político Pedagógico de Curso

RA - Realidade Aumentada

RP - Residência Pedagógica

RV - Realidade Virtual

TFEs - Técnicas Fatoriais Exploratórias

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Justificativa.....	17
1.1.1 Pessoal.....	17
1.1.2 Prático-pedagógica.....	19
1.1.3 Teórico-investigativa.....	20
1.2 Pergunta de pesquisa.....	21
1.2.1 Questões específicas de pesquisa.....	21
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 Objetivo geral.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O MOMENTO PANDÊMICO.....	23
2.1 Impactos do isolamento social no processo de ensino.....	23
2.2 Impactos do isolamento social no processo de aprendizagem.....	26
2.3 O papel das tecnologias no Ensino Remoto Emergencial.....	30
3 AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAL.....	34
3.1 Uma breve contextualização das emoções.....	34
3.2 As emoções sob diferentes óticas.....	43
3.3 Panorama do percurso histórico das emoções na sala de aula de línguas adicionais.....	48
3.4 As medições das emoções: os instrumentos.....	49
3.5 Adaptação de instrumento psicológicos para diferentes contextos.....	53
4 METODOLOGIA.....	61
4.1 Contextualização da pesquisa.....	61
4.2 Contexto de investigação pretendido.....	61
4.3 Perfil dos participantes das etapas de adaptação do instrumento.....	62

4.4 Instrumentos de pesquisa.....	63
4.4.1 Questionário de perfil dos participantes.....	63
4.4.2 Questionário sobre a percepção das emoções.....	64
5 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTO.....	68
5.1 Tradução e adaptação transcultural.....	68
5.2 Síntese.....	69
5.3 Análise da síntese.....	100
5.4 Pré-teste.....	104
5.5 Etapas seguintes.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	117
ANEXOS.....	124

1 INTRODUÇÃO

No final de 2019, nossa sociedade presenciou a proliferação exponencial de uma pandemia, causada pela Covid-19¹, a qual vitimou milhões e causou mudanças sociais significativas, impactando diretamente estudantes devido ao fechamento de escolas e instituições de ensino ao redor do mundo. No Brasil, durante o período de isolamento social, somente serviços essenciais puderam manter as atividades presenciais, porém, com restrições sanitárias. Por exemplo, ocorreram a proibição de aglomeração de pessoas em locais públicos e privados, toque de recolher em diversas cidades, higienização frequente das mãos, disponibilização de álcool em gel e utilização de máscara em espaços públicos. Em virtude disso, a educação enfrentou uma nova realidade de ensino, obrigando-se a migrar de ambientes físicos para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante AVA).²

Como consequência do isolamento social, imposto pela Covid-19, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais com o intuito de conter a disseminação do vírus e migraram, majoritariamente, para os AVAs.

Similar à educação básica, no contexto universitário, houve a mobilização massiva para os AVAs. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), após meses seguindo orientações de órgãos sanitários e educacionais, bem como promovendo debates internos, estabeleceu a oferta das Atividades de Ensino Remoto Emergencial (doravante AEREs)³, visando manter a qualidade e gratuidade de ensino por meio de um regime de aulas síncronas e assíncronas⁴. Além disso, informações preocupantes divulgadas pelo Instituto Alicerce (2022) em relação às

¹ A circulação mundial do vírus COVID-19 é caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde no ano de 2020. Com isso, o isolamento social foi decretado como uma forma de enfrentar a pandemia e, assim, “a rotina de ir ao trabalho, às instituições de ensino e aos locais públicos foi substituída pela permanência em casa” (SILVA et al., 2020).

² A crise sanitária forçou a implementação do isolamento social, diante dessa nova realidade, a educação migrou para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que “pode ser definido como um ambiente de comunicação síncrona e assíncrona que permite a aprendizagem em um espaço virtual” (MEYER, 2022).

³ As AEREs “são atividades pedagógicas não presenciais, síncronas e assíncronas, desenvolvidas para garantir o atendimento aos discentes com o uso de tecnologias de apoio à aprendizagem, durante o período de exceção da pandemia” (UNIPAMPA, 2020)

⁴ Em suas diretrizes, a UNIPAMPA entende por atividades síncronas “aquelas que são desenvolvidas em tempo real pelo docente com a participação simultânea dos discentes”, enquanto as atividades assíncronas “são realizadas em tempos diversos, não exigindo a participação simultânea no mesmo espaço e tempo” (UNIPAMPA, 2020).

principais consequências da Covid-19 na área da educação revelam que o ensino superior registrou a maior taxa de evasão entre os participantes da pesquisa, chegando a 16,3%.

Além da esfera educacional, o isolamento social apresentou diversos impactos emocionais, afetando a saúde mental e emocional de todos. De acordo com dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2022), durante o primeiro ano de isolamento social, houve um aumento de 25% nos índices de depressão e ansiedade, sendo alguns dos motivos da elevação deste índice a solidão decorrente do isolamento, o medo de contrair o vírus, o luto pela perda de entes queridos e as preocupações financeiras (ONU, 2022).

O campo da Linguística Aplicada estuda as emoções no processo de ensino e aprendizagem desde a década de 70, voltados, majoritariamente, ao processo de aprendizagem. Entretanto, na década de 2010, o papel das emoções no processo de ensino ganhou destaque (BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022). Esta foi considerada uma “virada afetiva”⁵ (PAVLENKO, 2013) ou uma “virada emocional”⁶ (BARCELOS, 2013; 2015). Ainda assim, teóricos (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022; BENESCH, 2017; DEWAELE, 2010 e outros) que estudam o tema, afirmam encontrar diversos desafios para medir as emoções, como, por exemplo, a definição consensual do que são emoções e qual o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional⁷.

Com base em uma perspectiva cognitiva, as emoções são avaliações conscientes e inconscientes que o indivíduo faz em relação a eventos externos e internos que possuem influência e relevância para os seus objetivos e interesses (DEWAELE, 2010; OATLEY e JOHNSON-LAIRD, 2014; BENESCH, 2017; SCHERER, 2005 e outros). Essas avaliações podem ser influenciadas por roteiros social e culturalmente compartilhados. Dito de outra maneira, após a avaliação de um evento, o indivíduo, por meio de processos cognitivos coordenados e rápidos, elabora uma resposta emocional baseada em padrões construídos por experiências anteriores (DEWAELE, 2010).

⁵ “affective turn” (PAVLENKO, 2013).

⁶ “emotional turn” (BARCELOS, 2013; 2015).

⁷ Para fins de esclarecimento, no presente estudo, utilizaremos o termo “língua adicional” para definir a aprendizagem de qualquer língua que não seja a língua materna do indivíduo. Sendo assim, reservamos o termo “Línguas Adicionais” para nos referir à licenciatura de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, ofertado pela UNIPAMPA - Campus Bagé.

Diante do exposto, no presente estudo focamos no processo de adaptação transcultural de um questionário para obtenção das percepções emocionais de dois grupos de estudantes (4º e 8º semestres) do curso de licenciatura em Línguas Adicionais.

Na sequência, apresentamos as três justificativas do presente estudo.

1.1 Justificativa

No presente estudo, apresentamos três justificativas, a saber: (1) pessoal, (2) prático-pedagógica e (3) teórico-investigativa. A primeira é constituída por minhas percepções como aluno no curso de Línguas Adicionais, a segunda compreende minhas experiências como residente bolsista no projeto de Residência Pedagógica⁸ (doravante RP). Por fim, a terceira justificativa é baseada em estudos da literatura.

1.2 Pessoal

Antes do isolamento social e, conseqüentemente, das AEREs, eu nunca havia estudado remotamente. Apesar de haver um aumento considerável na utilização de tecnologias em salas de aula, a tecnologia ainda era vista apenas como uma forma de entretenimento e uma ferramenta adicional de ensino, auxiliando em pesquisas e complementando a aprendizagem que ocorria na sala de aula. No entanto, durante as AEREs, a tecnologia, antes coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, tornou-se o principal ambiente de aprendizagem, proporcionando diversas novas possibilidades, bem como novos desafios para estudantes e professores.

Enquanto estudante de Línguas Adicionais na UNIPAMPA e professor-investigador no RP oferecido pela Capes, durante o período de isolamento social, tive a oportunidade de vivenciar a experiência em ambas óticas: aluno e professor.

Como aluno, percebi meu rendimento acadêmico decair consideravelmente durante o isolamento social. Isso pode ter ocorrido tanto por influências externas,

⁸ “O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.” (UNIPAMPA, 2020).

como em virtude do caos presente em nossa sociedade naquela ocasião, noticiados diariamente nos principais meios de comunicação, quanto por fenômenos pessoais, como a desmotivação, a incerteza, o medo, a solidão, a ansiedade e a dificuldade em conciliar horários de estudo, vida pessoal e profissional, em uma rotina multifacetada que coexistiam no mesmo ambiente físico ao longo do momento pandêmico. Essa sobrecarga de estímulos é possível que tenha afetado negativamente aspectos mentais e emocionais, conseqüentemente, meu rendimento acadêmico.

Não obstante, muitos colegas, em conversas informais, comentavam sobre a desmotivação, a ansiedade, a pressão, a sobrecarga e diversos outros aspectos que vinham influenciando o processo de aprendizagem. Da mesma forma, as opiniões sobre o ensino remoto eram diversas. Alguns relataram gostar do novo modelo devido à praticidade e ao conforto de não precisar se locomover até a universidade. Por outro lado, outros comentavam que não se adaptaram ao novo modelo de ensino, apresentando diversas dificuldades adaptativas.

Diante desse cenário, perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem durante o isolamento social emergiram. O isolamento social afetou o processo de aprendizagem dos estudantes? Em caso afirmativo, como? Esse fenômeno afetou emocionalmente os estudantes? Se sim, como e quais suas conseqüências no rendimento acadêmico desses estudantes? Essas perguntas foram essenciais para a realização da presente pesquisa. Entretanto, esses questionamentos serão retomados em estudos futuros, após a finalização das etapas de adaptação de instrumento e a sua aplicação.

Por conseguinte, a presente pesquisa pode cooperar, minimamente, para a ampliação da compreensão dos impactos emocionais, decorrentes do isolamento social, no processo de aprendizagem de língua adicional em uma universidade pública brasileira, contribuindo para a discussão do tópico em âmbito regional e/ou nacional. Acrescido a isso, este estudo pode contribuir para a ampliação da compreensão do fenômeno mencionado, por meio do fornecimento de dados para estudos futuros que possam compreender e encontrar formas de diminuir seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais e, além disso, criar ferramentas metodológicas a fim de suprir carências observadas.

A seguir, será apresentada a justificativa prático-pedagógica.

1.3 Prático-pedagógica

Por conseguinte, como bolsista em um projeto de Residência Pedagógica (RP) em uma escola pública em Candiota/RS, percebi, primeiramente, uma nova demanda pedagógica. As abordagens tradicionais de ensino não se aplicariam ao contexto online, visto que o fazer pedagógico era totalmente dependente de ferramentas tecnológicas. Por isso, foi necessária uma intensa instrumentalização teórica e prática para a criação de materiais didáticos interativos e relevantes para os alunos, além de serem essenciais nas aulas online.

Desta forma, parte da carga horária foi dedicada ao aprofundamento teórico dos discentes participantes do projeto, através de leituras, criações de materiais, discussões e reuniões online semanais na plataforma *Google Meet*. A partir de tais pressupostos, elaboramos um questionário para coletar informações sobre o perfil dos estudantes com intenções investigativas, corroborando em uma publicação científica (RODRIGUES; GONÇALVES; DUTRA, 2023).

Posteriormente à coleta e análise dos dados, criamos materiais que foram utilizados em nossas respectivas escolas participantes do projeto. A experiência proposta pelo RP é extremamente enriquecedora para o desenvolvimento da identidade docente, inserindo futuros professores em contextos reais, desenvolvendo habilidades teóricas e práticas, como o desenvolvimento de habilidade de gerenciamento de turmas e a criação de materiais didáticos, para citar apenas alguns benefícios entre diversos outros.

Na escola municipal de Candiota, a baixa adesão de estudantes nos encontros síncronos era inquietante, pois, em média, 5 alunos compareciam às aulas. Dos presentes, alguns não possuíam uma conexão estável de internet, outros não tinham um ambiente apropriado para estudo ou um aparelho próprio. Da mesma forma, era preocupante o baixo número de estudantes que realizavam as atividades assíncronas postadas na plataforma *Google Classroom*.

Também foi possível observar tais variáveis em outras regiões do país. Segundo uma pesquisa realizada entre 2 e 14 de dezembro de 2021, pelo Instituto DataSenado, em parceria com o gabinete do senador Flávio Arns, a falta de equipamentos adequados ao ensino, o impacto do momento pandêmico na rotina, a sociabilidade, a falta de estrutura e a ineficácia do meio online foram os principais desafios apontados pelos pais e responsáveis participantes da pesquisa. A pesquisa

contou com a coleta de dados por meio de grupos focais mistos, localizados em diferentes cidades, como São Paulo, Curitiba, Manaus, Salvador, Distrito Federal e outras, visando levantar informações sobre os impactos da COVID-19 na educação para embasar debates sobre políticas públicas futuras.

Por outro lado, o estudo ressalta que uma pequena parcela dos participantes percebeu aspectos positivos durante o momento pandêmico, como a maior interação entre os membros da família, podendo desfrutar de maior tempo juntos e participar ativamente da rotina dos filhos (BRASIL, 2022). Em outras palavras, a suspensão das aulas presenciais mudou a interação e a troca de conhecimento em sala de aula, antes face a face, agora substituída pela tela de um aparelho eletrônico, e as vozes, por microfones. Ademais, a pesquisa acrescenta que durante o período de suspensão de aulas presenciais, o novo ambiente de aprendizagem e a escassez de recursos tecnológicos afetaram diretamente o rendimento escolar dos estudantes. A principal percepção dos participantes da pesquisa, em todos os grupos realizados, é de que os anos de 2020 e 2021, foram anos perdidos para a educação, resultando em consequências graves a longo prazo (BRASIL, 2022).

Por conseguinte, a adaptação de instrumento transcultural para obtenção de percepções emocionais durante o momento pandêmico pode auxiliar na expansão de conhecimento científico em relação aos impactos emocionais causados pelo momento pandêmico no processo de aprendizagem, promovendo a inclusão de diferentes culturas e contextos. Ademais, adaptar um instrumento conceituado facilita a validação, a comparabilidade e a relevância da versão adaptada, podendo contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento.

Na sequência, apresento a justificativa teórico-investigativa.

1.4 Teórico-investigativa

O papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas vem sendo investigado desde a década de 70, porém, no contexto brasileiro, os primeiros estudos começaram a aparecer somente nos anos 2000 (ARAGÃO, 2005, 2007). Até o momento, no campo da Linguística Aplicada, as poucas investigações sobre o papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional em contexto brasileiro, são voltados, predominantemente, para as crenças e as

emoções dos professores de língua adicional em serviço ou em formação. Por outro lado, o número de pesquisas sobre as emoções dos estudantes de línguas adicionais é relativamente baixo no Brasil, conforme apontado por Barcelos, Aragão, Ruohotie-Lyhty e Gomes (2022).

Sendo assim, estudos sobre o papel das emoções no processo de aprendizagem de língua adicional, no contexto brasileiro, apresentam uma lacuna e a necessidade da ampliação do tópico é evidente, especialmente após a “virada afetiva”⁹ (PAVLENKO, 2015, tradução nossa) ou “virada emocional”¹⁰ (BARCELOS, 2013, 2015, tradução nossa), a qual apresentou um elevado número de teóricos interessados sobre as emoções dos professores no processo de ensino de línguas.

Por conseguinte, como a presente pesquisa apresenta uma ótica voltada para o papel das emoções no processo de aprendizagem de língua adicional em uma universidade pública do Brasil, é possível que contribua para a ampliação de publicações sobre o tópico, trazendo à luz o contexto de uma universidade pública localizada em uma região fronteira do estado do Rio Grande do Sul.

1.5 Pergunta de Pesquisa

- Qual é o processo de adaptação do instrumento utilizado para obter percepções sobre o impacto do isolamento social causado pela Covid-19 na aprendizagem de estudantes do curso de Letras - Línguas Adicionais em uma universidade pública do Rio Grande do Sul?

1.6 Questões específicas de pesquisa

- Quais são os aspectos teóricos que fundamentam o instrumento de pesquisa adaptado?
- Como o processo de adaptação do instrumento de pesquisa influencia a formação inicial do professor-pesquisador?

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo Geral

⁹ “Affective turn”.

¹⁰ “Emotional turn”.

Descrever as etapas de adaptação de instrumento para obtenção das percepções relacionadas ao isolamento social causado pela Covid-19 na aprendizagem de dois grupos de estudantes do curso de Letras - Línguas Adicionais de uma universidade pública gaúcha.

1.7.2 Objetivos Específicos

- Indicar os aspectos teóricos subjacentes ao instrumento de pesquisa adaptado.
- Refletir sobre o processo de adaptação do instrumento de pesquisa na formação inicial do professor pesquisador.

Após a presente introdução, abordaremos as justificativas, as perguntas de pesquisa e os objetivos gerais e específicos do estudo. A segunda seção do trabalho examina os impactos do isolamento social no processo de ensino e aprendizagem, bem como discute o papel das tecnologias no Ensino Remoto Emergencial. A terceira seção oferece uma breve contextualização das emoções, explorando as diferentes óticas. Além disso, apresenta um panorama do percurso histórico das emoções no contexto educacional, apresentando instrumentos utilizados e o processo de adaptação transcultural. A quarta seção apresenta a contextualização da pesquisa, descreve o contexto de investigação pretendido e apresenta o perfil dos participantes das etapas de adaptação do instrumento e os instrumentos de pesquisa utilizados (um questionário de perfil dos participantes e outro sobre a percepção das emoções). A seção 5 aborda o processo de adaptação do instrumento, descrevendo os procedimentos executados neste estudo. Por fim, a seção 6 apresenta as conclusões e considerações finais do estudo, seguidas pelas referências bibliográficas utilizadas.

2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO MOMENTO PANDÊMICO

2.1 Impactos do isolamento social no processo de ensino

Em março de 2020, o primeiro caso de Covid-19 é confirmado no Brasil, desencadeando mudanças sociais significativas. Dessa forma, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Ministério da Saúde regulamentou medidas de isolamento social e quarentena, visando conter a disseminação do vírus no Brasil (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Frente a esse novo cenário de ensino, metodologias e práticas pedagógicas tradicionais tiveram que ser criadas, (re)adaptadas e/ou (re)pensadas para atender às novas demandas dos novos modelos de ensino remoto (ALVES, 2021; ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021; ARRUDA, 2020; LOIOLA; DIAB; GRULLON, 2021; MENEZES, 2020; NICOLINI; MEDEIROS, 2021). Logo, o isolamento social evidenciou ainda mais a pressão que os educadores e as instituições de ensino já vinham enfrentando “para acompanhar o ritmo veloz das inovações tecnológicas” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021).

Diante dessa nova realidade, a educação precisou adaptar-se, pois:

Ao associar as TICs às práticas pedagógicas, percebeu que as ações de uma sala de aula presencial não se aplicariam da mesma forma ante um ambiente virtual de aprendizagem, sendo necessário repensar sua forma de planejar e atuar para com seus alunos (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 15).

Considerando esse panorama, docentes e instituições de ensino foram submetidos a pressões para se ajustarem rapidamente, sendo necessário repensar o fazer pedagógico e alcançar o maior número de estudantes. Dessa forma, a educação migrou, majoritariamente, para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle, as plataformas do Google (*Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Drive*), Canva e outros.

Em relação aos AVAs, as salas de aula online foram descobertas como espaços educacionais, “representando um grande desafio para todos os envolvidos” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 1). Esses desafios estão diretamente relacionados à limitação de acesso à internet, pouca ou nenhuma familiaridade com

as ferramentas e plataformas digitais (*Google Meet, Google Classroom, Google Drive, Moodle*, para citar algumas), crenças em relação aos novos modelos de ensino online, falta de incentivo de órgãos públicos responsáveis, questões socioemocionais, influência de eventos externos e internos, entre outros (ALVES, 2021; ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021; ARRUDA, 2020; LIMA *et al.*, 2020; LOIOLA; DIAB; GRULLON, 2021; NICOLINI; MEDEIROS, 2021; PERON, 2021). Com isso, ao adaptar as metodologias, os professores precisaram encontrar formas de incorporar ferramentas tecnológicas em seu fazer pedagógico em um período curto de tempo.

Vale ressaltar que, antes da pandemia de Covid-19, o ensino superior já lidava com a falta de incentivo ao desenvolvimento profissional dos docentes, desta maneira, “se o professor já enfrentava dificuldade para se adaptar às influências tecnológicas, neste novo cenário, viu-se ainda mais desafiado a realizar todo o processo educativo de forma virtual” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 2). Em vista disso, o sistema educacional tentou suprir a nova demanda com ações rápidas, oferecendo treinamentos provisórios e às pressas para os professores poderem instrumentalizar-se para as novas modalidades de ensino.

Outro aspecto que foi possível notar, é o aumento considerável no número de *lives* nas mídias sociais, visando suavizar a adaptação e fornecer possibilidades de inovação e aprimoramento. Dito de outra forma, em meio às diversas mudanças sociais e de ensino, é crucial que os órgãos responsáveis forneçam formação contínua aos professores, por meio de treinamentos e capacitações, tendo em vista habilidades para lidar com as inovações tecnológicas (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021).

No entanto, não somente impactos negativos foram observados. Por isso, é importante perguntar-se: o que o sistema educacional pode aprender com o isolamento social?

De tal maneira, apesar dos obstáculos impostos pelo isolamento social, esse novo ambiente digital também proporcionou diversas novas possibilidades observadas no processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos (público e privado) e esferas (ensino básico, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). Alguns exemplos são: (1) a intensificação do letramento digital, (2) o desenvolvimento e aprimoramento de técnicas e metodologias que encorajem o pensamento crítico, (3) a realocação do papel do professor como gerenciador do

conhecimento em vez de detentor, (4) a aproximação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, (5) incorporação de ferramentas digitais e a (6) intensificação de apoio psicopedagógico (ALVES, 2021; ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021; ARRUDA, 2020; LIMA *et al.*, 2020; LOIOLA; DIAB; GRULLON, 2021; MENEZES, 2020; NICOLINI; MEDEIROS, 2021; PERON, 2021).

Em contexto universitário, esses elementos viabilizaram e promoveram um ambiente no qual a “educação deve ser construída por meio de diálogo entre o professor e o aluno, em que não se repitam conteúdos, mas oferecendo ao aluno ferramentas para poder analisar criticamente tudo aquilo que é revelado para ele” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 14). Por outro lado, Alves (2021) acrescenta que, “embora seja importante criar momentos para interação com as plataformas digitais que podem contribuir para simulação e experimentações de situações de aprendizagem, esse não deve ser o único caminho” (ALVES, 2021, p. 355).

Para fins de recorte, apresentamos como exemplo o estudo realizado por Araújo, Progetti e Santos (2021), em uma universidade de São Paulo. O estudo evidenciou resultados otimistas em relação ao engajamento e a produção acadêmica dos discentes frente à utilização de metodologias ativas em aulas online durante o momento pandêmico. Os autores do estudo afirmam que a metodologia ativa, tem como importante característica “o protagonismo do estudante no processo aprendizagem, apresenta-se uma ótima solução a ser incluída como metodologia de ensino” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 2).

Os resultados do estudo evidenciaram que, por meio de metodologias ativas, os estudantes se envolveram nas aulas remotas de Roteiro e História da Animação e do Cinema, o que promoveu uma visão crítica, mesmo que de forma online (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021). Além disso, os autores apresentam ferramentas digitais que podem auxiliar docentes no processo pedagógico, como a *Internet of Technology* (IoT), as ferramentas de *Learning Analytics*, assim como diversos avanços “nas áreas da Inteligência Artificial (IA), Realidade Virtual (RV), Realidade Aumentada (RA) e *Machine Learning*” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 7).

Diante do exposto nessa seção, o sistema educacional se viu frente a uma realidade totalmente diferente daquela à estava habituado. No Brasil, a transição para o ensino remoto trouxe consigo desafios significativos, bem como

possibilidades inimagináveis. Apesar das adversidades enfrentadas, como a ausência de estímulos para o desenvolvimento profissional, a fragilidade e desvalorização das instituições, a escassez de políticas públicas eficientes e a pressão para acompanhar o rápido ritmo das inovações tecnológicas, é importante destacar os incansáveis esforços de professores e instituições para garantir o acesso à educação para todos, mesmo em um país marcado pela desigualdade social como o Brasil.

Na seção seguinte, descrevo alguns dos impactos causados pelo isolamento social no processo de aprendizagem em diferentes contextos.

2.2 Impactos do isolamento social no processo de aprendizagem

O isolamento social afetou tanto o processo de ensino como o processo de aprendizagem. De acordo com dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), as aulas na rede pública de ensino ao redor do mundo foram suspensas entre março de 2020 e maio de 2021, e cerca de 1,5 bilhão de alunos já foram, são ou serão impactados pelo fechamento dos espaços físicos de aprendizagem durante o período pandêmico (UNESCO, 2021).

No Brasil, “as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet” (MENEZES, 2020, p. 62). Frente a essa realidade, estudantes e professores tiveram que se adaptar rapidamente as plataformas e ferramentas digitais, essenciais no ensino remoto, bem como foi necessário intensificar o letramento digital dos envolvidos.

Entretanto, a transição abrupta para modalidades remotas evidenciou não somente aspectos educacionais carentes, como também aspectos sociais inquietantes, gerando debates acalorados, “pois nem todos os estudantes têm acesso à internet, e o processo pedagógico requer a presença do professor e do estudante nas trocas necessárias à aprendizagem” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 5).

Segundo informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021), apesar de 88,1% dos estudantes da rede pública possuírem acesso à internet, cerca de 4,1 milhões de estudantes ainda não tinham acesso ao serviço quando do início do isolamento social em março de 2020 (IBGE, 2021). Acrescido a isso, o estudo não quantifica a qualidade de acesso, os instrumentos

tecnológicos mediadores, o ambiente de estudos, entre outros fatores importantes para o processo de aprendizagem.

Esse novo modelo social, “transformou o lar em um lugar comum de lazer, trabalho, educação e coabitação permanente” (LOIOLA; DIAD; GRULLON, 2021, p. 2). Ao aprofundar o fenômeno através de uma perspectiva psicológica e sociológica, é possível afirmar que toda a sociedade experienciou “tédio, decepção, irritabilidade e sentimentos negativos nas medidas de isolamento com sintomas de esquizofrenia e depressão” (LIMA *et al.*, 2020, p. 3). Em decorrência disso, foi evidente a necessidade de “promover um melhor acompanhamento psicopedagógico e diagnosticar o sentimento de falta de presença social, um dos motivos de evasão escolar nesse modelo” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 7).

Outrossim, apresentamos um exemplo dos impactos decorrentes do isolamento social em contexto de ensino fundamental e médio no país, conduzido pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (AGÊNCIA SENADO, 2022). A pesquisa contou com a participação de mais de 640.000 alunos matriculados em instituições do estado de São Paulo (do 5º ano do fundamental até o 3º ano do ensino médio), revelando dados alarmantes sobre o impacto do isolamento social na saúde mental dos estudantes participantes. Os dados analisados apontaram que “70% dos estudantes relataram quadros de depressão ou ansiedade quando foram consultados a partir do retorno ao ensino presencial” (AGÊNCIA SENADO, 2022). Além do exposto, a pesquisa demonstrou que:

33% dos estudantes dizem hoje ter dificuldades de concentração sobre o que é transmitido em sala de aula; outros 18,8% disseram se sentir totalmente esgotados e sob pressão; 18,1% disseram perder totalmente o sono devido às preocupações e 13,6% relataram a perda da confiança em si mesmo. Além disso, $\frac{1}{3}$ dos alunos se autoqualificou como pouquíssimo focados (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Com base nessas informações, é possível afirmar que uma parcela significativa dos estudantes enfrenta dificuldades relacionadas à concentração e ao bem-estar emocional, mesmo após o retorno ao ensino presencial. Durante o momento pandêmico, essas dificuldades foram ainda mais intensas nas famílias com menor renda e que não possuem acesso adequado aos recursos necessários,

pois, “o fechamento das escolas, que serve além da educação como fonte de alimentação para crianças e adolescentes, induz a desnutrição com redução da imunidade” (LIMA *et al.*, 2020, p. 5). Dito de outra forma, famílias economicamente vulneráveis, eram as mais suscetíveis a contrair o vírus durante a pandemia, já que este grupo “inclui famílias que moram em residências pequenas com déficit de saneamento e que dependem da renda oriunda do trabalho diário para alimentação e subsistência” (LIMA *et al.*, 2020, p. 5).

Acrescido a isso, no Brasil, observou-se também o aumento no número de denúncias de violência doméstica (LIMA *et al.*, 2020). O fechamento ou a redução da jornada de trabalho dos serviços de proteção (delegacias de mulheres, conselhos tutelares, entre outros) também contribuiu para o aumento desse tipo de violência contra mulheres, adolescentes e crianças (LIMA *et al.*, 2020).

O aumento no número de casos de violência doméstica está diretamente relacionado a uma sequência de eventos vinculados. Esses eventos são decorrentes do isolamento social, “da redução abrupta da fonte de renda e da alimentação, o aumento do uso de álcool e de substâncias ilícitas” (LIMA, *et al.*, 2020, p. 5), fatores que induzem a agressividade e, conseqüentemente, a violência doméstica.

De maneira similar, é possível observar que diversos aspectos presentes em contextos de educação básica, fundamental e média em todo o país, também foram constatados no contexto universitário, “pois a maior parte dessas instituições não estavam realizando um planejamento prévio e nem se preparando para as transições de ensino presencial para ensino remoto” (OLIVEIRA; NUNES, 2022, p. 607). Entretanto, é importante ressaltar que cada instituição adotou medidas diferentes frente ao isolamento social, seguindo orientações dos órgãos públicos e variando conforme a estrutura, recursos, necessidades e prioridades de cada instituição.

Estudos realizados na UNIPAMPA em relação ao processo de aquisição de duas línguas adicionais simultaneamente, em contexto não imersivo, já vinham apontando diversos desafios enfrentados por alunos, antes mesmo das aulas remotas (DUTRA; OLIVEIRA; PEREIRA; CARDOSO, 2021; DUARTE; OLIVEIRA; SANTOS; FATTAH, 2021; DUARTE; BORBA; OLIVEIRA, 2021). Com base no estudo realizado por Dutra, Oliveira, Pereira e Cardoso (2021), é possível constatar a polarização de percepções dos discentes em relação ao processo de aquisição simultânea de duas línguas adicionais. Entre os desafios encontrados, os

participantes destacaram a familiaridade linguística entre português e espanhol, visto que “essas questões parecem estar relacionadas, respectivamente, à ausência de percepção de limites de distância/proximidade entre as línguas envolvidas” (DUTRA; OLIVEIRA; PEREIRA; CARDOSO, 2021, p. 13). Por outro lado, a análise dos dados evidenciou que, para alguns participantes da pesquisa, o processo de aquisição de duas línguas simultaneamente torna o processo mais fácil, haja vista que “há evidências para argumentarmos que há possibilidade de utilização de análise contrastiva, enfatizando aspectos divergentes” (DUTRA; OLIVEIRA; PEREIRA; CARDOSO, 2021, p. 13). Sendo assim, conseguir se adaptar à aprendizagem de duas línguas simultaneamente, por si só, é um desafio.

Acrescido a isso, durante o momento pandêmico, a UNIPAMPA coletou informações sobre a comunidade acadêmica durante meses, realizando estudos e debates internos para definir quais seriam as medidas adotadas logo após. Por fim, estabeleceu-se as AEREs em um regime de aulas síncronas e assíncronas. Entretanto, em se tratando de uma universidade pública, a presença de estudantes de outras cidades e estados, da mesma forma que pertencentes a classes sociais carentes, é uma realidade.

Oliveira e Nunes (2022) acrescentam que os impactos derivados do isolamento social no processo de aprendizagem de discentes de universidades brasileiras não se limitaram somente a questões socioeconômicas, “mas também fatores extremos, como: adequação aos novos meios de aprendizado, performance acadêmica, ausência de suporte” (OLIVEIRA; NUNES, 2022, p. 605). Também, é possível destacar a ausência de aparelhos necessários a aprendizagem e a qualidade de acesso à internet, questões ainda bastante presentes na sociedade brasileira.

Nessa conjuntura específica, após meses de incertezas e pouco ou nenhum suporte por parte de órgãos públicos, estudantes tiveram que retornar para suas cidades natais. Ainda que projetos internos da instituição tentassem reduzir o número de alunos sem acesso às aulas, diversos fatores, como a falta de recursos para cumprir com despesas mensais, motivaram os alunos a retornarem para seus lares desamparados. Conforme Nunes (2021) aponta, “apesar de toda a adaptação que as instituições fizeram com o objetivo de manter a oferta da educação, houve um aumento nos níveis de ansiedade, depressão e estresse entres os estudantes”

(NUNES, 2021, p. 3). Sendo assim, ao observar aspectos emocionais individuais, é possível perceber o aumento no número de episódios de tédio, decepção, irritabilidade, ansiedade e depressão, impactando diretamente a concentração e a confiança dos estudantes (LIMA *et al.*, 2020).

Como defendido exaustivamente neste estudo, as emoções apresentam papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, podendo influenciar negativa ou positivamente esse processo (BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2020; BENESCH, 2017; DEWAELE, 2010 e outros), por isso a importância de compreendê-las durante um momento histórico.

Portanto, diante desse cenário, no qual “a tecnologia vem sendo essencial na relação professor-aluno, exigindo novas habilidades de ambos” (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021, p. 5), é necessário considerar além da esfera educacional, englobando aspectos psicológicos, emocionais, fatores socioeconômicos e a influência de eventos externos e internos (ALVES, 2021; ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021; LIMA *et al.*, 2020; LOIOLA; DIAB; GRULLON, 2021) para uma melhor compreensão da amplitude dos impactos causados pelo isolamento social no processo de aprendizagem de discentes de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. O conjunto desses fatores culminaram em uma adaptação lenta e dolorosa, afetando negativamente o processo de aprendizagem e a saúde mental dos estudantes, com seus efeitos podendo ser observados em diferentes contextos, incluindo o contexto universitário gaúcho.

Diante do exposto, na seção seguinte, aponto o papel essencial das tecnologias durante o ensino em tempos pandêmicos, da mesma forma que defino, brevemente, os modelos de ensino remoto mais utilizados durante o momento pandêmico.

2.3 O papel das tecnologias no Ensino Remoto Emergencial

Durante o ERE, as tecnologias desempenharam um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem durante o momento pandêmico. Essas ferramentas foram responsáveis por viabilizar o acesso dos estudantes ao conteúdo, interagir com professores e colegas, além de possibilitar a realização de atividades e avaliações. Com a suspensão das aulas presenciais, a educação adotou o ensino remoto como resposta, porém, os termos relacionados ao ensino remoto

frequentemente geram confusão e podem ser usados, erroneamente, de maneira intercambiável. Por isso, a seguir, descrevemos cada termo e suas particularidades.

No Brasil, “uma boa parcela do sistema educacional, optou-se pelo uso do termo ‘Educação Remota Emergencial’ (ERE) e não por Educação on-line” (MENEZES, 2020, p. 61). Conforme a autora, isso se deve, principalmente, ao preconceito em relação ao Ensino à Distância (EaD) e ao caráter emergencial em resposta ao novo contexto de ensino (MENEZES, 2020). Instituições educacionais adotaram modelos de ensino remoto com mediação das TICs e dos AVAs. Porém, é inevitável mencionar os diferentes termos utilizados para definir modelos de ensino, como, por exemplo, o Ensino Remoto, a Educação à Distância, o Ensino Híbrido e outros.

Apesar de diferenças sutis, há distinções importantes. Menezes (2020) defende que “os nomes mudam como forma de combater o preconceito contra qualquer forma de ensino que não seja o presencial” (MENEZES, 2020, p. 58). Ainda segundo a autora, há preconceito contra qualquer tipo de ensino que não seja presencial ao afirmar que, durante o período pandêmico:

[...] a guerra de nomenclatura e o uso de ERE são uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra a EaD, ou, como querem outros, Educação On-line. (MENEZES, 2020, p. 63)

Entre os diversos termos utilizados para definir os diferentes modelos de ensino mediado por tecnologias, há o EaD, o qual vem sendo utilizado “para nomear um tipo de ensino, com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno” (MENEZES, 2020, p. 60). A autora complementa dizendo que “apesar de o termo EaD ter sido amplamente usado desde a década de 1970, sua adoção nunca foi algo hegemônico” (MENEZES, 2020, p. 61-62). Em um regime EaD, não há a necessidade de comparecer a um ambiente físico, da mesma forma que pode incluir diferentes formas de interação, como correspondência postal, telefonema, videoconferência, internet e outros. Porém, a autora acrescenta que com o desenvolvimento exponencial de novas tecnologias “e as novas possibilidades de interação mediadas pelo computador, surge a tentativa de

‘cancelar’¹¹ o termo EaD e substituí-lo por Educação On-line” (MENEZES, 2020, p. 61).

Por outro lado, teóricos defensores da distinção entre EaD e ensino online, destacam que o ensino online pode utilizar-se de recursos tecnológicos compartilhados, como textos, vídeos, atividades de redação compartilhadas, e outros, do mesmo modo que oportuniza a interação por meio de fóruns, chats, videoconferências e e-mail “com colegas e professores de forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet” (MENEZES, 2020, p. 62).

Dito de outra forma, é possível afirmar que o termo EaD é um termo mais amplo que inclui o ensino online e outras formas de ensino não presenciais. Portanto, pode-se afirmar que o ensino online é uma das formas de EaD, porém nem todo EaD é necessariamente online (MENEZES, 2020). Tais características são um importante contraste entre ambos.

Metodologias baseadas em um regime de aulas remotas síncronas e assíncronas também são encontradas no ERE, caracterizadas na introdução do presente estudo. Deste modo, é evidente que o ensino online e o ERE compartilham algumas características, visto que ambos apresentam um regime de aulas online síncronas e atividades online assíncronas, salientando a interação síncrona entre os envolvidos para realizar trocas em um mesmo momento. A diferença se encontra na intensidade em que esses encontros síncronos ocorrem, bem como as diferentes ferramentas utilizadas.

Em relação ao ERE, autores (ARRUDA, 2020; HODGES *et al.*, 2020; MENEZES, 2020) salientam que a singularidade está no termo “emergencial”, enfatizando a utilização de recursos digitais para ensinar algo que seria, em outro momento, em um ambiente presencial (MENEZES, 2020). Em outros termos, os autores entendem por emergencial a utilização provisória das tecnologias e ambientes virtuais (aulas ao vivo via videoconferência, transmissões de aulas gravadas, materiais didáticos disponibilizados em plataformas digitais, entre outras estratégias), retornando ao regime de aulas presenciais ou híbridas, assim que a

¹¹ Durante o período pandêmico e com a expansão exponencial e influência das redes sociais em nossa sociedade, emergiu assim a “cultura do cancelamento”. Dessa forma, o termo “cancelar”, em determinados contextos, trata-se de um boicote em massa a uma marca, uma personalidade ou uma celebridade em resposta a uma atitude ou comportamento considerado inadequado aos moldes da sociedade contemporânea.

crise sanitária for reduzida ou solucionada (ARRUDA, 2020; HODGES *et al.*, 2020; MENEZES, 2020).

Por fim, o modelo de aulas híbridas é caracterizado por mesclar o ensino tradicional no formato de aulas presenciais, em comunhão com atividades online, através da mediação de recursos tecnológicos. Segundo Christensen, Horn e Staker (2017), há dois tipos de ensino híbrido, são eles: sustentados e disruptivos. Os modelos de ensino híbrido sustentado são “uma tentativa de oferecer ‘o melhor de dois mundos’ — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2017, p. 3). Os autores acrescentam que no formato de aulas híbridas sustentadas, “eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2017, p. 3), visando não romper com o ensino tradicional, mas sim complementar e aprimorar.

Por outro lado, modelos de ensino híbrido disruptivos “estão posicionados de modo a transformar o sistema de salas de aula e tornarem-se os motores da mudança no longo prazo, particularmente no nível secundário” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2017, p. 4). Em outras palavras, modelos de ensino híbrido disruptivos objetivam evoluir técnicas ao ponto de substituir o ensino tradicional a longo prazo. Dessa forma, “qualquer variedade de ensino híbrido deve se tornar obsoleta conforme a disrupção pura se torna suficientemente boa” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2017, p. 4).

Em resumo, a importância dos recursos digitais e das redes hiperconectadas para dar prosseguimento ao ensino durante o momento pandêmico foi essencial. Sem esses recursos complementando o fazer pedagógico dos professores, os efeitos do isolamento social na aprendizagem poderiam ter sido ainda mais devastadores.

Embora existam diversos termos para descrever os diferentes modelos de ensino mediado por tecnologias, todos têm em comum a necessidade de utilizar ferramentas digitais (com exceção do EaD, que não precisa ser, necessariamente, mediado por tecnologias), ainda que em diferentes graus de intensidade. Diante desse cenário, a maioria das universidades públicas do Brasil adotaram o Ensino Remoto Emergencial para suprir as novas demandas educacionais.

3 AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

3.1 Uma breve contextualização das emoções

Devido à complexidade das emoções, é possível encontrar terminologias distintas relacionadas a eventos semelhantes em diferentes áreas do conhecimento. Com a inexistência de um consenso conceitual e da adaptação de metodologias para fenômenos específicos, “o progresso na teoria e na pesquisa é difícil de alcançar e debates infrutíferos provavelmente proliferarão” (SCHERER, 2005, p. 695, tradução nossa).¹² Essa *área conceitual cinza*¹³ e a evolução de novas categorias, tais como: diferenças interlinguísticas, diferenças interculturais e diferenças interindividuais, tornam ainda mais difícil um comum acordo de “conceitos centrais de trabalho na forma universal, invariante e consensual, geralmente exigida por uma abordagem científica sistemática” (SCHERER, 2005, p. 696, tradução nossa).¹⁴

Para fins de recorte, na presente pesquisa, aprofundaremos as teorias dos componentes processuais, a qual “é bastante difundida hoje e a noção de emoções como componentes processuais parece ganhar crescente aceitação” (SCHERER, 2005, p. 697, tradução nossa).¹⁵

Deste modo, concordamos com Scherer (2005) quando define as emoções como:

[...] um episódio de mudanças inter-relacionadas e sincronizadas nos estados de todos ou da maioria dos cinco subsistemas do organismo em resposta à avaliação de um evento de estímulo externo ou interno relevante para as principais preocupações do organismo (SCHERER, *apud* Scherer, 1987, 2001, tradução nossa).¹⁶

Conforme o autor, os componentes emocionais, durante um episódio de emoção, são a sincronização dos estados dos cinco subsistemas do organismo,

¹² “[...] progress in theory and research is difficult to achieve and fruitless debates are likely to proliferate”.

¹³ Utilizo o termo para descrever a grande variedade de terminologias relacionadas às emoções em diferentes áreas do conhecimento.

¹⁴ “[...] central working concepts in the universal, invariant, and consensual fashion generally required by a systematic scientific approach”.

¹⁵ “[...] is quite widespread today and the notion of emotions as component processes seems to gain increasing acceptance.

¹⁶ “[...] an episode of interrelated, synchronized changes in the states of all or most of the five organismic subsystems in response to the evaluation of an external or internal stimulus event as relevant to major concerns of the organism”.

enquanto os processos compreendem as mudanças coordenadas ao longo do tempo (SCHERER, 2005). Desta forma, os componentes cognitivo, neurofisiológico, motivacional, expressão motora e sentimento subjetivo são responsáveis pela ativação de todos, ou a maioria, dos subsistemas do organismo ao longo das mudanças coordenadas pelos processos (SCHERER, 2005).

Para melhor ilustrar a relação entre componentes emocionais, subsistemas do organismo e funções da emoção, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1: Relação entre componentes emocionais, subsistemas do organismo e suas funções

Componente emocional	Subsistemas do organismo	Função da emoção
Cognitivo (Avaliação)	Processo de Informação	Avaliação de objetos ou eventos
Neurofisiológico (Sintomas corporais)	Suporte	Sistema Regulador
Motivacional (Tendências de ação)	Executivo	Preparação e direção da ação
Expressão motora (Expressão facial ou vocal)	Ação	Comunicação de reação e intenção comportamental
Sentimento subjetivo (Experiência emocional)	Monitor	Monitoramento do estado interno e interação organismo-ambiente

Fonte: Adaptado a partir de Scherer (2005)

Vale ressaltar que “muitos teóricos ainda preferem observar a emoção e a cognição como dois sistemas independentes, mas interativos” (SCHERER, 2005, p. 698, tradução nossa).¹⁷ Entretanto, é possível argumentar que a maioria dos subsistemas correspondentes aos componentes emocionais, grande parte do tempo, são ativados independentemente, e “a natureza especial das emoções como um construto hipotético consiste na coordenação e sincronização de todos os sistemas durante um episódio de emoção” (SCHERER, *apud* Scherer, 2005, tradução

¹⁷ “Many theorists still prefer to see emotion and cognition as two independent but interacting systems”.

nossa)¹⁸, impulsionados pela avaliação do evento. Isto sugere que as emoções são geralmente desencadeadas por eventos estimulantes internos ou externos, ou seja, após a avaliação de um evento e de sua relevância, “alguma coisa acontece ao organismo que o estimula ou desencadeia uma resposta” (SCHERER, 2005, p. 700, tradução nossa).¹⁹

Ademais, é necessário distinguir a emoção de outros fenômenos afetivos, tais como: sentimentos, humores e atitudes. Inspirado pelo *design* proposto pelo linguista antropológico Charles Hockett (1960), em sua tentativa de definir linguagem e outros tipos de comunicação, Scherer (2005) sugere a utilização de uma abordagem de recurso de *design* para classificar os elementos emocionais, propondo assim a distinção das emoções de outros fenômenos afetivos. Em virtude da complexidade do fenômeno, faz-se necessário apresentar distinções entre emoções e sentimentos, emoções e afeições, bem como categorizar as principais características dos elementos presentes em um episódio de emoção.

Emoção ou sentimento

De acordo com Scherer (2005), com base na teoria de componentes emocionais, o termo sentimento corresponde ao “componente da experiência subjetiva da emoção, que se presume ter uma importante função de monitoramento e regulação” (SCHERER, 2005, p. 699, tradução nossa).²⁰ Em outras palavras, o sentimento é um dos componentes presentes em um episódio de emoção. O autor afirma que utilizar o termo sentimento, considerado um único componente, em comparação às emoções, um processo multimodal de componentes, “produz sérias confusões e dificulta a compreensão do fenômeno” (SCHERER, 2005, p. 699, tradução nossa).²¹

Emoção ou afeição

É compreensível a dificuldade em definir um fenômeno tão complexo como as emoções, em comparação a outros fenômenos afetivos, especialmente quando

¹⁸ “[...] the special nature of emotion as a hypothetical construct consists of the coordination and synchronization of all of these systems during an emotion episode”.

¹⁹ “[...] something happens to the organism that stimulates or triggers a response”.

²⁰ “[...] subjective emotional experience component of emotion, presumed to have an important monitoring and regulation function”.

²¹ “[...] produces serious confusions and hampers our understanding of the phenomenon”.

ainda não há uma definição consensual entre as diferentes áreas do conhecimento humano a respeito do tema.

Em relação a esse assunto, Scherer (2005) afirma que:

A dificuldade de diferenciar as emoções de outros tipos de fenômenos afetivos lembra um problema semelhante ao definir a especificidade da linguagem em comparação com outros tipos de sistemas de comunicação, humano ou animal. (SCHERER, 2005, p. 699 - 700, tradução nossa).²²

Em decorrência disso, o autor propõe a classificação e caracterização de diferentes elementos presentes em um episódio de emoção em relação a outros fenômenos afetivos, “embora possa haver alguma sobreposição no significado de certas palavras” (SCHERER, 2005, p. 699, tradução nossa).²³ Deste modo, quatro tipos de fenômenos afetivos devem ser distinguidos das emoções, a saber: preferências, atitudes, disposições afetivas e posturas interpessoais. Por outro lado, os elementos emocionais são divididos em foco do evento, avaliação dirigida, sincronização de resposta, rapidez de mudança, impacto comportamental, intensidade e duração. Para melhor ilustração, disponibilizamos o Apêndice A (página 116).

Foco do Evento

A partir do exposto anteriormente, as emoções estão diretamente ligadas a eventos estimulantes, sejam eles internos ou externos. Estes eventos “consistirão em fenômenos naturais como tempestades ou o comportamento de outras pessoas ou animais que podem ter significado para o nosso bem-estar” (SCHERER, 2005, p. 700, tradução nossa).²⁴ O autor complementa que os eventos estimulantes também podem ser desencadeados através do comportamento do próprio indivíduo, como a culpa, orgulho ou vergonha. No que se refere aos eventos eliciadores internos, estes podem provocar emoções intensas por “alterações neuroendócrinas²⁵ ou fisiológicas

²²“The difficulty of differentiating emotion from other types of affective phenomena is reminiscent of a similar problem in defining the specificity of language in comparison with other types of communication systems, human or animal”.

²³ “[...] although there may be some overlap in the meaning of certain words”.

²⁴ “[...] consist of natural phenomena like thunderstorms or the behavior of other people or animals that may have significance for our well-being”.

²⁵ O termo “neuroendócrina” refere-se a uma relação entre o sistema nervoso e o sistema endócrino do corpo humano e de outros animais, responsável por transmitir sinais elétricos e químicos em todo o corpo, controlando atividades como movimento muscular, percepção sensorial e funções cognitivas.

repentinamente ou, mais tipicamente, de memórias ou imagens que podem vir à nossa mente” (SCHERER, 2005, p. 700, tradução nossa).²⁶ Portanto, a necessidade de as emoções estarem conectadas a eventos específicos, internos ou externos, acabam por constituir o foco do evento.

Avaliação Dirigida

No que se refere à avaliação dirigida, as teorias dos componentes emocionais assumem que a relevância de um evento é determinada mediante um complexo e rápido processo que ocorre em diversos níveis, “de avaliações automáticas e implícitas a avaliações conceituais conscientes e proposicionais” (SCHERER, 2005, p. 701, tradução nossa)²⁷, as quais podem ser divididas em avaliações intrínsecas e extrínsecas. A primeira visa analisar as características de um objeto ou pessoa “independentemente das necessidades e objetivos atuais do avaliador, com base em preferências genéticas ou aprendidas” (SCHERER, 2005, p. 701, tradução nossa).²⁸ Em comparação, a segunda está relacionada a “eventos e suas consequências com relação à sua condutividade para necessidades, desejos ou objetivos salientes do avaliador” (SCHERER, 2005, p. 701, tradução nossa).²⁹ Conseqüentemente, o foco no evento e a base de avaliações são interligados, “destacando as funções adaptativas das emoções, ajudando a preparar reações comportamentais apropriadas a eventos com consequências potencialmente importantes” (SCHERER, 2005, p. 701, tradução nossa).³⁰

Sincronização de Resposta

As emoções apresentam funções adaptativas em resposta a diferentes eventos, os padrões de resposta devem corresponder a uma avaliação analítica das possíveis implicações do evento (SCHERER, 2005). A sincronização de resposta é responsável pela mobilização coordenada de todos, ou a maioria, dos subsistemas do organismo na geração de uma resposta ao evento. Scherer (2005) ressalta que

²⁶ “sudden neuroendocrine or physiological changes or, more typically, of memories or images that might come to our mind”.

²⁷ “[...] from automatic and implicit to conscious conceptual or propositional evaluations”.

²⁸ “independently of the current needs and goals of the appraiser, based on genetic (e.g. sweet taste) or learned (e.g. bittersweet food) preferences”.

²⁹ “[...] evaluates events and their consequences with respect to their conduciveness for salient needs, desires, or goals of the appraiser”.

³⁰ “[...] highlighting the adaptational functions of the emotions, helping to prepare appropriate behavioral reactions to events with potentially important consequences”.

“isto é, de fato, uma das características mais importantes da emoção, que em princípio pode ser operacionalizada e medida empiricamente” (SCHERER, 2005, p. 701, tradução nossa).³¹

Rapidez de Mudança

A rapidez de mudança ocorre devido a novas informações ou devido a reavaliações que o indivíduo faz sobre o evento. O teórico acrescenta que as avaliações guiam os padrões de resposta, os quais podem mudar rapidamente como resposta a essas novas reavaliações (SCHERER, 2005). Além disso, o autor complementa que os “processos emocionais estão em constante modificação, permitindo um rápido reajuste às mudanças de circunstâncias ou avaliações” (SCHERER, 2005, p. 702, tradução nossa).³²

Impacto Comportamental

As emoções estão diretamente ligadas a eventos eliciadores, os quais são responsáveis pela preparação de ações adaptativas. A partir disso, é possível afirmarmos que eles têm “um forte efeito no comportamento decorrente da emoção, muitas vezes interrompendo as sequências de comportamento em andamento e gerando novos objetivos e planos” (SCHERER, 2005, p. 702, tradução nossa).³³ Ademais, o componente da expressão motora pode ter consequências relevantes relacionados à interação social, visto que apresenta um forte impacto na comunicação.

Intensidade

As emoções são responsáveis pelo processo de adaptação comportamental (SCHERER, 2005). Tendo isso em vista, é possível afirmar que “a intensidade dos padrões de resposta e a experiência emocional correspondente sejam relativamente altas” (SCHERER, 2005, p. 702, tradução nossa).³⁴ O autor acrescenta que isso pode ser um recurso importante para distinguir as emoções dos humores.

³¹ “[...] this is in fact one of the most important design features of emotion, one that in principle can be operationalized and measured empirically”.

³² “[...] emotion processes are undergoing constant modification allowing rapid readjustment to changing circumstances or evaluations”.

³³ “[...] a strong effect on emotion-consequent behavior, often interrupting ongoing behavior sequences and generating new goals and plans”.

³⁴ “[...] one can assume the intensity of the response patterns and the corresponding emotional experience to be relatively high”.

Duração

A duração deve ser relativamente baixa em um episódio de emoção “para não sobrecarregar os recursos do organismo e permitir a flexibilidade comportamental” (SCHERER, 2005, p. 702, tradução nossa).³⁵ O teórico contrasta a duração das emoções com a duração dos humores, sendo que os últimos apresentam baixa intensidade e podem ser mantidos por períodos mais longos, não apresentando efeitos adversos (SCHERER, 2005).

Em suma, a compreensão das emoções é um desafio complexo que requer uma abordagem multidisciplinar e uma clara definição dos termos envolvidos. A proposta de Scherer (2005) de distinguir as emoções de outros fenômenos afetivos por meio de uma abordagem de *design* pode fornecer uma estrutura útil para futuras pesquisas sobre o assunto. A ideia de que emoções e cognição são sistemas independentes, mas interativos, também pode ter implicações importantes para nossa compreensão do comportamento humano. Finalmente, a distinção entre emoções e sentimentos destaca a complexidade da experiência emocional e a importância de estudar seus vários componentes para uma compreensão mais completa.

Por fim, seguindo os pressupostos apontados por Scherer (2005), descrevemos brevemente as características dos fenômenos afetivos.

Fenômenos afetivos

Baseado na suposição de que as emoções são respostas emocionais padronizadas desencadeadas por estímulos, bem como seu processo ocorre através da mobilização massiva e coordenada de subsistemas organísmicos, Scherer (2005) sugere que os fenômenos afetivos sejam diferenciados das emoções através de um conjunto de características propostas em seu design. Sendo assim, a seguir, caracterizamos os quatro fenômenos afetivos destacados pelo autor em relação às emoções, começando pelas preferências.

Preferências

³⁵ “[...] not to tax the resources of the organism [...] and to allow behavioral flexibility”.

As preferências são caracterizadas por apresentarem “julgamentos avaliativos relativamente estáveis no sentido de gostar ou não gostar de um estímulo” (SCHERER, 2005, p. 703, tradução nossa).³⁶ Portanto, as preferências, apesar de ativarem o componente subjetivo, ao se deparar com um estímulo (atrativo ou aversivo), as respostas geralmente são estáveis e não geram uma resposta sincronizada, apenas sentimentos positivos ou negativos, “com baixo impacto comportamental, exceto tendências para abordagem ou abstenção” (SCHERER, 2005, p. 703, tradução nossa).³⁷

Atitudes

As atitudes, similarmente, apresentam um conjunto de crenças e predisposições relativamente duradouras em relação a objetos ou pessoas (SCHERER, 2005). Ao contrário das emoções, as atitudes “não precisam ser desencadeadas pela avaliação de um evento, embora possam se tornar mais salientes quando encontrar ou pensar no objeto de atitude” (SCHERER, 2005, p. 703, tradução nossa).³⁸ O autor complementa que a intensidade e a sincronização de respostas geralmente são fracas em um estado de atitude, e as “tendências comportamentais são muitas vezes substituídas por restrições situacionais” (SCHERER, 2005, p. 703, tradução nossa).³⁹ Além disso, o teórico sugere a caracterização do termo “amor” como uma atitude interpessoal, já que “a noção de amar alguém parece implicar em uma disposição afetiva de longo prazo em vez de um breve sentimento episódico” (SCHERER, 2005, p. 703, tradução nossa).⁴⁰

Disposições afetivas

Segundo o recurso de design proposto por Scherer (2005), as disposições afetivas são caracterizadas por um conjunto de traços de personalidade e tendências comportamentais estáveis que apresentam um núcleo afetivo forte, como, por exemplo, a ansiedade, a irritabilidade, a inveja e o ciúme (SCHERER, 2005). Essas disposições afetivas influenciam na predisposição do indivíduo de

³⁶ “Relatively stable evaluative judgments in the sense of liking or disliking a stimulus”.

³⁷ “[...] with low behavioral impact except tendencies towards approach or avoidance”.

³⁸ “[...] do not need to be triggered by event appraisals although they may become more salient when encountering or thinking of the attitude object”.

³⁹ “[...] behavioral tendencies are often overridden by situational constraints”.

⁴⁰ “The notion of loving someone seems to imply a long-term affective disposition rather than a brief episodic feeling”.

experimentar certos estados afetivos. No entanto, o autor chama atenção para alguns destes termos, como a irritabilidade e a ansiedade, pois podem descrever disposições afetivas, humores ou emoções momentâneas, sendo importante especificar o termo utilizado para definir uma disposição de personalidade ou um estado episódico (SCHERER, 2005).

Posturas interpessoais

Por fim, as posturas interpessoais são determinadas por padrões afetivos desenvolvidos ou empregados intencionalmente durante a interação com outros indivíduos, visando enriquecer a troca interpessoal (SCHERER, 2005). As posturas também podem ser provocadas por um evento, “mas são menos moldadas por avaliações espontâneas do que por disposições afetivas, atitudes interpessoais e, mais importante, intenções estratégicas” (SCHERER, 2005, p. 705, tradução nossa).⁴¹ Em resumo, com base nas suposições acima descritas, pode-se tentar definir diferentemente os fenômenos afetivos ao contrastá-los com as emoções (SCHERER, 2005).

Em conclusão, de acordo com as suposições propostas por Scherer (2005), os fenômenos afetivos podem ser diferenciados das emoções por meio de um conjunto de características específicas. Dentre esses fenômenos, destacam-se as preferências, caracterizadas por julgamentos avaliativos estáveis em relação a um estímulo. As atitudes, por outro lado, envolvem um conjunto de crenças e predisposições duradouras em relação a objetos ou pessoas. As disposições afetivas são traços de personalidade e tendências comportamentais estáveis com um núcleo afetivo forte, enquanto as posturas interpessoais são padrões afetivos intencionalmente desenvolvidos ou empregados durante a interação com outros indivíduos. Diante desse pressuposto, a definição diferenciada dos fenômenos afetivos em relação às emoções pode ajudar a compreender melhor os processos psicológicos envolvidos nos estados afetivos e suas relações com a personalidade e o comportamento humano.

A seguir, discorreremos sobre as diferentes abordagens adotadas ao estudar as emoções.

⁴¹ “[...] but they are less shaped by spontaneous appraisal than by affect dispositions, interpersonal attitudes, and, most importantly, strategic intentions”.

3.2 As emoções sob diferentes óticas

Em relação às perspectivas das emoções, Benesch (2017) as classifica em três abordagens diferentes, a saber: biológica, pós-estruturalista/discursiva e cognitiva. Segundo a pesquisadora, a perspectiva biológica assume que “as emoções são inatas, elas se originam no cérebro e evoluíram para permitir que os humanos respondam aos desafios de administrar suas vidas diárias” (BENESCH, 2017, p. 16, tradução nossa).⁴² Em outras palavras, as emoções são comuns a todos os seres humanos, independentemente do contexto geográfico, histórico e da identidade social do indivíduo.

Sobre a perspectiva pós-estruturalista/discursiva, Benesch (2017) afirma que sua preocupação não está relacionada com a classificação biológica ou cognitiva do que são emoções, mas sim com como essas emoções são construídas discursivamente. A autora acrescenta que a perspectiva discursiva que adota “não subdivide as emoções em componentes nem descreve a interação dessas partes na tentativa de capturar uma realidade essencial” (BENESCH, 2017, p. 28, tradução nossa).⁴³ Portanto, neste modelo, Benesch (2017) propõe que as emoções não são inatas, universais ou imutáveis, mas sim contingentes e mutáveis, contrastando diretamente com as abordagens biológicas e cognitivas.

No que diz respeito à abordagem cognitiva, Benesch (2017) conceitua as emoções como julgamentos que humanos fazem sobre eventos com impactos relevantes sobre o indivíduo. A autora complementa que pesquisadores adeptos a essa abordagem, embora reconheçam que as emoções possuem aspectos fisiológicos, estão interessados em “avaliações conscientes e inconscientes de eventos”, (BENESCH, 2017, p. 21, tradução nossa),⁴⁴ visando identificar e explicar a relação entre aspectos mentais e processos fisiológicos.

Panksepp (2000) apresenta uma ótica universalista das emoções, por meio de uma perspectiva neurobiológica, o autor afirma que “sistemas neurobiológicos que medeiam as emoções básicas começaram a ser entendidos” (PANKSEPP, 2000, p. 15, tradução nossa).⁴⁵ Esses sistemas são codificados geneticamente, localizados

⁴² “[...] emotions are innate, they originate in the brain, and they have evolved to allow humans to respond to the challenges of managing their daily lives”.

⁴³ “[...] does not subdivide emotions into components nor does it describe the interaction of these parts in an attempt to capture an essential reality”.

⁴⁴ “[...] conscious and unconscious appraisals of events”.

⁴⁵ “[...] neurobiological systems that mediate the basic emotions are beginning to be understood”.

na mesma região do cérebro que coordena processos psicológicos, fisiológicos e comportamentais. O autor acrescenta que estes “direitos de primogenitura permitem que os organismos recém-nascidos comecem a navegar pelas complexidades do mundo e aprendam sobre valores e contingências do meio ambiente” (PANKSEPP, 2000, p. 15, tradução nossa).⁴⁶ Por conseguinte, apesar de considerar a perspectiva neurobiológica mais relevante, reconhece que há a necessidade de várias perspectivas complementando-se mutuamente e que “a terminologia neurofisiológica não é suficiente para conceituar muitos processos mentais globais” (PANKSEPP, 2000, p. 17, tradução nossa).⁴⁷

A título de exemplo, temos a pesquisa que o psicólogo Ekman (1993) realizou, desde a década de 70, ilustrando a abordagem biológica. Com o objetivo principal de testar a universalidade das emoções básicas presentes na Teoria da Evolução de Darwin, por meio de um estudo intercultural e não-verbal, Ekman (1993) propôs a hipótese de que as emoções não são aprendidas, mas sim, inatas. A metodologia utilizada consistia em mostrar uma imagem de um rosto humano representando um sentimento, em sua maioria, raiva, tristeza e satisfação, para que o participante da pesquisa o identificasse. O estudo, entretanto, pode ser dividido em dois estágios. No primeiro estágio, os participantes do estudo eram do Brasil, Estados Unidos, Argentina, Chile e Japão, além de serem letrados e academicamente educados. Os participantes deste primeiro estágio identificaram os mesmos rostos com as mesmas palavras para as emoções.

Entretanto, Ekman e Friesen (1971) perceberam a questão de que seus resultados poderiam ter sido comprometidos devido à possibilidade de os participantes terem tido contato com as mesmas ou similares mídias, como livros, televisão e filmes. Sendo assim, no segundo estágio, os autores buscaram dois grupos da Nova Guiné nos quais os participantes eram isolados ou tiveram contato visual mínimo com culturas letradas. Contudo, a metodologia utilizada foi adaptada. Os participantes, através de um tradutor local, ouviram histórias que expressavam sentimentos humanos e, após a leitura, imagens eram mostradas para que os participantes identificassem qual dos rostos expressava melhor a emoção desencadeada pela história.

⁴⁶ “These birthrights allow newborn organisms to begin navigating the complexities of the world and to learn about the values and contingencies of the environment”.

⁴⁷ Neurophysiological terminology is not sufficient to conceptualize many global brain processes.

Em resumo, a análise dos dados apontou que as emoções são discretas e distinguíveis umas das outras, e que ocorrem adaptações evolutivas para lidar com necessidades diárias. Além disso, a hipótese de Ekman e Friesen (1971) foi mantida, pois expressões faciais estão associadas a determinadas emoções.

Em relação à perspectiva pós-estruturalista/discursiva, Barcelos, Aragão, Ruohotie-Lyhty e Gomes (2022) complementam que essa perspectiva defendida por Benesch “concentra-se nas emoções como forma de promover a justiça social e a igualdade, e define as emoções como relacionadas ao poder e como discursiva e socialmente construídas” (BARCELOS; ARAGÃO; RYOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022, p. 3, tradução nossa).⁴⁸

Para exemplificar, apresentamos a pesquisa que Zembylas (2011) realizou em uma escola multicultural Grega de ensino médio na região Sul de Chipre, território dividido entre Turcos, ao Norte, e Gregos, ao Sul. Zembylas (2011) tinha por objetivo verificar como a racialização e etnicização, através de práticas emocionais e discursivas, poderiam impactar a inclusão e/ou exclusão de alunos não-Gregos no ambiente. O autor assume o pressuposto de que as emoções são formadas em um espaço geográfico específico e moldadas via forças políticas. Deste modo, a metodologia consistiu em um primeiro momento de entrevistas com professores, estudantes e administradores, bem como a análise de documentos fornecidos pela instituição e observações realizadas em diferentes ambientes da escola.

Através de uma perspectiva político-cultural, com o intuito de identificar como práticas emocionais interagem no ambiente, demonstrando e difundindo a inclusão e/ou exclusão, o autor pressupõe que as emoções são contextuais em diferentes “níveis”, sendo eles, micro e macro. O macro se refere ao espaço geográfico dividido entre Norte e Sul, enquanto o micro, se refere ao ambiente onde a pesquisa foi realizada, neste caso, uma escola considerada multicultural.

Em síntese, Zembylas (2011) constatou haver exclusão e um sentimento de aversão em relação aos alunos de língua turca. O estudo do autor é um exemplo relevante sobre a construção discursiva das emoções dentro de um ambiente educacional, durante um determinado momento histórico e como isso pode influenciar na “construção” de emoções, sejam elas positivas ou negativas.

⁴⁸ “[...] focuses on emotions as ways of promoting social justice and equality, and defines emotions as related to power, and as discursively and socially constructed”.

Sobre a perspectiva cognitiva, os psicólogos Oatley e Johnson-Laird (2014) relatam que as abordagens cognitivas, através do pressuposto da organização mental do “conhecimento consciente e inconsciente, oferecem uma perspectiva esclarecedora porque enfocam as questões fundamentais de como as emoções são causadas e quais são seus efeitos” (OATLEY; JOHNSON-LAIRD, 2014, p. 134, tradução nossa).⁴⁹ Os teóricos acrescentam que as emoções são importantes, pois os indivíduos relacionam eventos externos e outras pessoas a preocupações internas (OATLEY; JOHNSON-LAIRD, 2014). Sendo assim, pesquisadores cognitivistas têm focado em como as emoções são “causadas quando eventos ou outras pessoas afetam as preocupações e sobre como as emoções influenciam processos, como raciocínio, memória e atenção” (OATLEY; JOHNSON-LAIRD, 2014, p. 134, tradução nossa).⁵⁰

Os autores afirmam que as emoções não são apenas fenômenos fisicamente visíveis, como um espirro, mas sim um julgamento baseado em padrões de respostas, agora chamada de “avaliação” (OATLEY; JOHNSON-LAIRD, 2014, p. 134, tradução nossa).⁵¹ Em outras palavras, pesquisadores adeptos à abordagem cognitiva percebem as emoções como processos mentais baseados em uma “variedade de roteiros social e culturalmente compartilhados, que permitem que membros de diferentes culturas interpretem diferentemente processos fisiológicos, subjetivos e comportamentais semelhantes” (DEWAELE, 2010, p. 18, tradução nossa).⁵² Ademais, Moors, Ellsworth, Scherer e Frijda (2013) acrescentam que, “as teorias de avaliação contemporâneas definem as emoções como processos, em vez de estados” (MOORS; ELLSWORTH; SCHERER; FRIJDA, 2013, p. 119, tradução nossa),⁵³ contrastando diretamente com as perspectivas biológicas. Os autores salientam que essas teorias de avaliação contemporâneas percebem um episódio emocional através de mudanças em diversos subsistemas e/ou componentes do organismo. Ademais, Benesch acrescenta que a “avaliação é apenas um dos vários

⁴⁹ “[...] conscious and unconscious knowledge, offer a clarifying perspective because they focus on the fundamental issues of how emotions are caused and what their effects are”.

⁵⁰ “caused when events or other people affect concerns and on how emotions influence processes such as reasoning, memory, and attention”.

⁵¹ “appraisal”.

⁵² “[...] an assortment of socially and culturally shared scripts, which allow members of different cultures to differentially interpret similar physiological, subjective and behavioural processes”.

⁵³ “Contemporary appraisal theories define emotions as processes, rather than states”.

componentes de um episódio de emoção” (BENESCH, 2017, p. 22, tradução nossa),⁵⁴ assunto abordado na seção anterior.

Como exemplo, apresentamos um trabalho sob a ótica de uma abordagem cognitiva. O estudo objetivou avaliar o entusiasmo do professor e a influência de emoções “positivas” no processo de aprendizagem de matemática. O trabalho realizado por Frenzel, Goetz, Ludke, Pekrun e Sutton (2009) baseia-se na hipótese de que há influência do entusiasmo do professor no processo de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa foi realizada com a participação de 71 professores de matemática do 8º ano e 1763 alunos em turmas de 7º e 8º ano em uma escola na Alemanha.

A análise desses dados consistiu na escala de satisfação do professor através de afirmações, nas quais os professores precisavam utilizar a Escala de Likert de cinco pontos. Os estudantes responderam a um questionário contendo afirmações em relação às aulas de matemática, bem como a uma pesquisa de avaliação em relação às percepções sobre o entusiasmo dos professores, também utilizando a Escala de Likert de cinco pontos. A análise desses dados se deu por meio de modelos matemáticos para correlacionar as respostas.

Em síntese, os resultados estatísticos apontaram que o entusiasmo do professor afetou positivamente o prazer dos alunos em sala de aula, funcionando como um “facilitador” e aumentando o engajamento dos alunos.

Em suma, as perspectivas e abordagens apontadas por Benesch (2017), podem ser divididas em abordagens biológica, pós-estruturalista/discursiva e cognitiva. Porém, ainda não há um termo compartilhado, consensualmente, pelas diferentes áreas do conhecimento, no intuito de caracterizar se as emoções são sensações físicas, características da mente e/ou construções sociais (BENESCH, 2017).

Por um lado, as teorias biológicas englobam definições com base em padrões genéticos compartilhados, seguindo o pressuposto de que as emoções são inatas e imutáveis, compartilhadas por todos os seres humanos, independente do contexto geográfico, histórico e cultural (BENESCH, 2017). Por outro lado, a perspectiva pós-estruturalista não se preocupa em classificar biológica ou cognitivamente as emoções, mas sim observar as emoções como padrões discursivos socialmente construídos, relacionados ao poder e mutáveis e contingentes (BENESCH, 2017).

⁵⁴ “Appraisal is only one of several components of an emotion episode”.

Por fim, a cognitiva, adotada como base no presente estudo, compreende as emoções através de uma categorização de processos mentais coordenados e baseados em padrões de respostas social e culturalmente compartilhadas, decorrentes de um evento eliciador (estimulador). A abordagem cognitiva corresponde ao estudo das emoções como processos, não estados, importante distinção em comparação à abordagem biológica.

Sendo assim, a abordagem cognitiva propõe a identificação do que ocasionam as emoções e quais suas consequências. Diante do exposto, tais propostas apresentam diferentes termos, porém, podem se complementar ou compartilhar características semelhantes, podendo ser agrupadas em uma única perspectiva (BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022).

A seguir, aprofundamos os estudos das emoções sob uma perspectiva cognitiva, adotada na presente pesquisa.

3.3 Panorama do percurso histórico das emoções na sala de aula de línguas adicionais

Segundo Barcelos, Aragão, Ruohotie-Lyhty e Gomes (2022), Benesch (2017), Dewaele (2010), Pavlenko (2013) e outros autores, as emoções apresentam um papel importante no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Conforme a revisão da literatura (BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022), pesquisas relacionadas ao papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem estão presentes no campo da Linguística Aplicada desde a década de 70. Os autores explicam que as primeiras pesquisas eram sobre atitudes e motivações, tendo como foco de estudo o processo de aprendizagem, e métodos e abordagens, com uma ótica voltada para o processo de ensino.

Com base na revisão de literatura (BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022), visando traçar uma linha temporal de pesquisas relacionadas às emoções no processo de ensino e aprendizagem, apresentamos o Apêndice B (página 116), ordenado por nome do(s) autor(es), ano de publicação e tema.

Conforme exposto no Apêndice B, os primeiros estudos em relação ao papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais, estavam voltados, predominantemente, ao processo de aprendizagem. Somente no

começo da década de 2010, o campo da Linguística Aplicada presenciou um aumento expressivo no interesse sobre o papel das emoções no processo de ensino de Língua Adicional, “embora as emoções do professor já tivessem sido investigadas no campo da Educação muito antes do que na Linguística Aplicada” (BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022, p. 2, tradução nossa).⁵⁵ De acordo com Pavlenko (2013), esta mudança de foco consistia em uma “virada afetiva” ou, de acordo com Barcelos (2013, 2015), uma “virada emocional”.

Para isso, diferentes perspectivas foram adotadas na realização desses estudos, buscando novas ferramentas teóricas para identificar e “medir” os dados gerados. Segundo Dewaele (2010) “nós talvez tenhamos um entendimento intuitivo das emoções, mas sua complexidade as tornam difíceis de definir” (DEWAELE, 2010, p. 16, tradução nossa).⁵⁶ Benesch acrescenta que, “estudiosos que participam da virada afetiva nesses campos têm enfrentado o desafio de como teorizar as emoções” (BENESCH, 2017, p. 15, tradução nossa).⁵⁷ Ademais, a pesquisadora complementa que esta questão “tem liderado debates sobre se pode haver uma definição consensual, incluindo se as emoções são sensações corporais, características da mente e/ou construções sociais” (BENESCH, 2017, p. 15, tradução nossa).⁵⁸

Em síntese, é inegável que o campo da Linguística Aplicada enfrenta um grande desafio em teorizar e criar metodologias para analisar as emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como um consenso conceitual entre as diferentes perspectivas e/ou abordagens do tema. Sendo assim, na seção seguinte, definimos o que são emoções sob a ótica da teoria de componentes processuais e apresentamos, brevemente, dois exemplos de instrumentos propostos por Scherer (2005) sobre como medi-las.

3.4 As medições das emoções: os instrumentos

⁵⁵ “Although teacher emotions had already been investigated in the field of Education much earlier than in Applied Linguistics.”

⁵⁶ “We may have an intuitive understanding of emotions, but their sheer complexity makes them difficult to define.”

⁵⁷ “Scholars participating in the affective turn in these fields have faced the challenge of how to theorize emotions.”

⁵⁸ “[...] has led to debates about whether there might be an agreed-upon definition, including whether emotions are bodily sensations, features of the mind, and/or social constructions.”

Em relação aos métodos utilizados para a análise de dados através do pressuposto de componentes processuais, Scherer (2005) afirma não haver um instrumento padronizado e compartilhado cientificamente para medir as emoções, e acrescenta que:

[...] em um mundo ideal da ciência, precisaríamos medir (1) as mudanças contínuas nos processos de avaliação em todos os níveis de processamento do sistema nervoso central (ou seja, os resultados de todas as verificações de avaliação, incluindo seus substratos neurais), (2) o padrão de resposta gerados nos sistemas nervosos neuroendócrino, autônomo e somático, (3) as mudanças motivacionais produzidas pelos resultados da avaliação, em particular tendências de ação (incluindo as assinaturas neurais nos respectivos circuitos de comando motor), (4) os padrões de expressão facial e expressão vocal, bem como movimentos corporais, e (5) a natureza do estado de sentimento experimentado subjetivamente que reflete todas essas mudanças dos componentes. (SCHERER, 2005, p. 709, tradução nossa).⁵⁹

Em outras palavras, atualmente, tal instrumento de medição apresenta-se inviável devido a tamanha abrangência e “é improvável que se torne procedimento padrão em um futuro próximo” (SCHERER, 2005, p. 709, tradução nossa).⁶⁰ Ainda assim, houve muitos avanços na medição de componentes individuais, como a avaliação, compreensão dos mecanismos cerebrais e padrões de respostas fisiológicas, bem como o comportamento expressivo. No entanto, ainda há poucos métodos desenvolvidos para medir o componente da experiência subjetiva de uma pessoa durante um episódio de emoção (SCHERER, 2005).

Para tentar suprir essa carência metodológica, os pesquisadores apresentam aos participantes “listas mais ou menos padronizadas de termos de emoções com diferentes tipos de formatos de resposta para obter informações sobre a natureza qualitativa” (SCHERER, 2005, p. 712, tradução nossa).⁶¹ Ainda que esses métodos sejam eficientes e forneçam uma padronização na coleta de dados, há desvantagens, como, por exemplo, a possibilidade de uma ou muitas alternativas influenciarem os participantes com sugestões de respostas que eles não

⁵⁹ “[...] in an ideal world of science, we would need to measure (1) the continuous changes in appraisal processes at all levels of central nervous system processing (i.e. the results of all of the appraisal checks, including their neural substrata), (2) the response patterns generated in the neuroendocrine, autonomic, and somatic nervous systems, (3) the motivational changes produced by the appraisal results, in particular action tendencies (including the neural signatures in the respective motor command circuits), (4) the patterns of facial and vocal expression as well as body movements, and (5) the nature of the subjectively experienced feeling state that reflects all of these component changes.”

⁶⁰ “[...] is unlikely to become standard procedure in the near future.”

⁶¹ “[...] more or less standardized lists of emotion labels with different kinds of answer formats to obtain information on the qualitative nature of the affective state experienced”.

escolheriam anteriormente, caso não tivessem contato com as perguntas (SCHERER, 2005).

O autor destaca outro possível problema que pode prejudicar a especificidade e acurácia da coleta de dados. Nesse sentido, o participante pode querer responder com uma categoria que não está na lista, obrigando o participante a responder com categorias semelhantes presentes na lista, ou recorrer a uma opção aberta na qual o participante pode utilizar para escrever um termo ou uma frase (SCHERER, 2005). Na tentativa de antecipar tais desvantagens, Scherer (2005) apresenta dois instrumentos para a coleta de dados, são eles: Geneva Affect Label Coder e Geneva Emotion Wheel.

O primeiro instrumento é formulado com respostas livres, solicitando aos participantes que “respondam com rótulos livremente escolhidos ou expressões curtas que, em sua mente, melhor caracterizem a natureza do estado que experimentam” (SCHERER, 2005, p. 712, tradução nossa).⁶² Porém, tal vantagem compromete a análise dos dados quantitativamente pelo fato de que, geralmente, o número de respostas livres é extremamente alto (SCHERER, 2005). Em vista disso, de modo geral, pesquisadores classificam um número menor de possíveis respostas, com base em similaridades semânticas e sinônimos, visando classificar “respostas livres com instruções de codificação mais ou menos explícitas ou mais ou menos preocupado com a confiabilidade” (SCHERER, 2005, p. 713, tradução nossa).⁶³

Em se tratando da Geneva Emotion Wheel, o teórico afirma que este instrumento propõe a divisão entre uma abordagem discreta das emoções e uma abordagem dimensional. A abordagem discreta, recorre ao surgimento da linguagem, bem como de palavras e expressões que descrevem estados contrastivos, e acrescenta que tal abordagem “tem uma história científica venerável no sentido de que, desde o surgimento da ciência comportamental, os filósofos usam palavras emocionais para analisar a experiência emocional humana” (SCHERER, 2005, p. 717, tradução nossa).⁶⁴ Em outras palavras, “a abordagem das

⁶² “[...] researchers sometimes choose to use a free-response format, asking participants to respond with freely chosen labels or short expressions that in their mind best characterize the nature of the state they experienced”.

⁶³ “[...] free responses with more or less explicit coding instructions and more or less concern for reliability”.

⁶⁴ “[...] has a venerable scientific history in the sense that since the dawn of behavioral science philosophers have used emotion words to analyze human emotional experience”.

emoções discretas baseia-se na categorização que se reflete na organização de campos semânticos para a emoção nas línguas naturais” (SCHERER, 2005, p. 717, tradução nossa).⁶⁵ Sendo assim, pesquisadores normalmente utilizam diferentes escalas, como a nominal, a ordinal e a escala de intervalo.

A escala nominal, de acordo com Scherer (2005), possibilita identificar termos que descrevem experiências emocionais separáveis, enquanto a escala ordinal é responsável por apontar, em uma escala de 3 a 5 pontos, a intensidade de uma determinada experiência emocional. Por último, a escala de intervalo utiliza uma escala de 0 a 100 para indicar a frequência que a respectiva emoção foi experimentada (SCHERER, 2005). Sobre esse assunto, o autor complementa que os pesquisadores, de modo geral, preferem criar listas de categorias de emoções adaptadas ao contexto da pesquisa.

De acordo com Scherer (2005), a abordagem dimensional tem como pioneiro o pesquisador Wilhelm Wundt que tentou desenvolver, em 1905, “uma descrição estrutural do sentimento subjetivo como acessível através da introspecção” (SCHERER, 2005, p. 718, tradução nossa).⁶⁶ Wundt sugere que os sentimentos subjetivos podem ser “descritos por sua posição em um espaço tridimensional formado pelas dimensões de valência (positivo - negativo), excitação (calmo - excitado) e tensão (tenso - relaxado)” (SCHERER, 2005, p. 718, tradução nossa).⁶⁷

Porém, o autor afirma que devido à dificuldade de identificar a terceira dimensão, muitos teóricos dimensionais priorizam as dimensões de valência e de excitação, não englobando a tensão como terceira dimensão (SCHERER, 2005). A metodologia utilizada nesta abordagem aplica perguntas sobre quão positivo ou negativo e quão excitado ou estimulado o participante se sente, isto é, “o sentimento emocional da pessoa é descrito por um ponto nesse espaço de valência-excitação” (SCHERER, 2005, p. 718, tradução nossa).⁶⁸ O autor acrescenta que o método de auto-relato é bastante eficiente e pode ser utilizado quantitativamente, pois as escalas podem ser utilizadas facilmente em processamentos estatísticos (SCHERER, 2005).

⁶⁵ “The discrete emotions approach relies on the categorization that is reflected in the organization of the semantic fields for emotion in natural languages”.

⁶⁶ “[...] a structural description of subjective feeling as it is accessible through introspection”.

⁶⁷ “[...] can be described by their position in a three-dimensional space formed by the dimensions of valence (positive–negative), arousal (calm–excited), and tension (tense–relaxed)”.

⁶⁸ “[...] the emotional feeling of the person is described by a point in this valence-arousal space”.

Em síntese, os instrumentos propostos por Scherer (2005) apresentam diversas vantagens e desvantagens. Segundo o autor, o Geneva Affect Label Coder é formado por respostas livres, permitindo aos participantes de pesquisa escolherem termos ou expressões curtas que melhor descrevam a natureza do estado de uma experiência. Essa vantagem, por outro lado, dificulta a análise por meio de abordagens quantitativas e estatísticas, por apresentar alto número de respostas, inviabilizando tal análise.

Em alternativa, o teórico apresenta a Geneva Emotion Wheel, caracterizada por duas diferentes abordagens, são elas: discreta e dimensional. A abordagem discreta está relacionada à análise dos dados por meio de campos semânticos que caracterizam estados evidentemente separáveis, divididos em três diferentes escalas (nominal, ordinal e a escala de intervalo).

A escala nominal é responsável por analisar semanticamente o termo aplicado para descrever o estado emocional experimentado, a ordinal diz respeito a intensidade de tal estado, e a escala de intervalo, abrange a duração do estado experimentado. A abordagem dimensional, sob outro prisma, abrange a coleta de informações sobre o sentimento subjetivo do indivíduo através da introspecção.

O teórico acrescenta que, normalmente, a análise é feita através de uma escala tridimensional (valência, excitação e tensão) improvisada pelos pesquisadores e relacionados ao seu contexto, sendo valência responsável pela caracterização da avaliação (positiva ou negativa), a excitação pelo nível de sensações corporais (calmo ou excitado) e, por fim, a tensão, abrangendo a intensidade de tal estado (tenso ou relaxado).

3.5 Adaptação de instrumentos psicológicos para diferentes contextos

O uso de ferramentas psicológicas em pesquisas transculturais está se tornando cada vez mais frequente, porém, para serem utilizados em contextos culturais diversos, múltiplas variáveis devem ser consideradas. Muitos grupos de fatores estão relacionados ao processo de adaptação de instrumentos devido à falta de padronização. Isso pode ocasionar diferenças nos procedimentos adotados por distintos pesquisadores, o que pode prejudicar a comparabilidade dos resultados obtidos, comprometendo a interpretação e generalização dos dados (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Por esse motivo, ao adaptar instrumentos psicológicos, para diferentes contextos, é necessário um processo metódico e criterioso, visando a criação de uma versão para o novo idioma e mantendo as características psicométricas e conceituais do instrumento original (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Dito de outra maneira, apenas a tradução literal dos termos não é suficiente, sendo necessária uma adaptação ao contexto da cultura-alvo. Isto é, “ao se adaptar um instrumento, deverão ser considerados os aspectos culturais, idiomáticos, linguísticos e contextuais concernentes à sua tradução” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 424).

Embora a literatura da área aponte cinco etapas para o processo de adaptação de um instrumento, Borsa, Damásio e Bandeira (2012) propõem que a adaptação seja baseada em seis etapas, a saber: (1) tradução do instrumento para o idioma-alvo, (2) síntese das versões traduzidas, (3) avaliação da síntese por um comitê, (4) avaliação do instrumento pelo público-alvo, (5) tradução reversa, e (6) estudo-piloto (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Os autores ressaltam também uma última etapa, responsável por averiguar a “estrutura fatorial do instrumento, a qual é realizada a partir de procedimentos estatísticos como análises fatoriais exploratórias e confirmatórias” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 424).

Diante do exposto, descrevemos, detalhadamente, cada uma das etapas propostas pelos autores.

Tradução e adaptação do instrumento

Ao realizar a adaptação transcultural de um instrumento de pesquisa, autores (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012) destacam que a tradução para o idioma-alvo é um procedimento importante. Essa adaptação ocorre mediante procedimentos elaborados, cuidadosamente articulados, visando manter a consistência e a validade da versão de origem (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Por outro lado, para que se obtenha uma versão final adequada, é necessário tratar equilibradamente aspectos culturais, contextuais, linguísticos e científicos sobre o fenômeno estudado (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

A tradução literal dos itens deve ser evitada, uma vez que tal procedimento pode resultar em enunciados ininteligíveis ou incoerentes com a fluência do idioma-alvo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Sendo assim, para evitar esse cenário, a literatura “sugere que tradutores bilíngues independentes devam ser

convocados para adaptar os itens ao novo idioma” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 424), visando diminuir os riscos de vieses linguísticos, culturais do autor e dos tradutores. A literatura aponta diversas sugestões em relação aos atributos dos tradutores.

Em geral, as principais características destacadas são a proficiência em ambos os idiomas envolvidos, a familiaridade com as culturas associadas e a fluência no idioma de origem, além de ser nativo no idioma-alvo para garantir uma tradução de qualidade e uma adaptação cultural apropriada (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Esse procedimento possibilita que o processo de tradução considere as sutilezas linguísticas do idioma-alvo, contribuindo para uma adaptação culturalmente mais apropriada, sem negligenciar características psicométricas.

Ademais, outro aspecto importante a ser considerado é a necessidade de que “um dos tradutores deve apresentar familiaridade com o construto avaliado, enquanto um segundo tradutor não deve estar ciente dos objetivos da tradução” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 424-425). Tal procedimento pode levar a uma maior semelhança científica entre a versão original e a adaptada, resultando em uma maior equivalência psicométrica e minimizando os riscos de desvios significativos em relação ao significado original dos itens.

Portanto, o processo de adaptação de instrumentos psicológicos para uso em diferentes contextos sociais e culturais, vai além da tradução literal dos termos, visto que tal procedimento é insuficiente para garantir a equivalência entre a versão original e a adaptada (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Nesse sentido, é fundamental considerar uma série de aspectos culturais e linguísticos, visando assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Para isso, é necessário seguir procedimentos rigorosos e padronizados de adaptação, incluindo a tradução, revisão e validação de itens por *experts*, e a análise de equivalência semântica e conceitual. Da mesma forma, procedimentos de validação são necessários, visando manter a confiabilidade do instrumento adaptado (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Síntese das versões traduzidas

Após a tradução e a adaptação do instrumento seguindo as etapas e procedimentos acima descritos, o pesquisador deverá apresentar, ao menos, duas versões do instrumento traduzido. O processo de síntese das versões adaptadas

consiste em comparar as diferentes traduções e avaliar as suas similaridades e discrepâncias semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais, objetivando a síntese de uma única versão (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Similarmente ao processo de adaptação, essa etapa engloba diversos procedimentos. Durante o processo de síntese, é comum encontrar complicações relacionadas a traduções muito complexas ou excessivamente simplistas, podendo dificultar a compreensão ou negligenciar o significado do item para a população-alvo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Para isso, é necessário realizar uma discussão para sintetizar uma única versão. Durante esse procedimento, segundo os autores, quatro diferentes áreas precisam ser abordadas, são elas: semântica, idiomática, experiencial e conceitual. No Apêndice C (página 117) é apresentado um quadro contendo os aspectos abordados e seus objetivos.

Durante o debate para sintetizar os itens do instrumento, é crucial que os pesquisadores responsáveis pela investigação participem ativamente, devido ao fato de que “devem possuir conhecimento suficiente sobre o construto que o instrumento avalia, podendo dirimir dúvidas teóricas sobre os itens e auxiliar na decisão sobre as melhores expressões a serem utilizadas” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425). Após a realização do debate para sintetizar os itens descritos no Apêndice C, se as versões traduzidas ainda apresentarem imprecisões em um ou mais aspectos, é possível que o comitê sugira uma nova tradução, mais adequada às especificidades e às circunstâncias nas quais o instrumento será aplicado (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Os autores ainda ressaltam que, havendo a possibilidade de um observador externo transcrever os procedimentos aplicados durante o processo de síntese, isso poderá fornecer ao pesquisador um quadro qualitativo do processo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Avaliação da Síntese por Experts

Essa etapa consiste pela análise de um “comitê de *experts*”⁶⁹ que, segundo os autores, “avaliará aspectos ainda não contemplados, tais como a estrutura, o

⁶⁹ Ao utilizar o termo, os autores referem-se a “experts na área da avaliação psicológica, ou, se possível, com conhecimento específico acerca do construto avaliado pelo instrumento” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425).

layout, as instruções do instrumento e a abrangência e adequação das expressões” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425). Ademais, essa etapa visa a avaliação da adequação das expressões contidas nos itens do instrumento. Esse procedimento é importante para garantir a aplicabilidade em diferentes contextos e públicos, como, por exemplo, diferentes regiões de um mesmo país, diferentes públicos-alvo, bem como analisar aspectos da diagramação e da clareza do *rapport* do instrumento.

Avaliação do instrumento pelo público-alvo

Após a realização da síntese das duas versões e a avaliação por *experts*, é necessário realizar um pré-teste com o público-alvo. Com isso, a avaliação do instrumento pelo público-alvo consiste em um procedimento de avaliação, com o intuito de verificar a compreensibilidade dos itens, das instruções e da escala de resposta do instrumento (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Durante esta etapa, não é realizado nenhum procedimento estatístico, visto que o objetivo principal é verificar a adequação dos itens e da estrutura do instrumento. Caso algum termo ou item apresente mais de uma compreensão, sugere-se “que o respondente forneça sinônimos que melhor exemplifiquem o vocabulário do grupo a quem o instrumento se destina” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426). Outro procedimento é possível durante essa etapa, como solicitar aos participantes que leiam em voz alta e façam uma breve explicação sobre o significado dos diferentes itens. Essa etapa pode ser conduzida mais de uma vez, “dependendo da necessidade e da complexidade do instrumento a ser adaptado” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426).

Tradução reversa

Após os procedimentos relacionados a ajustes semânticos e idiomáticos, a tradução reversa é vista pelos autores como um procedimento de controle de qualidade do instrumento (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Isto quer dizer que a tradução reversa visa “avaliar em que medida a versão traduzida está refletindo o conteúdo do item, conforme propõe a versão original” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426). É recomendado que esse procedimento conte com a participação de, ao menos, dois outros autores, não relacionados com a realização da primeira tradução e/ou da síntese do instrumento. Durante essa etapa,

é possível que aspectos gramaticais distintos sejam observados em relação a aspectos contextuais. No entanto, a tradução reversa não implica que o item permaneça literalmente igual ao original, ao invés disso, mantenha uma equivalência conceitual, considerando aspectos culturais, idiomáticos, linguísticos e contextuais (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Sendo assim, a tradução reversa não objetiva a equivalência literal de termos da versão original e da versão traduzida, porém, tem em vista “identificar palavras que não ficaram claras no idioma-alvo, buscando encontrar inconsistências ou erros conceituais na versão final, quando comparada à versão original” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426). Dito de outra forma, a versão traduzida não necessariamente precisa apresentar itens literais comparados ao instrumento original, visto que a equivalência conceitual é mais importante nesse procedimento. Ademais, a tradução reversa também pode ser utilizada como uma ferramenta prática para o pesquisador se comunicar com o autor do instrumento original, no entanto, “é importante que os autores estejam cientes da possibilidade dessas aproximações, considerando o significado do item no contexto cultural no qual ele será apresentado” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 426).

Estudo-piloto

A etapa do estudo-piloto compreende a aplicação da versão traduzida com uma amostra que reflita as características do público-alvo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Durante o estudo-piloto, é importante avaliar a conformidade dos itens em relação ao seu significado e as possíveis interpretações, da mesma forma que as instruções para os aplicadores do teste. Subsequente a primeira aplicação do estudo-piloto, caso necessário, é recomendado que haja alterações em conformidade com o comitê de *experts* para evitar vieses do autor. Após a primeira aplicação e ajustes feitos no instrumento, propõe-se a realização de uma segunda aplicação para verificar se o instrumento está pronto para ser utilizado (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Por fim, a adaptação cultural de um instrumento consiste em diversas etapas e procedimentos necessários para manter a validade e confiabilidade do instrumento. Em algumas situações, não necessariamente os passos precisam seguir as etapas propostas, podendo haver mudança na ordem das etapas (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Após finalizadas todas as etapas descritas relacionadas à adaptação cultural de um instrumento, os autores destacam a importância de traçar a validação da nova versão. Para isso, “ainda que os métodos qualitativos sejam imprescindíveis para assegurar a adequação do processo de adaptação, eles não fornecem qualquer informação sobre as propriedades psicométricas do novo instrumento” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 428). Desta forma, a validação do instrumento envolve diversas evidências de validade, sendo recomendável que, quanto mais evidências o instrumento fornecer, maior a confiabilidade da medida. Além disso, é importante que as evidências de validade sejam avaliadas por outros pesquisadores para aumentar sua validade (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). O processo de validação pode ser subdividido em duas etapas, a saber: validação do instrumento para o novo contexto e a validação do instrumento para estudos transculturais, os quais descrevemos a seguir.

Validação do instrumento para o novo contexto

Subsequente as etapas acima descritas, recomenda-se que o instrumento passe por um processo de validação para garantir sua validade e confiabilidade. No entanto, é importante ressaltar que a validação da estrutura fatorial é apenas um dos aspectos de validação. Conforme os autores (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012), embora o instrumento quantifique construtos abstratos, este deve apresentar uma estrutura organizada, a fim de constatar uma estrutura semelhante à proposta original, “caso contrário, o instrumento estará apresentando discrepâncias que afetam a compreensão sobre o próprio construto que está sendo avaliado” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 428).

Frente a esse cenário, os autores mencionam Técnicas Fatoriais Exploratórias (TFEs), Análises Fatoriais Confirmatórias (AFCs) e outras, para que o pesquisador possa escolher uma estrutura plausível para a amostra (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Ambas as técnicas visam agrupar inúmeras variáveis observadas, e reduzi-las a um conjunto menor de fatores, sendo possível estabelecer um padrão explicando o conjunto de variáveis observadas (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Caso seja observado alguma discrepância entre as duas versões, possíveis alterações devem ser debatidas, considerando aspectos qualitativos e quantitativos. Da mesma forma, é necessário identificar as possíveis variáveis que alteraram a estrutura fatorial do instrumento. Tais singularidades

podem ser observadas em números maiores em instrumentos complexos, com elevado número de itens e de fatores a serem mensurados.

Validação do instrumento para estudos transculturais

Da mesma forma que a validação do instrumento para um novo contexto, a validação para estudos transculturais é um aspecto importante na pesquisa psicológica. Sendo assim, pesquisas em média ou grande escala, precisam garantir a validade das medidas, é necessário avaliar a equivalência do instrumento adaptado em relação à sua fonte original, bem como identificar a ausência de viés na mensuração entre os grupos estudados (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Técnicas como análise fatorial exploratória e confirmatória são amplamente utilizadas na avaliação da validade de construto de instrumentos adaptados.

No entanto, em se tratando de estudos transculturais, ao comparar diversos grupos entre si, é fundamental avaliar a concordância da quantificação nos diferentes grupos paralelamente (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Dessa forma, ao realizar análises comparativas, é possível garantir a invariância da medida, aspecto importante para que o pesquisador possa pressupor que a avaliação do mesmo construto ocorre semelhantemente em diferentes populações (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Com o objetivo de garantir a equivalência do instrumento, diversas técnicas podem ser utilizadas, como a Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG), a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e o Escalonamento Multidimensional (EMD), entre outras (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

Em resumo, a validação do instrumento em estudos transculturais é um aspecto relevante na pesquisa psicológica. Para garantir a validade das medidas em populações distintas, é necessário avaliar a concordância do instrumento adaptado em relação à sua fonte original e constatar a ausência de viés na mensuração entre os grupos estudados (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Dessa forma, técnicas analíticas exploratórias e confirmatórias são amplamente utilizadas na avaliação da validade de construto de instrumentos adaptados. Do mesmo modo, é fundamental verificar a concordância da medida nos diferentes grupos. Por fim, para garantir a equivalência do instrumento, diversas técnicas podem ser utilizadas, como a AFCMG, a TRI e o EMD, entre outras.

4 METODOLOGIA

4.1 Contextualização da Pesquisa

Considerando que este estudo, conforme apontamos na introdução, é voltado à adaptação transcultural de instrumento, esta pesquisa, quanto aos fins, é de natureza descritiva, “cujo fim é expor e caracterizar um fenômeno ou uma determinada população” (BRASILEIRO, 2021, p. 76). Ademais, a autora acrescenta que pesquisadores adeptos a essa natureza, para a coleta de dados, fazem o uso de instrumentos padronizados, visando descrever os fenômenos observados, bem como estabelecer relações entre as variáveis (BRASILEIRO, 2021).

4.2 Contexto da pesquisa pretendido

A UNIPAMPA é uma instituição de ensino superior *multicampi* que oferece graduações a distância e, majoritariamente, presenciais. Segundo o último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) publicado pela instituição em 2019, a UNIPAMPA, atualmente, oferta 69 cursos de graduação, divididos em 10 *campi* no estado do Rio Grande do Sul. Por se tratar de uma instituição pública, a UNIPAMPA recebe estudantes de todos os estados brasileiros, fomentando uma rica e vasta diversidade cultural, mesclando diversos perfis culturais e socioeconômicos.

Um dos dez *campi* está localizado na cidade de Bagé/RS que, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), conta com menos de 122 mil habitantes, considerada uma cidade do interior, localizada na região da campanha e fortemente marcada pela cultura gaúcha. O *campus* Bagé oferta 11 cursos de graduação (Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Física, Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática, Química e Música), dentre os citados, focaremos no curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, amostra do presente estudo.

Conforme o Projeto Político Pedagógico de Curso (UNIPAMPA, 2019)⁷⁰, publicado pela instituição, o curso de Línguas Adicionais tem por objetivo geral:

Suscitar a reflexão crítica a respeito da inter-relação linguística, cognitiva, histórica, geopolítica, socioeconômica e artística das culturas hispânicas e anglófonas no contexto em que a UNIPAMPA está inserida, no qual o português é a língua majoritária. (UNIPAMPA, 2019, p. 30)

Ademais, o PPC destaca objetivos secundários, como o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da competência comunicativa em ambas línguas, estimular os multiletramentos, reflexões sobre a linguagem e seus usos, além de propiciar uma formação docente sólida, entre outros (UNIPAMPA, 2019).

Em relação aos participantes de pesquisa futura com vistas à aplicação do instrumento, estes serão selecionados tendo como base critérios como; estar matriculado regularmente durante o período pandêmico; ser frequente e ter participado das AEREs.

A seleção de estudantes se dará devido à intensidade e ao tempo que esses dois grupos de estudantes participaram das AEREs, visando identificar e comparar se há diferenças e/ou semelhanças apontadas pelos participantes em relação às suas percepções sobre os impactos do isolamento social em suas emoções e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem de língua adicional durante o momento pandêmico.

4.3 O perfil dos participantes nas etapas de adaptação do instrumento

No tocante às etapas de tradução e síntese, este estudo contou com a Tradutora A, não ciente dos objetivos da tradução. A Tradutora A é graduada em Letras, com habilitação de Tradutor Inglês/Português pela UFRGS. Além disso, é Mestre e Doutora em Letras na área de Estudos da Linguagem pela mesma instituição.

A Tradutora B, familiarizada com o construto, é graduada em Letras - Português/Inglês pela FURG e é Mestre e Doutora em Inglês na área de Estudos Linguísticos e Literários, pela Macquarie University, em Sydney, Austrália.

⁷⁰ Para fins de esclarecimento, neste estudo, utilizamos o PPC publicado em 2019 por ser o vigente durante as AEREs. A versão 2022/2023 está disponível no Repositório da UNIPAMPA.

No que diz respeito à etapa de análise do comitê, essa etapa contou com a colaboração da Participante A, graduada em Psicologia pela URI e especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar pela UNIPAMPA. A Participante B é também a Tradutora B, graduada em Letras - Português/Inglês pela FURG e é Mestre e Doutora em Inglês, na área de Estudos Linguísticos e Literários. A Participante C, é graduada em Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela UFRGS, Mestre em Letras com especialidade em Linguística Aplicada e Doutora em Letras pela mesma instituição. A Participante D é graduada em Letras - Português e Inglês pela UFRGS, Mestre em Inglês pela University of Arizona e Doutora em Retórica, Escrita e Ensino de Inglês pela mesma instituição.

Por fim, a etapa de pré-teste contou com a participação de uma estudante do quarto semestre e dois estudantes do oitavo semestre, devidamente matriculados e frequentes durante as AEREs.

4.4 Instrumentos de pesquisa

Tendo em vista que pretendemos futuramente aplicar o instrumento de pesquisa adaptado e obter informações sobre os perfis dos participantes, apresentamos, na sequência, o primeiro instrumento e, posteriormente, indicamos o segundo em sua versão final, após o cumprimento da maioria das etapas de adaptação. Vale ressaltar que a aplicação dos instrumentos, em estudo futuro, permitirá provavelmente que alcemos o objetivo geral de categorizar e descrever as percepções de estudantes de licenciatura em Letras: Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas em relação às emoções desencadeadas e sua influência no seu processo de aprendizagem, durante a pandemia de Covid-19 e os objetivos específicos de: identificar tipologias de categorias de análise a respeito de percepções em relação às emoções; averiguar se o isolamento social influenciou negativamente o processo de aprendizagem e; verificar se há diferenças em relação aos impactos e aos tipos de emoções provocados pelo isolamento social no processo de aprendizagem dos participantes ao longo do momento pandêmico.

Desta forma, descrevemos o questionário destinado à coleta de informações do perfil dos participantes.

4.4.1 Questionário de perfil dos participantes

Os instrumentos, para geração de dados, serão de dois questionários cujos focos são o estabelecimento do perfil dos participantes e a obtenção da percepção das emoções relacionadas ao processo de aprendizagem de língua adicional. Quanto ao primeiro, o adaptamos a partir de Manfio (2007) que, em sua versão original, estava organizado da seguinte maneira: 18 perguntas abertas, 1 pergunta fechada e 1 pergunta mista. Os dois primeiros itens abrangem a identificação dos participantes com perguntas abertas, como o nome, o sexo e a idade. Os itens três, quatro e cinco, relacionados ao contato dos participantes com a Língua Espanhola, são formados, respectivamente, por uma pergunta mista, uma aberta e uma fechada. Do item seis em diante, todas perguntas são caracterizadas como abertas, relacionadas às crenças e percepções dos participantes, bem como métodos de estudo utilizados.

4.4.2 Questionário sobre a percepção das emoções

No que diz respeito ao questionário responsável pela coleta da percepção das emoções dos participantes, este é oriundo do Achievement Emotions Questionnaire (doravante AEQ)⁷¹, originalmente proposto por Pekrun *et al.* (2002; 2011). Atualmente, o AEQ é amplamente utilizado como instrumento em diversas pesquisas na área da psicologia da educação (FRENZEL; THRASH; PEKRUN; GOETZ, 2007; PEKRUN; GOETZ; FRENZEL, 2005; PEKRUN *et al.*, 2002; 2011, para citar alguns). O AEQ apresenta grande confiabilidade e prestígio no campo científico, permitindo “a avaliação de várias realizações de emoções em diferentes configurações” (BIELEKE *et al.*, 2021, p. 3, tradução nossa).⁷² Isto é, o instrumento possui 24 escalas medindo componentes afetivos, cognitivos, motivacionais e fisiológicos, organizadas em três diferentes seções “pertencentes a configurações acadêmicas relacionadas a aulas, aprendizado e testes” (BIELEKE *et al.*, 2021, p. 3, tradução nossa).⁷³

Além disso, o instrumento revelou adaptabilidade para suprir diferentes demandas, como, por exemplo, o Achievement Emotions Questionnaire -

⁷¹ Para fins de esclarecimento, manteremos o nome do instrumento em inglês por não haver uma versão em português.

⁷² “ [...] the assessment of various achievement emotions across different settings.”

⁷³ “ [...] pertaining to class-, learning-, and test-related academic settings.”

Mathematics (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ, 2007) o qual foi “empregado para analisar diferenças emocionais de estudantes de matemática de diferentes gêneros, salas de aula e culturas” (PEKRUN *et al.*, 2011, p. 39, tradução nossa),⁷⁴ e em estudos transculturais (FRENZEL; THRASH; PEKRUN; GOETZ, 2007; TITZ, 2001). O autor ressalta que, embora a aplicação do questionário com estudantes jovens tenha sido um sucesso, “mais pesquisas são necessárias para testar a qualidade psicométrica do instrumento”⁷⁵ incluindo estudantes mais novos, da mesma forma que populações de adultos mais velhos (PEKRUN, *et al.*, 2011).

Atualmente, o AEQ é um instrumento estabelecido no campo científico para a medição de emoções acadêmicas, sendo nove no total: satisfação, esperança, orgulho, alívio, raiva, ansiedade, vergonha, desesperança e tédio.

Essas emoções podem ser divididas em três dimensões: emoções ativas (satisfação, tédio e raiva), emoções de resultado prospectivo (esperança, ansiedade e desesperança) e as emoções de resultado retrospectivo (orgulho, alívio e a vergonha). Ademais, as emoções abordadas no AEQ são categorizadas por um sistema de valência (emoções positivas ou negativas), sendo assim, as “emoções positivas podem ser distinguidas de emoções negativas, como satisfação agradável versus ansiedade desagradável” (PEKRUN *et al.*, 2011, p. 37, tradução nossa).⁷⁶

A valência é dividida em quatro categorias: ativação positiva (satisfação, esperança e orgulho), desativação positiva (alívio), ativação negativa (raiva, ansiedade e vergonha) e, por fim, a desativação negativa (desesperança e tédio). Portanto, conforme o autor, ao utilizar as dimensões de valência e ativação, “a taxonomia é consistente com modelos circumplexos de afeto que combinam estados afetivos em um espaço bidimensional (valência x ativação)” (PEKRUN *et al.*, 2011, p. 37, tradução nossa).⁷⁷

Para melhor ilustrar tais divisões, apresentamos o Apêndice D (página 117), trazendo as diferentes dimensões e suas respectivas emoções, do mesmo modo que as valências/ativações e suas respectivas emoções.

⁷⁴ [...] “employed to analyze differences in students’ mathematics emotions across genders, classrooms and cultures.”

⁷⁵ [...] “more research is needed testing the psychometric quality of the instrument...”

⁷⁶ [...] “positive emotions can be distinguished from negative emotions, such as pleasant enjoyment versus unpleasant anxiety.”

⁷⁷ “ [...]the taxonomy is consistent with circumplex models of affect that arrange affective states in a two-dimensional (valence x activation) space.”

Como exposto no Apêndice D, as nove emoções acadêmicas abordadas no AEQ podem ser divididas em diferentes dimensões e valências. Ademais, o instrumento é capaz de medir as emoções em diferentes momentos, como antes, durante e depois nas três diferentes configurações (sala de aula, aprendizado e testes). Ainda que seja um instrumento completo e conceituado no campo científico, o AEQ pode ser muito extenso, apresentando um total de 232 itens, fator que pode “dificultar ou mesmo impossibilitar a aplicação do AEQ em estudos empíricos em pesquisas educacionais porque o tempo de teste é muitas vezes limitado” (BIELEKE *et al.*, 2021, p. 4, tradução nossa).⁷⁸

Como mencionado anteriormente, o AEQ apresenta grande adaptabilidade a diferentes contextos e é possível criar versões reduzidas com listas *ad hoc*. Porém, como consequência, “nenhuma dessas adaptações alcança o escopo da versão original” (BIELEKE *et al.*, 2021, p. 5, tradução nossa).⁷⁹

Ao perceber a demanda por uma versão reduzida do AEQ, Bieleke *et al.* (2021) propôs o Achievement Emotions Questionnaire - Short version (AEQ-S), visando manter a qualidade psicométrica ao conduzir comparações sistemáticas com a versão original proposta por Pekrun *et al.* (2011). Após diversos estudos e comparações entre o AEQ e sua versão reduzida, Bieleke *et al.* (2021) afirma que “observamos confiabilidades satisfatórias do AEQ-S nas emoções relacionadas à aula, aprendizado e testes, embora essas confiabilidades fossem menores do que as confiabilidades do AEQ” (BIELEKE *et al.*, 2021, p. 15, tradução nossa).⁸⁰

De acordo com os dados expostos por Bieleke *et al.* (2021), o AEQ-S:

[...] constitui um instrumento confiável capaz de reproduzir as informações obtidas pelo AEQ e representa a mesma rede nomológica. Assim, o AEQ-S pode ser usado sempre que a administração de tempo ou espaço forem limitados, continuando assim a avançar no estudo da realização das emoções em uma ampla gama de contextos educacionais autênticos. (BIELEKE *et al.*, 2021, p. 18-19, tradução nossa)⁸¹.

⁷⁸ “[...] make it difficult or even impossible to administer the AEQ in empirical studies in educational research because testing time is often limited”.

⁷⁹ “[...] none of these adaptations achieves the same scope as the original version”.

⁸⁰ “We observed satisfactory reliabilities of the AEQ-S across class-, learning-, and test-related emotions, albeit these reliabilities were lower than reliabilities of the AEQ”.

⁸¹ “[...] constitutes a reliable instrument that is able to reproduce the information obtained by the AEQ and represents the same nomological network. Thus, the AEQ-S can be used whenever administration time or space are limited, thereby continuing to advance the study of achievement emotions in a wide range of authentic educational contexts”.

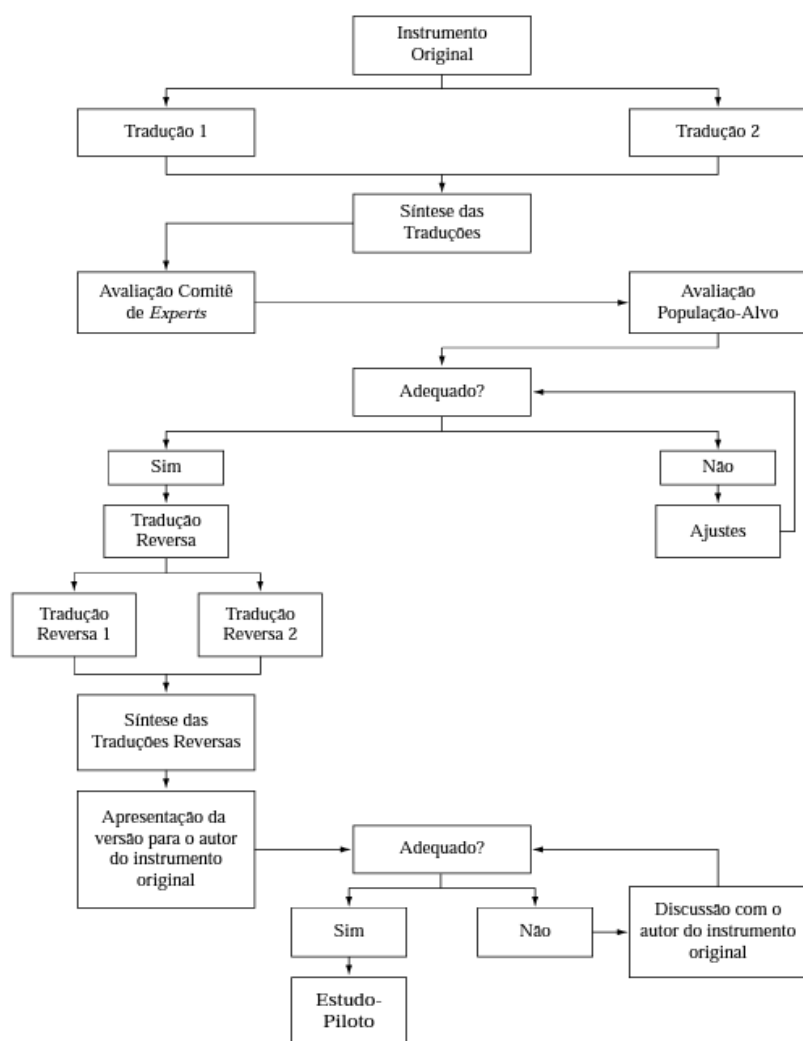
Diante do exposto, o AEQ-S (BIELEKE et al., 2021) não é um substituto do AEQ (PEKRUN *et al.*, 2011), mas sim a proposta de um instrumento reduzido para pesquisadores que apresentam um tempo de pesquisa menor. Ademais, o AEQ-S, mantém as principais características do AEQ, como a abordagem dos diferentes componentes (afetivo, cognitivo, motivacional e fisiológico), bem como em diferentes configurações (sala de aula, aprendizado e testes). Sendo assim, no presente estudo, realizamos um recorte no AEQ-S, focando somente na coleta de dados relacionados ao momento de estudo dos alunos e, posteriormente, realizamos a adaptação transcultural dos itens relacionados à aprendizagem dos alunos, adotando o AEQ-S como instrumento da coleta da percepção das emoções dos participantes dessa pesquisa.

5 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTO

5.1 Tradução e adaptação transcultural do instrumento

Seguindo os pressupostos apontados por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), ao realizar a transferência de um instrumento para outro idioma e cultura, somente a tradução literal dos termos não é recomendável. Para isso, é necessário seguir um conjunto de etapas e procedimentos rigorosamente desenvolvidos para manter a validade e a confiabilidade do instrumento. Na sequência, apresentamos a Figura 1, ilustrando a sequência lógica de etapas proposta pelos autores supramencionados.

Figura 1: Procedimentos para adaptação transcultural de instrumentos psicológicos



Fonte: Borsa, Damásio e Bandeira (2012)

Embora apresentem uma sequência lógica de etapas, os autores ressaltam que em situações específicas, “pode haver mudanças nos passos propostos, tanto entre eles quanto dentro deles” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 428). No presente estudo, adotamos de forma metódica os procedimentos apontados pelos autores. Entretanto, devido aos propósitos deste estudo, a tradução reversa, o estudo-piloto e as validações serão abordadas em estudos futuros. Essa oportunidade de aprimoramento nos permite explorar ainda mais a adaptação transcultural de instrumentos psicológicos e validar questões quantitativas do instrumento adaptado.

Diante do exposto, disponibilizamos o Anexo A (página 123), contendo o recorte feito no instrumento proposto por Bieleke *et al.* (2021).

Posto isto, a primeira etapa está relacionada à tradução e a adaptação do instrumento para o novo idioma e contexto. Os autores sugerem a participação de, no mínimo, dois tradutores bilíngues, sendo que um deles não deve estar ciente dos objetivos da tradução e o outro deve apresentar familiaridade com o construto investigado. Para isso, descrevi na seção 4.3, brevemente, o perfil acadêmico das duas tradutoras relacionadas no processo de adaptação do instrumento.

As tradutoras convidadas que aceitaram participar da tradução do instrumento receberam um *e-mail* contendo o documento a ser adaptado. As tradutoras realizaram o processo de adaptação de forma independente, sem haver nenhum contato entre ambas antes da realização da síntese. Por fim, duas versões do instrumento foram geradas, as quais são sintetizadas na etapa seguinte.

No que concerne à primeira etapa (tradução do instrumento), conforme destacado por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), as versões resultantes revelam semelhanças e divergências significativas, as quais foram debatidas durante a reunião de síntese e serão descritas a seguir.

5.2 Síntese das traduções

A segunda etapa consiste na sintetização das duas versões anteriores, realizada por especialistas na área de psicologia ou autores com conhecimentos sobre o construto investigado. As tradutoras e o autor analisaram o instrumento baseado em questões semânticas, idiomáticas, experienciais e conceituais que melhor compreenderam o contexto do público-alvo, a qual “deve ser obtida por meio

de consenso entre os juízes e, em momento algum, por imposição” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 425).

A reunião ocorreu no dia 17 de maio de 2023 e durou em torno de 2 (duas) horas para o estabelecimento da versão final, realizada por meio de uma chamada de videoconferência, através da plataforma *Google Meet*.

No quadro 2, disponibilizamos as ações empreendidas pelo autor e pelas tradutoras ao longo do processo de síntese, descrevendo sua sequência, objetivos e a descrição de todas as etapas executadas.

Quadro 2: Procedimentos adotados para a realização da síntese do instrumento.

Ação	Objetivo	Descrição
Ação 1	Sanar dúvidas a respeito do processo e contextualizar os objetivos do instrumento.	O autor iniciou a reunião contextualizando as tradutoras sobre a pesquisa e o instrumento e, na sequência, destacando quais aspectos seriam abordados em relação ao processo de síntese do instrumento.
Ação 2	Visualizar as traduções.	O pesquisador apresentou um documento contendo as duas traduções do instrumento para melhor visualização.
Ação 3	Comparar as traduções.	As tradutoras e o autor iniciaram o processo de comparação de aspectos semânticos, linguísticos, culturais e conceituais das duas traduções.
Ação 4	Obter consenso a respeito de termos e expressões complexas.	O pesquisador e as tradutoras, a partir de parâmetros propostos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), analisaram e compararam, individualmente, os itens do instrumento.
Ação 5	Obter a versão final do questionário.	Os envolvidos debateram termos discrepantes e semelhantes presentes em cada item do questionário.
Ação 6	Determinar a versão final do instrumento.	Após o debate de itens demasiadamente complexos e traduções discrepantes, em conjunto, foi estabelecida a versão final.

Fonte: Autor

Nesse contexto, examinamos minuciosamente cada aspecto envolvido na nova versão. Essa análise detalhada visa assegurar uma compreensão abrangente do processo de síntese e das decisões tomadas ao longo desse percurso. Inicialmente, abordamos a análise do título e das instruções, e em seguida, examinamos separadamente os itens relacionados às emoções.

Considerando as similaridades encontradas, concentramos nossa análise nos aspectos principais que possam gerar interpretações diversas. Termos semelhantes ou que não impactem a compreensão do item diretamente, foram selecionados baseados no *rapport*, estrutura, padronização e demandas do público-alvo. Nessa perspectiva, iniciamos destacando as principais discrepâncias e semelhanças observadas no título e nas instruções do instrumento.

Versão em inglês:

Learning-related Emotions

Studying for your courses at university can induce different feelings. The following questions refer to emotions you may experience when studying. Before answering the questions, please recall some typical situations of studying which you have experienced during the course of your studies. Please indicate how you feel, typically, when studying. Please read each statement carefully and respond using the scale provided.

Tradutora 1:

Emoções relativas à aprendizagem

Estudar para a faculdade pode causar diferentes sentimentos. As perguntas a seguir referem-se às emoções que você pode experimentar quando está estudando. Antes de responder, tente se lembrar de situações específicas comumente experimentadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sente. Por favor, leia cada frase atentamente e responda usando a escala apresentada.

Tradutora 2:

Emoções relacionadas à aprendizagem

Estudar para os seus componentes curriculares no contexto universitário pode causar diferentes sentimentos. As questões seguintes referem-se a emoções que

you can experience while studying. Before answering the questions, please, remember typical study situations that you have already lived through during your studies. Please, indicate how you, typically, feel while studying. Please, read each statement carefully and answer using the proposed scale.

With respect to the title and the instructions of the questionnaire, it is possible to observe that there was the adoption of different lexical-grammatical choices by the translators in what refers to the translation of the instrument. In this way, we highlight, to follow, the differences pertinent that can influence the meaning of an item and, subsequently, we justify the selection of the terms adopted in the final synthesis.

In relation to the title and the instructions, the Translator 1 used terms such as “relativas à”, “faculdade” and “experimentar”, and other lexical-grammatical preferences, such as, “perguntas a seguir”, “às emoções”, “quando está estudando”, “tente se lembrar de situações específicas comumente experimentadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sente”, “frase atentamente” and “apresentada”.

In contrast to Translator 2, on the other hand, she used “relacionadas à”, “componentes curriculares” and “experimentar”, as well as structures and expressions distinct, such as, “questões seguintes”, “as emoções”, “lembre-se de situações típicas de estudo que você vivenciou ao longo de seus estudos” and “indique como você, tipicamente, se sente ao estudar”.

Therefore, we point out the crucial terms, capable of occasioning significant differences in interpretations. In relation to the terms notably discrepant, these were debated during the realization of the synthesis of the two translations, where the focus is not on the literal translation of the terms, but rather on the cultural and conceptual correspondence of the terms, with the target audience as the essential variable during the process. In the same way, semantic, idiomatic, experiential and conceptual aspects were debated. These procedures play a crucial role in the minimization of ambiguous interpretations by the participants in the research, in addition to attenuating the influence of beliefs, preferences and biases of the authors and translators. In the same way, in this stage it is important to viabilize the possibility of generalizations, aiming at the application of the instrument in different regional contexts of the country.

Sendo assim, a primeira diferença terminológica entre as duas versões é a tradução do termo “relative to” como “relativas à” pela Tradutora 1 e como “relacionadas à” pela Tradutora 2. Embora ambas as traduções expressem a ideia de conexão ou relação, a escolha de palavras difere ligeiramente. A expressão “relativas à” implica que as emoções estão diretamente ligadas ou associadas à aprendizagem. Ela enfatiza a relação íntima ou intrínseca entre as emoções e o processo de aprendizagem em si, em outras palavras, há a indicação de que as emoções são específicas e relevantes para o contexto da aprendizagem, bem como são influenciadas ou desencadeadas por esse processo.

Por outro lado, a expressão “relacionadas à” sugere uma conexão mais ampla ou abrangente entre as emoções e a aprendizagem. Ela destaca que as emoções estão de alguma forma conectadas ou vinculadas à atividade de estudar, sem necessariamente implicar uma relação direta ou intrínseca. Ao utilizar o termo, indica-se que as emoções têm alguma relação com a aprendizagem, mas essa relação pode ser mais ampla e incluir fatores externos ou contextuais além do próprio ato de aprender.

Em resumo, ambas traduções mantêm a ideia central de emoções associadas à aprendizagem. Entretanto, a Tradutora 2 abrange uma conexão mais ampla e inclusiva, permitindo destacar que as emoções estão conectadas tanto ao ato de aprender quanto aos efeitos e desafios trazidos pela pandemia.

Portanto, ao adotar a expressão “relacionadas à”, pressupomos que as emoções estão conectadas tanto ao ato de aprender quanto aos impactos da Covid-19, abrangendo uma relação mais ampla e considerando múltiplos aspectos da experiência de aprendizagem durante o período pandêmico.

Outra diferença terminológica ocorre na tradução da expressão “courses at university”. A Tradutora 1 utiliza “faculdade”, enquanto a Tradutora 2 opta por “componentes curriculares no contexto universitário”. A Tradutora 1 adota uma abordagem mais geral, utilizando o termo “faculdade” como uma referência ampla aos estudos universitários, enquanto que a Tradutora 2 enfatiza a especificidade dos componentes curriculares no contexto universitário, possivelmente transmitindo a ideia de que os sentimentos estão relacionados diretamente às disciplinas e conteúdos estudados. Essa diferença terminológica reflete a escolha dos tradutores em apresentar, ou não, o contexto da aprendizagem universitária de maneira mais específica e reduz a abrangência da tradução. Especialmente ao ter em vista a

generalização para diferentes contextos; sendo assim, optamos por “faculdade” por ser mais abrangente e inteligível em qualquer contexto.

Há, também, diferenças terminológicas menos significativas, tais como “questões” ou “perguntas”, “apresentada” ou “proposta”, não mudando ou afetando a compreensão do item. Por outro lado, “experimental” e “experenciado” apresentam definições distintas, uma vez que “experimental” geralmente se refere a vivenciar ou passar por uma experiência específica. O termo geralmente está associado a situações em que se realiza uma ação ou teste com o objetivo de obter resultados ou avaliar algo. Contudo, o termo “experenciado” também se refere a vivenciar ou passar por uma experiência, mas tende a enfatizar uma experiência mais interna e subjetiva, concentrando-se nas sensações, emoções ou percepções pessoais associadas à experiência. É uma palavra mais introspectiva e pode sugerir uma experiência mais profunda ou intensa, ligada à subjetividade individual.

Por essa razão, apesar de possivelmente influenciar o *rapport* devido à formalidade, o termo “experenciado” é o que melhor se enquadra com os objetivos desta pesquisa, a qual busca averiguar as experiências individuais dos participantes.

Em relação à estrutura, ambas versões seguem uma organização semelhante, ainda que seja possível observar a maneira como as instruções são formuladas diferentemente. A Tradutora 1 usa uma estrutura de frases mais curtas e diretas, enquanto a Tradutora 2 emprega uma linguagem mais descritiva e elaborada.

Para exemplificarmos, a Tradutora 1 diz “Antes de responder, tente se lembrar de situações específicas comumente experimentadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sente”, enquanto a Tradutora 2 opta por “Antes de responder às questões, por favor, lembre-se de situações típicas de estudos que você já vivenciou ao longo de seus estudos. Por favor, indique como você, tipicamente, se sente ao estudar”. Essa diferença na estrutura das instruções reflete estilos de escrita distintos e preferências léxico-gramaticais. Sendo assim, para evitar redundâncias e ser mais objetivo, adotamos as sentenças da Tradutora 1. Em se tratando de preferências lexicais distintas, mas não antagônicas, optamos por utilizar as que mais se encaixam no vocabulário do público-alvo, mesmo que isso signifique não utilizar nenhuma das opções propostas pelas tradutoras.

Dessa forma, as discrepâncias terminológicas e estruturais entre as diferentes traduções do título e das instruções são um reflexo das decisões tomadas pelas

tradutoras ao adaptarem o instrumento original para o novo contexto social. As variações terminológicas evidenciam sutilezas linguísticas e preferências de tradução, enquanto as divergências estruturais visam aprimorar a adequação ao estilo e à compreensão do leitor, aspectos orientadores e de extrema importância para esta pesquisa.

Para melhor ilustrarmos, apresentamos o Quadro 3 com a versão em inglês, as duas traduções e a versão sintetizada.

Quadro 3: Quadro comparativo entre as diferentes traduções e a síntese do título e das instruções.

(continua)

Versão em inglês
<p><u>Learning-related Emotions</u></p> <p><i>Studying for your <u>courses at university</u> can induce different feelings. The following questions refer to emotions you may <u>experience when studying</u>. Before answering the questions, please recall some typical situations of studying which you have experienced during the course of your studies. Please indicate how you feel, typically, when studying. Please read each statement carefully and respond using the scale provided.</i></p>
Tradutora 1
<p>Emoções <u>relativas à</u> aprendizagem</p> <p>Estudar para a <u>faculdade</u> pode causar diferentes sentimentos. As perguntas a seguir referem-se às emoções que você pode <u>experimentar quando está estudando</u>. Antes de responder, tente se lembrar de situações específicas comumente experimentadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sente. Por favor, leia cada frase atentamente e responda usando a escala apresentada.</p>
Tradutora 2
<p>Emoções <u>relacionadas à</u> aprendizagem</p> <p>Estudar para os seus <u>componentes curriculares no contexto universitário</u> pode causar diferentes sentimentos. As questões seguintes referem-se a emoções que</p>

(conclusão)

Tradutora 2
<p>you can <u>experience while studying</u>. Before answering the questions, please, remember of typical situations of study that you already lived through along your studies. Please, indicate how you, typically, feel while studying. Please, read each affirmation carefully and answer using the proposed scale.</p>
Síntese
<p>Emoções relacionadas à aprendizagem</p> <p>Studying for a <u>subject</u> can cause different feelings. The affirmations to follow refer to the feelings that you can <u>experience while studying</u>. Before answering, remember of typical situations commonly experienced by you during your studies and indicate how you generally feel. Please, read each affirmation attentively and answer using the presented scale.</p>

Fonte: Autor.

Finalizada a análise do título e das instruções, voltamos nossa atenção para os blocos contendo quatro afirmações para cada emoção do instrumento. No que diz respeito à tradução dos itens, ambas versões apresentam diferenças léxico-gramaticais em relação ao texto original, bem como similaridades conceituais. Por motivos da não utilização dos títulos das emoções no instrumento que será destinado ao público-alvo, estes não serão abordados. Focamos, portanto, em nuances significativas na tradução dos itens do instrumento.

Versão em inglês:

*I enjoy the challenge of learning the material.**I enjoy dealing with the course material.**I am so happy about the progress I made that I am motivated to continue studying.**When my studies are going well, it gives me a rush.*

Tradutora 1:

Gosto do desafio de aprender o conteúdo.

Gosto de resolver as tarefas.

Fico tão feliz com o meu progresso que me motivo a continuar estudando.

Fico empolgado quando vou bem nos estudos.

Tradutora 2:

Eu aprecio o desafio de aprender o material.

Eu aprecio lidar com o material do componente curricular.

Eu estou tão feliz com o progresso que eu tive que estou motivado(a) para continuar estudando.

Quando meus estudos estão indo bem, isso me acalma.

Como é possível perceber, as duas versões traduzidas apresentam interpretações léxico-gramaticais distintas em relação ao texto original. A Tradutora 1 utilizou termos como “Gosto” e “Fico”, ocultando o sujeito “eu”, enquanto a Tradutora 2 traz uma estrutura mais semelhante ao instrumento original, como “Eu aprecio” e “Eu estou”. Para fins de padronização em todo o instrumento e por apresentar um escopo abrangente em relação ao momento do episódio de emoção experienciado pelo participante, buscamos adotar termos mais amplos e atemporais nos itens, uma vez que o instrumento visa analisar episódios experienciados pelos alunos durante a pandemia de Covid-19. Sendo assim, adotamos o sujeito elíptico proposto pela Tradutora 1 em todo o instrumento, como “Gosto” e “Fico”.

Outro aspecto importante está relacionado à tradução do termo “*learning the material*”, traduzido como “aprender o conteúdo”, enquanto na segunda versão é traduzido como “aprender o material do componente curricular”. A escolha lexical em cada tradução reflete uma abordagem ligeiramente diferente na compreensão do material de estudo. “Aprender o conteúdo” destaca o foco na assimilação do conhecimento em si, enquanto “aprender o material do componente curricular” ressalta uma relação mais restrita e direta com os componentes específicos do currículo acadêmico. Assumindo que as emoções não estão relacionadas somente ao material de estudo, adotamos os termos da Tradutora 1.

Além disso, a Tradutora 1 traduz “*dealing with the course material*” como “resolver as tarefas”, enquanto a Tradutora 2 traduz como “lidar com o material do componente curricular”. Novamente, a primeira tradução enfatiza uma abordagem mais ampla, destacando a resolução de tarefas, enquanto a segunda tradução restringe o escopo para lidar com o material em si. Por motivos de generalização,

adotamos termos com maior amplitude, como “aprender o conteúdo” e “resolver as tarefas”, visando a fácil compreensão dos itens por públicos de diferentes contextos sociais.

Em se tratando do terceiro item, ambas traduções apresentam diferenças significativas em relação a escolhas léxico-gramaticais. Na primeira tradução, a expressão “I am so happy” é traduzida como “Fico tão feliz”, enquanto na segunda tradução é traduzida como “Eu estou tão feliz”. Ambas traduções mantêm o sentido de felicidade, mas a segunda tradução indica um episódio de emoção no momento em que o aluno está respondendo ao questionário. Entretanto, o presente instrumento propõe focar em emoções experienciadas pelos participantes no passado.

Ademais, a Tradutora 1 foca no sentimento de felicidade decorrente do próprio progresso pessoal. A pessoa expressa que, ao se sentir tão feliz com o seu progresso, isso a motiva internamente a continuar estudando. A motivação vem como resultado direto da felicidade experimentada. Por outro lado, Tradutora 2 destaca o progresso em si, independentemente de ser pessoal ou não. Aqui, a motivação é resultado direto da felicidade em relação ao progresso em geral, não necessariamente apenas o progresso pessoal.

Sendo assim, a Tradução 1 se enquadra melhor com os objetivos do instrumento, mantendo a padronização do emprego do sujeito elíptico e também apresentando características específicas de progresso individual dos participantes, visto que a percepção de progresso é determinada ao que se compara.

No último item, as diferenças estruturais são as que mais se destacam, pois podem afetar ligeiramente a forma como a sensação emocional é expressa. A Tradutora 1 utiliza o termo “Fico empolgado” para expressar a sensação de estar animado ou estusiasmado quando os estudos estão indo bem. Por outro lado, a Tradutora 2 utiliza a expressão “isso me acalma” para transmitir a ideia de que o bom andamento dos estudos proporciona uma sensação de calma e tranquilidade.

Portanto, as diferenças terminológicas e estruturais entre as traduções podem afetar a compreensão do leitor em relação à sensação emocional descrita na frase original. A Tradutora 1 transmite uma sensação de empolgação, enquanto a Tradutora 2 sugere uma sensação de calma, o que pode levar a interpretações distintas da experiência emocional. Sendo assim, por motivos de padronização e similaridade, adotamos a Tradutora 1 para manter a padronização com sujeitos

elípticos e “Fico empolgado” como termo mais próximo à “*it gives me a rush*”, embora a ordem da estrutura seja alterada. Essas escolhas visam manter a similaridade com o instrumento original e garantir características psicométricas, bem como viabilizar uma adaptação idônea para o novo contexto.

Para fins ilustrativos, apresentamos o Quadro 4, destacando os tópicos acima debatidos.

Quadro 4: Quadro comparativo entre o instrumento original, as diferentes traduções e a síntese.

Versão em inglês
<p><i><u>Enjoy the challenge of learning the material.</u></i></p> <p><i><u>Enjoy dealing with the course material.</u></i></p> <p><i><u>I am so happy about the progress I made that I am motivated to continue studying.</u></i></p> <p><i><u>When my studies are going well, it gives me a rush.</u></i></p>
Tradutora 1
<p><u>Gosto do desafio de aprender o conteúdo.</u></p> <p><u>Gosto de resolver as tarefas.</u></p> <p><u>Fico tão feliz</u> com o meu progresso que me motivo a continuar estudando.</p> <p><u>Fico empolgado</u> quando vou bem nos estudos.</p>
Tradutora 2
<p><u>Eu aprecio o desafio de aprender o material.</u></p> <p><u>Eu aprecio lidar com o material do componente curricular.</u></p> <p><u>Eu estou tão feliz</u> com o progresso que eu tive que estou motivado(a) para continuar estudando.</p> <p>Quando meus estudos estão indo bem, <u>isso me acalma.</u></p>
Síntese
<p><u>Gosto do desafio de aprender o conteúdo.</u></p> <p><u>Gosto de desenvolver as tarefas.</u></p> <p><u>Fico tão feliz</u> com o meu progresso que me motivo a continuar estudando.</p> <p><u>Fico empolgado</u> quando vou bem nos estudos.</p>

Fonte: Autor.

No que diz respeito aos elementos pertinentes à esperança, evidenciam-se diversas semelhanças entre as diferentes traduções, embora algumas discrepâncias possam ser identificadas em certos aspectos. Nesse sentido, fornecemos uma descrição dos requisitos adotados durante a análise dos termos discrepantes, visando uma compreensão mais aprofundada, bem como justificar as traduções adotadas.

Versão em inglês:

I feel confident when studying.

I feel confident that I will be able to master the material.

I feel optimistic that I will make good progress at studying.

My sense of confidence motivates me.

Tradutora 1:

Sinto-me confiante quando estou estudando.

Creio que serei capaz de dominar o conteúdo.

Tenho esperança de que farei progresso nos estudos.

Minha autoconfiança me motiva.

Tradutora 2:

Eu me sinto confiante quando estudo.

Eu me sinto confiante que eu serei capaz de dominar o material.

Eu me sinto otimista que eu terei bom progresso ao estudar.

Meu senso de confiança me motiva.

No que diz respeito aos itens relacionados à esperança, esses serão breves devido a similaridade das traduções. Ambas utilizam termos semelhantes para expressar o sentimento de confiança, como “Sinto-me confiante” e “Eu me sinto confiante”. Como mencionado anteriormente, para fins de padronização no instrumento, apesar de possivelmente influenciar o *rapport* devido a formalidade dos termos, optamos por ocultar o sujeito, adotando assim por “Sinto-me confiante”, “Creio” e “Tenho”. Ademais, a Tradutora 1 utiliza termos como “esperança”, “autoconfiança” e “crença” para expressar nuances emocionais e psicológicas

relacionadas à confiança. A Tradutora 2 mantém a ideia de confiança, mas com menos ênfase nos aspectos emocionais, optando por uma abordagem mais direta e descritiva, mais próxima ao instrumento original.

Essas diferenças podem afetar a compreensão do leitor de várias maneiras. A Tradutora 1, com sua abordagem elaborada e terminologia específica, pode transmitir nuances emocionais e psicológicas associadas à confiança com mais precisão. No entanto, essa tradução também pode parecer mais formal e exigir um maior nível de familiaridade com o vocabulário acadêmico, o que não demonstra ser um grande empecilho, visto que os participantes da pesquisa são estudantes de graduação em uma universidade pública. Por outro lado, a Tradutora 2, com sua estrutura mais simples e abordagem direta, pode facilitar a compreensão imediata e ser mais acessível para uma ampla gama de leitores. No entanto, essa simplicidade pode resultar em uma perda de certas nuances culturais e emocionais.

Assim, ao optar pelas traduções, levamos em conta o contexto, o público-alvo e os objetivos da pesquisa, buscando equilibrar a fidelidade à versão original com a adaptação à nova cultura.

Na sequência, exibimos o Quadro 5, destacando as principais diferenças observadas nos itens relacionados às emoções de esperança.

Quadro 5: Quadro comparativo entre o instrumento original, as diferentes traduções e a síntese.

(continua)

Versão em inglês
<p><i><u>I feel</u> confident when studying.</i></p> <p><i><u>I feel</u> confident that I will be able to master the material.</i></p> <p><i><u>I feel</u> optimistic that I will make good progress at studying.</i></p> <p><i>My sense of confidence motivates me.</i></p>
Tradutora 1
<p><u>Sinto-me confiante</u> quando estou estudando.</p> <p><u>Creio</u> que serei capaz de dominar o conteúdo.</p> <p><u>Tenho</u> esperança de que farei progresso nos estudos.</p> <p>Minha <u>autoconfiança</u> me motiva.</p>

(conclusão)

Tradutora 2
<p><u>Eu me sinto</u> confiante quando estudo.</p> <p><u>Eu me sinto</u> confiante que eu serei capaz de dominar o material.</p> <p><u>Eu me sinto</u> otimista que eu terei bom progresso ao estudar.</p> <p>Meu <u>senso de confiança</u> me motiva.</p>
Síntese
<p><u>Sinto-me</u> confiante quando estudo.</p> <p><u>Creio</u> que serei capaz de dominar o conteúdo.</p> <p><u>Tenho</u> esperança de que farei progresso nos estudos.</p> <p>Minha <u>autoconfiança</u> me motiva.</p>

Fonte: Autor.

Apresentamos agora os itens relacionados ao orgulho, os quais diferem ligeiramente em escolhas léxico-gramaticais e organização estrutural, ainda que mantenham a ideia central dos itens.

Versão em inglês:

*I'm proud of myself.**I think I can be proud of my accomplishments at studying.**Because I want to be proud of my accomplishments, I am very motivated.**When I excel at my work, I swell with pride.*

Tradutora 1:

Tenho orgulho de mim mesmo.

Creio que posso ter orgulho das minhas conquistas nos estudos.

Quero ter orgulho das minhas conquistas e isso me motiva a estudar.

Fico cheio de orgulho quando me supero nas tarefas.

Tradutora 2:

Eu me orgulho de mim mesmo(a).

Eu acho que eu posso me orgulhar das minhas conquistas ao estudar.

Porque eu quero ser orgulhoso(a) das minhas conquistas, eu estou muito

motivado(a).

Quando eu me supero no meu trabalho, eu aumento meu orgulho.

Em se tratando de itens relacionados ao orgulho, estes foram bastante semelhantes, variando em aspectos específicos. No entanto, as diferentes traduções revelam algumas diferenças notáveis. Na primeira tradução, a expressão “I’m proud of myself” é traduzida como “Tenho orgulho de mim mesmo”, mantendo a estrutura e o sentido original da frase. Já na segunda tradução, é utilizada a expressão “Eu me orgulho de mim mesmo(a)”. Em termos de significado, as duas expressões são semelhantes e indicam que a pessoa sente orgulho de si mesma. Entretanto, a escolha entre uma forma ou outra pode depender da ênfase que se deseja dar ao sentimento de orgulho ou do estilo de linguagem preferido pelo falante.

Em relação ao segundo item, as principais diferenças estão relacionadas à forma de expressar o objeto das conquistas e do estudo. A Tradutora 1, traduz “accomplishments at studying” como “conquistas nos estudos”. Nessa tradução, o foco está nas conquistas obtidas como resultado do estudo em geral. Em outras palavras, isso indica que as conquistas estão relacionadas ao contexto amplo dos estudos. Já a Tradutora 2, traduz “accomplishments at studying” como “conquistas ao estudar”. Nessa tradução, o foco está no ato específico de estudar como a causa das conquistas. O uso da preposição “ao” indica uma relação mais direta do momento de estudo e as conquistas alcançadas, indicando um sentido mais restrito. No geral, ambas traduções capturam o sentido geral da versão original, mas diferenças nas escolhas de palavras e na forma de expressar a relação entre as conquistas e o ato de estudar.

Além disso, no terceiro item, a primeira tradução mantém a estrutura original e expressa a motivação em estudar para alcançar o orgulho das conquistas, utilizando “isso me motiva a estudar”. Já na segunda tradução, é utilizada a expressão “Porque eu quero ser orgulhoso(a) das minhas conquistas, eu estou muito motivado(a)”, que apresenta uma construção mais complexa e introduz uma alteração no foco da motivação, que passa a ser sobre ser orgulhoso das conquistas em vez de alcançar o orgulho por meio delas.

Por conseguinte, ambas as traduções capturam o sentido geral da versão original, mas diferem nas escolhas de palavras, uso de pronomes reflexivos e na ordem das frases. Cada tradução pode refletir as preferências e nuances linguísticas

do tradutor, mas ambas transmitem o mesmo sentido básico de motivação impulsionada pelo desejo de sentir orgulho das próprias conquistas.

Por fim, o quarto item apresenta diferenças notáveis entre as duas traduções, como a adaptação de expressões idiomáticas, verbos utilizados e a ordem de palavras. Começamos discutindo a adaptação da expressão idiomática “swell with pride” para descrever a sensação de orgulho intenso. A Tradutora 1 traduz essa expressão como “Fico cheio de orgulho”, enquanto a tradução 2 descreve como “eu aumento meu orgulho”. Ambas as traduções buscam transmitir o mesmo sentimento de orgulho intenso, mas utilizam diferentes construções linguísticas.

Outro aspecto observado em relação ao último item é a adaptação do verbo “excel”, utilizado para descrever o desempenho excepcional em alguma atividade. A Tradutora 1 utiliza o verbo “superar” para transmitir a ideia de se destacar e ir além das tarefas. Já a Tradutora 2 utiliza o verbo “me supero” para indicar o ato de ultrapassar as próprias expectativas nos estudos. Embora os verbos escolhidos sejam diferentes, ambos expressam a noção de alcançar um alto nível de desempenho. Por fim, a ordem das palavras nas traduções também difere em relação à versão original. A Tradutora 1 reorganiza a frase para começar com “Fico cheio de orgulho”, enquanto a versão original começa com “When I excel at my work”. A Tradutora 2 também reorganiza a frase, começando com “Quando eu me supero no meu trabalho”. Essas reorganizações podem ser feitas para se ajustar às estruturas gramaticais do português ou para enfatizar o momento de superação nos estudos.

Em suma, as duas traduções analisadas apresentam escolhas distintas em relação ao texto original. Enquanto a primeira tradução mantém uma maior fidelidade à estrutura e ao conteúdo do texto original, a segunda tradução introduz modificações que podem resultar em alterações sutis na forma como as ideias são apresentadas. Por fim, por motivos de coerência, padronização e contextualização, as traduções adotadas foram da Tradutora 1.

Deste modo, abaixo apresentamos a versão em inglês, as traduções e a síntese.

Quadro 6: Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.

Versão em inglês
<p><i>I'm proud of myself.</i></p> <p><i>I think I can be proud of my accomplishments at studying.</i></p> <p><i>Because I want to be proud of my accomplishments, I am very motivated.</i></p> <p><i>When I excel at my work, I swell with pride.</i></p>
Tradutora 1
<p><u>Tenho orgulho</u> de mim mesmo.</p> <p><u>Creio que posso</u> ter orgulho das minhas conquistas <i>nos</i> estudos.</p> <p><u>Quero ter orgulho</u> das minhas conquistas e isso me motiva a estudar.</p> <p><u>Fico</u> cheio de orgulho quando me supero nas tarefas.</p>
Tradutora 2
<p><u>Eu me orgulho</u> de mim mesmo(a).</p> <p><u>Eu acho que eu posso</u> me orgulhar das minhas conquistas <i>ao</i> estudar.</p> <p><u>Porque eu quero ser orgulhoso(a)</u> das minhas conquistas, eu estou muito motivado(a).</p> <p><u>Quando</u> eu me supero no meu trabalho, eu aumento meu orgulho.</p>
Síntese
<p><u>Tenho orgulho</u> de mim mesmo.</p> <p><u>Creio que posso</u> ter orgulho das minhas conquistas nos estudos.</p> <p><u>Quero ter orgulho</u> das minhas conquistas e isso me motiva a estudar.</p> <p><u>Fico</u> cheio de orgulho quando me supero nas tarefas.</p>

Fonte: Autor.

Na sequência, analisamos os itens relacionados aos episódios de raiva, os quais apresentam distinções em relação à utilização de verbos auxiliares, bem como a escolha de palavras e expressões.

Versão em inglês:

Studying makes me irritated.

I get annoyed about having to study.

I get so angry I feel like throwing the textbook out of the window.

When I sit at my desk for a long time, my irritation makes me restless.

Tradutora 1:

Estudar me irrita.

Fico chateado de ter que estudar.

Fico com tanta raiva que sinto vontade de jogar os livros pela janela.

Minha irritação me deixa inquieto quando fico sentado estudando por muito tempo.

Tradutora 2:

Estudar me faz ficar irritado(a).

Eu me sinto incomodado(a) ao ter de estudar.

Eu fico tão furioso(a) que eu sinto vontade de jogar o livro didático pela janela.

Quando eu me sento na minha mesa (de estudo) por um longo período, minha irritação me faz sentir agitado(a).

A comparação entre as duas traduções releva tanto diferenças quanto similaridades em relação ao texto original. Ambas as traduções conseguem transmitir o sentimento de irritação relacionado ao ato de estudar. Na primeira tradução, a expressão “Studying makes me irritated” é traduzida como “Estudar me irrita”, enquanto a segunda tradução opta por “Estudar me faz ficar irritado(a)”. Ambas as traduções capturam a ideia de que estudar causa irritação, embora a segunda tradução apresente a ideia de continuidade da irritação até o presente momento.

Na segunda frase, a primeira tradução utiliza “Fico chateado de ter que estudar”, enquanto a segunda tradução opta por “Eu me sinto incomodado(a) ao ter de estudar”. Novamente, as duas traduções transmitem a ideia de descontentamento em relação à ação de estudar, utilizando palavras diferentes para expressar esse sentimento, mas mantendo a essência da mensagem original.

Em relação ao terceiro item, as traduções expressam a intensidade da raiva associada ao estudo, utilizando diferentes palavras para transmitir essa ideia, mas mantendo o sentido da versão original.

Por fim, no quarto item, as traduções conseguem transmitir a relação entre a irritação e a inquietude causada pelo estudo prolongado, desencadeando irritação e,

conseqüentemente, inquietação. Ambas traduções diferem apenas na escolha de palavras e na organização da frase.

Em síntese, as duas traduções apresentam similaridades ao capturar a essência do texto original, transmitindo o sentimento de irritação relacionado ao estudo. No entanto, diferem nas escolhas de palavras, expressões e a intensidade emocional. Cada tradução pode refletir as preferências e nuances linguísticas do tradutor, diferindo nas escolhas de palavras, expressões e ênfase na intensidade emocional. Ainda assim, ambas traduções transmitem o sentido básico de se sentir irritado e desconfortável ao estudar. Entretanto, para manter a padronização com os itens anteriores, a primeira tradução foi a adotada.

A fim de ilustrarmos, apresentamos o Quadro 7, trazendo a versão original, as diferentes traduções e a síntese:

Quadro 7: Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.

(continua)

Versão original
<p><i>Studying makes me irritated.</i></p> <p><i>I get annoyed about having to study.</i></p> <p><i>I get so angry I feel like throwing the textbook out of the window.</i></p> <p><i>When I sit at my desk for a long time, my irritation makes me restless.</i></p>
Tradutora 1
<p>Estudar me irrita.</p> <p>Fico chateado de ter que estudar.</p> <p>Fico com tanta raiva que sinto vontade de jogar os livros pela janela.</p> <p>Minha irritação me deixa inquieto quando fico sentado estudando por muito tempo.</p>
Tradutora 2
<p>Estudar me faz ficar irritado(a).</p> <p>Eu me sinto incomodado(a) ao ter de estudar.</p> <p>Eu fico tão furioso(a) que eu sinto vontade de jogar o livro didático pela janela.</p> <p>Quando eu me sento na minha mesa (de estudo) por um longo período, minha irritação me faz sentir agitado(a).</p>

(conclusão)

Síntese
<p>Estudar me irrita.</p> <p>Fico chateado de ter que estudar.</p> <p>Fico tão furioso que tenho vontade de jogar os livros pela janela.</p> <p>Minha irritação me deixa inquieto quando fico sentado estudando por muito tempo.</p>

Fonte: Autor.

Na sequência, discorreremos sobre a análise realizada em relação aos itens sobre ansiedade. Ambas traduções compartilham a essência da mensagem original, mas diferem nas escolhas de pronomes reflexivos, verbos, construções verbais, adjetivos e estilo. Cada tradução reflete a abordagem e o estilo do tradutor, oferecendo diferentes nuances e ênfases ao texto original.

Versão em inglês:

*I get tense and nervous while studying.**I worry whether I'm able to cope with all my work.**While studying I feel like distracting myself in order to reduce my anxiety.**Worry about not completing the material makes me sweat.*

Tradução 1:

Fico tenso e nervoso ao estudar.

Fico preocupado se conseguirei cumprir todas as tarefas.

Durante o estudo, fico arrumando distrações para diminuir minha ansiedade.

A preocupação de conseguir completar as tarefas me faz suar de nervoso.

Tradução 2:

Eu me sinto tenso(a) e nervoso(a) enquanto estudo.

Eu me preocupo se sou, ou não, capaz de lidar com todo meu trabalho.

Enquanto estudo, eu tenho a tendência a me distrair a fim de reduzir minha ansiedade.

Preocupar-me com a possibilidade de não completar o material me faz suar.

Com relação ao primeiro item, a Tradutora 1 adota uma tradução mais direta em termos de estrutura e não enfatiza diretamente o sujeito que experimenta a tensão e o nervosismo, embora fique subjetivo na conjugação do verbo. Já a Tradutora 2 apresenta uma tradução mais elaborada, incluindo um pronome reflexivo que enfatiza o sujeito como alguém que pessoalmente sente a tensão e o nervosismo enquanto estuda. Porém, considerando a padronização do instrumento, a Tradutora 1 foi a adotada para manter a utilização do sujeito elíptico.

O segundo item apresenta o verbo “cope” para expressar a capacidade de enfrentar ou lidar com o trabalho. A Tradutora 1 utiliza o verbo “cumprir” para transmitir a ideia de completar ou realizar as tarefas, enquanto a Tradutora 2 utiliza o verbo “lidar” para expressar a capacidade de enfrentar ou administrar o trabalho. Além disso, a versão original utiliza o verbo “worry” para expressar a ansiedade em relação à capacidade de lidar com o trabalho. Em relação a esse aspecto, a Tradutora 1 utiliza a construção “Fico preocupado” para transmitir a ideia, enquanto a Tradutora 2 utiliza a expressão “Eu me preocupo” para indicar a preocupação pessoal do sujeito. Novamente, objetivando padronização em todo instrumento, a tradução 1 foi a adotada por manter o sujeito oculto e apresentar escopo amplo.

Em resumo, ambas traduções capturam a ideia principal da versão original, expressando a preocupação em relação à capacidade de lidar com os estudos. No entanto, elas diferem na escolha de verbos, expressões e estrutura da frase. Cada tradução apresenta uma abordagem ligeiramente diferente, mas ambas transmitem o sentido geral da frase original.

Assim como nos itens anteriores, os dois últimos apresentam diferenças léxico-gramaticais relacionadas à utilização de pronomes reflexivos, construções verbais, expressões idiomáticas e estilo. A Tradutora 1 utiliza a construção “fico arrumando distrações” para expressar a ação de buscar distrações durante o estudo. Já a tradução 2 utiliza “eu tenho a tendência a me distrair”, enfatizando a tendência pessoal de se distrair durante o estudo. Em relação às construções verbais, a Tradutora 1 utiliza a construção “diminuir minha ansiedade”, enquanto a Tradutora 2 adota “a fim de reduzir minha ansiedade”. É possível afirmar que ambas traduções transmitem a ideia de reduzir a ansiedade, mas com formulações diferentes. Por fim, em se tratando do estilo adotado pelas diferentes traduções, a Tradutora 1 é mais direta e utiliza frases curtas, enquanto a Tradutora 2 apresenta uma estrutura mais complexa, com frases mais longas e elaboradas, apresentando

uma adaptação mais literal dos itens. Essa diferença pode afetar o ritmo e a fluidez da tradução, bem como a compreensão em pontos específicos.

Sendo assim, ambas traduções atendem às demandas e aos requisitos propostos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012). Por outro lado, visando a padronização, adotamos os padrões de estrutura da Tradutora 1, incluindo uma alteração presente na estrutura da Tradutora 2.

Quadro 8: Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.

Versão em inglês
<p><i>I get tense and nervous while studying.</i></p> <p><i>I worry whether I'm able to cope with all my work.</i></p> <p><i>While studying I feel like distracting myself in order to reduce my anxiety.</i></p> <p><i>Worry about not completing the material makes me sweat.</i></p>
Tradutora 1
<p>Fico tenso e nervoso ao estudar.</p> <p>Fico preocupado se conseguirei cumprir todas as tarefas.</p> <p>Durante o estudo, fico arrumando distrações para diminuir minha ansiedade.</p> <p>A preocupação de conseguir completar as tarefas me faz suar de nervoso.</p>
Tradutora 2
<p>Eu me sinto tenso(a) e nervoso(a) enquanto estudo.</p> <p>Eu me preocupo se sou, ou não, capaz de lidar com todo meu trabalho.</p> <p>Enquanto estudo, eu tenho a tendência a me distrair a fim de reduzir minha ansiedade.</p> <p>Preocupar-me com a possibilidade de não completar o material me faz suar.</p>
Síntese
<p>Fico tenso e nervoso enquanto estudo.</p> <p>Fico preocupado se vou conseguir cumprir todas as tarefas.</p> <p>Durante o estudo, fico arrumando distrações para diminuir minha ansiedade.</p> <p>A preocupação com a possibilidade de não conseguir completar as tarefas me faz suar de nervoso.</p>

Fonte: Autor.

Na sequência, descrevemos as principais discrepâncias destacadas nas traduções relacionados aos itens dos episódios de vergonha. Ambas traduções mantêm a essência da versão original, transmitindo o sentimento de vergonha e as dificuldades enfrentadas pelo participante. No entanto, as diferenças nas estruturas das frases e nas escolhas vocabulares refletem as preferências e estilos dos tradutores, bem como nuances sutis na ênfase e na expressão das ideias originais.

Diante do exposto, apresentamos a versão original e as traduções.

Versão em inglês:

I feel ashamed.

I feel ashamed when I realize that I lack ability.

Because I have had so much trouble with the course material, I avoid discussing it.

When somebody notices how little I understand I avoid eye contact.

Tradutora 1:

Sinto vergonha.

Sinto vergonha quando percebo que me falta habilidade.

Como tenho muita dificuldade com o conteúdo, evito entrar em debates.

Quando alguém percebe que eu sei muito pouco, evito contato visual com a pessoa.

Tradutora 2:

Eu me sinto envergonhado(a).

Eu me sinto envergonhado(a) quando eu percebo minha falta de habilidade.

Por ter tido tantos problemas com o material de componente curricular, eu evito discuti-lo.

Quando alguém percebe o quão pouco eu entendo, eu evito o contato visual.

Um dos principais aspectos observados está relacionado à falta de habilidade, para a qual a Tradutora 1 utiliza a expressão “me falta habilidade”, enquanto a Tradutora 2 opta por “minha falta de habilidade”. Ambas as traduções transmitem a mesma ideia, mas a Tradutora 2 estabelece uma ligação mais direta entre a falta de habilidade e o próprio falante. Outro aspecto importante ressaltar se encontra na tradução do termo “ashamed”, o qual a Tradutora 1 transforma no substantivo “vergonha” e a Tradutora 2 opta por mantê-lo como adjetivo

“envergonhado”. Com isso, decidimos que a melhor tradução seria manter o termo “ashamed” como adjetivo, por isso adotamos verbos reflexivos na síntese, como “Sinto-me”.

Quanto à dificuldade com o material do curso, a Tradutora 1 emprega a frase “Como tenho muita dificuldade com o conteúdo”, já a Tradutora 2 utiliza “Por ter tido tantos problemas com o material de componente curricular”. A Tradutora 2 apresenta uma escolha vocabular mais ampla e específica ao descrever a dificuldade enfrentada, mencionando os “problemas” com o material. A Tradutora 1 tende a enfatizar a permanência dessa dificuldade encontrada pelo participante até o momento, já a Tradutora 2 indica que essa dificuldade foi sentida somente no passado e não é mais observada no presente.

No que diz respeito a evitar discussões e contato visual, as traduções apresentam pequenas diferenças. A Tradutora 1 utiliza “evito entrar em debates” e “evito contato visual com a pessoa”, enquanto a tradução 2 opta por “evito discuti-lo” e “evito contato visual”. Novamente, ambas traduções expressam a mesma ideia de evitar interações desconfortáveis, mas a escolha das palavras e a estrutura adotada das frases variam ligeiramente, podendo influenciar sutilmente a compreensão dos itens.

Por esta razão, a seguir, são apresentadas a versão original, as traduções e a síntese adotada no Quadro 9.

Quadro 9: Quadro comparativo entre a versão em inglês, as traduções e a síntese.

(continua)

Versão em inglês
<p><i>I feel ashamed.</i></p> <p><i>I feel ashamed when I realize that I lack ability.</i></p> <p><i>Because I have had so much trouble with the course material, I avoid discussing it.</i></p> <p><i>When somebody notices how little I understand I avoid eye contact.</i></p>
Tradutora 1
<p>Sinto vergonha.</p> <p>Sinto vergonha quando percebo que me falta habilidade.</p> <p>Como tenho muita dificuldade com o conteúdo, evito entrar em debates.</p>

(conclusão)

Tradutora 1
Quando alguém percebe que eu sei muito pouco, evito contato visual com a pessoa.
Tradutora 2
<p>Eu me sinto envergonhado(a).</p> <p>Eu me sinto envergonhado(a) quando eu percebo minha falta de habilidade.</p> <p>Por ter tido tantos problemas com o material de componente curricular, eu evito discuti-lo.</p> <p>Quando alguém percebe o quão pouco eu entendo, eu evito o contato visual.</p>
Síntese
<p>Sinto-me envergonhado.</p> <p>Sinto-me envergonhado quando percebo que me falta habilidade.</p> <p>Como tenho muita dificuldade com o conteúdo, evito entrar em debates.</p> <p>Quando alguém percebe que eu sei muito pouco, evito contato visual com a pessoa.</p>

Fonte: Autor.

No que diz respeito aos itens relacionados à emoção de desesperança, assim como os itens analisados anteriormente, variam em escolhas léxico-gramaticais das tradutoras. Posto isto, destacamos discrepâncias mais significativas dos itens.

Versão em inglês:

I feel helpless.

I'm resigned to the fact that I don't have the capacity to master this material.

I feel so helpless that I can't give my studies my full efforts.

My lack of confidence makes me exhausted before I even start.

Tradução 1:

Sinto-me desamparado.

Já aceitei o fato de que não tenho capacidade de dominar o conteúdo.

Estou tão perdido que não consigo mais dedicar todo o meu esforço para os estudos.

Minha falta de autoconfiança já me deixa exausto antes mesmo de começar.

Tradução 2:

Eu me sinto impotente.

Eu estou convencido(a) ao fato de eu não ter a capacidade para dominar esse material.

Eu me sinto tão impotente que eu não posso dar, aos meus estudos, meu esforço máximo.

Minha falta de confiança me faz sentir exausto(a) mesmo antes de começar.

A análise comparativa das duas traduções em relação ao texto original revela algumas discrepâncias significativas. Em relação à expressão “I feel helpless”, a Tradutora 1 adota o termo “Sinto-me desamparado”, enquanto a tradução 2 opta por “Eu me sinto impotente”. Ambas as traduções conseguem transmitir a ideia de uma sensação de falta de recursos ou incapacidade de agir. Entretanto, o termo “desamparado” refere-se a uma sensação de falta de apoio, ajuda ou recursos para lidar com uma situação específica. Isso indica uma condição em que alguém se sente abandonado, sem suporte ou sem a assistência necessária. Por outro lado, o termo “impotente” diz respeito à falta de poder, habilidade ou controle para influenciar ou agir diante de uma determinada situação. O termo “impotente” está mais relacionado à falta de controle pessoal ou à incapacidade de causar um impacto significativo, o que também poderia ser relacionado com a impotência em relação a mudar o contexto social durante o momento pandêmico. Entretanto, adotamos o termo “desamparado”, visando transmitir a ideia de que o participante sentiu-se sem suporte durante as Atividades de Ensino Remoto Emergencial (AEREs).

No que se refere à expressão “I’m resigned to the fact”, a Tradutora 1 opta por “Já aceitei o fato de que”, já a Tradutora 2 utiliza “Eu estou convencido ao fato de”. É possível observar que ambas traduções transmitem a ideia de uma aceitação ou convicção em relação a um determinado fato. No entanto, a expressão “Já aceitei o fato de que” indica que a pessoa já chegou a um ponto de aceitação em relação ao fato mencionado, além da expressão ser bastante utilizada pelo público-alvo.

A expressão sugere que a pessoa passou por um processo de reflexão, enquanto o uso de “já” sugere que a aceitação ocorreu em algum momento anterior e ainda está presente no momento atual. Por outro lado, a expressão “Estou convencido ao fato de que” indica que a pessoa está pessoalmente convencida ou firmemente acreditando no fato mencionado. Ela implica que a pessoa analisou as evidências ou as circunstâncias e chegou a uma convicção sobre a verdade ou a validade do fato em questão, não indicando quando essa aceitação ocorreu.

Em suma, ambas expressões indicam um certo grau de aceitação, mas com nuances sutis em relação ao momento da aceitação e ao nível de convicção pessoal. Por se tratar de uma resposta emocional subjetiva e pessoal do participante, a expressão que melhor sugere esse episódio é “Já aceitei o fato de que”, apresentando também proximidade com expressões utilizadas pelos participantes.

Quanto ao terceiro item, ambas traduções apresentam estruturas significativamente distintas. Ambas tradutoras utilizam escolhas léxico-gramaticais distintas para a expressão “I feel so helpless”. A Tradutora 1 utiliza o termo “Estou tão perdido”, sugerindo uma sensação de falta de direção ou orientação. Essa escolha pode indicar uma interpretação do sentimento de desamparo como uma sensação de confusão ou incapacidade de encontrar uma solução. Por outro lado, a Tradutora 2 emprega a expressão “Eu me sinto tão impotente”, denotando a ideia de falta de poder ou controle de determinada situação. No que diz respeito à expressão “give my studies my full efforts”, a Tradutora 1 utiliza a formulação “não consigo mais dedicar todo meu esforço para os estudos”. Essa tradução captura a ideia de que o sujeito não é mais capaz de dedicar todo o seu esforço aos estudos devido ao sentimento de desamparo. Por outro lado, a Tradutora 2 emprega a formulação “eu não posso dar, aos meus estudos, meu esforço máximo”. Essa tradução enfatiza a impossibilidade de oferecer o esforço máximo aos estudos devido à sensação de impotência.

Como é possível perceber, ambas traduções indicam sensações semelhantes, porém, as diferenças residem na interpretação dos termos. A Tradutora 1 enfatiza uma sensação de estar perdido e, conseqüentemente, não conseguir dedicar todo o esforço aos estudos, enquanto a Tradutora 2 destaca a sensação de impotência e a impossibilidade de oferecer o esforço máximo aos estudos. Para fins de padronização, utilizamos as estruturas apresentadas pela

Tradutora 1, como “Estou tão perdido” e “não consigo mais dedicar todo meu esforço para os estudos”.

Por fim, o último item é bastante semelhante em ambas traduções. Entretanto, é necessário destacar a interpretação da expressão “My lack of confidence” em ambas traduções. A Tradutora 1 opta por “Minha falta de autoconfiança”, já a Tradutora 2 utiliza “Minha falta de confiança”. A diferença entre as traduções é bastante sutil. A expressão “Minha falta de autoconfiança” se refere à ausência ou carência de confiança em si. Ela indica a falta de crença nas próprias habilidades, competências ou capacidades pessoais. Por outro lado, a expressão “Minha falta de confiança” indica a falta de confiança em algo ou alguém específico, mas não necessariamente em si. Isso pode indicar a falta de confiança em outra pessoa, em um processo, em um sistema ou em determinadas circunstâncias. Diante do pressuposto de que as emoções são pessoais e subjetivas, a expressão que melhor se enquadra é “Minha falta de autoconfiança”, enfatizando a falta de confiança do participante em si mesmo.

Quadro 10: Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.

(continua)

Versão em inglês
<p>I feel helpless. I'm resigned to the fact that I don't have the capacity to master this material. I feel so helpless that I can't give my studies my full efforts. My lack of confidence makes me exhausted before I even start.</p>
Tradutora 1
<p>Sinto-me desamparado. Já aceitei o fato de que não tenho capacidade de dominar o conteúdo. Estou tão perdido que não consigo mais dedicar todo o meu esforço para os estudos. Minha falta de autoconfiança já me deixa exausto antes mesmo de começar.</p>
Tradutora 2
<p>Eu me sinto impotente.</p>

(conclusão)

Tradutora 2
<p>Eu estou convencido(a) ao fato de eu não ter a capacidade para dominar esse material.</p> <p>Eu me sinto tão impotente que eu não posso dar, aos meus estudos, meu esforço máximo.</p> <p>Minha falta de confiança me faz sentir exausto(a) mesmo antes de começar.</p>
Síntese
<p>Sinto-me desamparado.</p> <p>Já aceitei o fato de que não tenho capacidade de dominar o conteúdo.</p> <p>Estou tão perdido que não consigo mais dedicar todo o meu esforço para os estudos.</p> <p>Minha falta de autoconfiança já me deixa exausto antes mesmo de começar.</p>

Fonte: Autor.

Em última análise, abordamos os itens relacionados ao tédio. Esses variaram minimamente em termos já abordados nas instruções, como “conteúdo” ou “material didático”, bem como outras escolhas léxicas. Sendo assim, apresentamos a versão em inglês, as duas traduções e discorremos sobre os aspectos mais discrepantes.

Versão em inglês:

Studying for my courses bores me.

The material is so boring that I find myself daydreaming.

I would rather put off this boring work till tomorrow.

While studying I seem to drift off because it's so boring.

Tradução 1:

Estudar para a faculdade me deixa entediado.

O conteúdo é tão enfadonho que me dá sono.

Se pudesse, deixaria todas as tarefas chatas para outro dia.

Durante o estudo, fico devaneando de tanto tédio.

Tradução 2:

Estudar para meus componentes (curriculares) me aborrece.
O material é tão chato que eu acho que estou sonhando acordado.
Eu deixaria esse material entediante de lado até amanhã.
Enquanto estudo, eu pareço cochilar porque isso é tão entediante.

Em se tratando do primeiro item, a Tradutora 1 utiliza “Estudar para a faculdade me deixa entediado”, enquanto a Tradutora 2 opta por “Estudar para meus componentes (curriculares) me aborrece”. A Tradutora 1 enfatiza o ato geral de estudar como a causa do tédio. Nesse caso, o sujeito está expressando que o próprio ato de estudar é monótono ou desinteressante, independentemente dos componentes específicos ou disciplinas envolvidas.

Em comparação, a Tradutora 2 coloca um foco maior nos componentes específicos do estudo. Nesse contexto, o sujeito está indicando que a parte específica dos estudos, provavelmente relacionada a determinados componentes ou disciplinas, é a fonte do aborrecimento ou desinteresse. Isso implica que, talvez, outras áreas de estudo possam não implicar em aborrecimento ou tédio.

O segundo item também apresenta termos já discutidos anteriormente, como os termos “conteúdo” ou “material”, bem como apresenta novas escolhas léxico-gramaticais distintas, como “é tão enfadonho que me dá sono” ou “tão chato que eu acho que estou sonhando acordado”. Embora ambas as frases expressem um sentimento de tédio ou falta de interesse em relação ao material de estudo, existem diferenças sutis em termos de ênfase e expressão. As principais diferenças entre as duas traduções estão na ênfase dada ao conteúdo. Na primeira tradução, a ênfase se encontra no conteúdo, enquanto que na segunda enfatiza o material em si como fonte do tédio. Além disso, a Tradutora 1 enfatiza o sono como uma consequência direta do tédio, enquanto a Tradutora 2 destaca a sensação de estar em um estado de devaneio como uma reação ao material entediante. Posto isto, adotamos os itens da Tradutora 1, porém, substituindo o termo “enfadonho” por “tão chato”, visando manter um equilíbrio entre padronização de termos e o vocabulário mais próximo ao público-alvo.

Com relação aos dois últimos itens, esses revelam diferenças terminológicas, léxico-gramaticais e estruturais. A Tradutora 1 adota “Se pudesse, deixaria todas as tarefas chatas para outro dia” apresenta uma construção condicional que expressa uma hipótese ou desejo de adiar as tarefas consideradas chatas. O uso do

condicional “Se pudesse” sugere uma situação hipotética em que o falante tem a vontade de postergar as tarefas para outro dia. Essa construção confere um tom de possibilidade ou desejo em relação à ação de adiar as tarefas.

Por outra parte, a Tradução 2 adota “Eu deixaria esse material entediante de lado até amanhã”. Nesse caso, não há a construção condicional presente na primeira. A frase é formulada no tempo presente do indicativo, o que indica uma ação que poderia ser realizada atualmente. A expressão “deixaria esse material entediante de lado” enfatiza a ação de colocar de lado o material considerado entediante até o dia seguinte.

Em relação ao último item, novamente, são apresentadas diferenças na escolha de termos e estruturas. A Tradutora 1 utiliza o verbo “devanear” para descrever a ação de ficar pensando em outras coisas durante o estudo, sugerindo uma desconexão mental causada pelo tédio. Por sua vez, a Tradutora 2 utiliza a expressão “pareço cochilar” para indicar a aparência de cochilo ou sonolência durante o estudo devido ao tédio. Essas escolhas terminológicas e estruturais refletem diferentes interpretações dos termos e nuances no modo como o tédio é descrito.

Em suma, as principais diferenças entre as traduções envolvem a construção condicional presente na primeira e a escolha de termos e estruturas para descrever o desejo em adiar tarefas como reação ao tédio durante o estudo. Portanto, objetivando a padronização, bem como equilibrar características apontadas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), adotamos os itens da primeira tradução.

Por fim, apresentamos abaixo o Quadro 11 destacando a versão em inglês, as diferentes traduções e a síntese do instrumento.

Quadro 11: Quadro comparativo entre a versão original, as traduções e a síntese.

(continua)

Versão em inglês
<p><i>Studying for my courses bores me.</i></p> <p><i>The material is so boring that I find myself daydreaming.</i></p> <p><i>I would rather put off this boring work till tomorrow.</i></p> <p><i>While studying I seem to drift off because it's so boring.</i></p>

(conclusão)

Tradução 1
<p>Estudar para a faculdade me deixa entediado. O conteúdo é tão enfadonho que me dá sono. Se pudesse, deixaria todas as tarefas chatas para outro dia. Durante o estudo, fico devaneando de tanto tédio.</p>
Tradução 2
<p>Estudar para meus componentes (curriculares) me aborrece. O material é tão chato que eu acho que estou sonhando acordado. Eu deixaria esse material entediante de lado até amanhã. Enquanto estudo, eu pareço cochilar porque isso é tão entediante.</p>
Síntese
<p>Estudar para a faculdade me deixa entediado. O conteúdo é tão chato que me dá sono. Se pudesse, deixaria todas as tarefas chatas para outro dia. Enquanto estudo, fico devaneando de tanto tédio.</p>

Fonte: Autor.

Em suma, por se tratar de um processo complexo, ao realizar a síntese de diferentes traduções, é imprescindível levar em conta uma ampla gama de elementos que exercem influência sobre o processo, abrangendo aspectos relacionados à equivalência semântica, idiomática, experiencial e conceitual (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Além disso, é essencial considerar o público-alvo como um fator de relevância, uma vez que suas características e necessidades devem ser devidamente contempladas. Ademais, é crucial ponderar sobre a aplicabilidade do instrumento em diferentes contextos, já que as nuances culturais ou sociais podem impactar a eficácia e a pertinência da tradução.

Diante do exposto, apresentamos o Apêndice E (página 118) contendo a versão final da síntese.

5.3 Análise da síntese do instrumento

Após finalizada a etapa de síntese, os autores recomendam que a nova versão gerada do instrumento passe por um comitê de *experts*. Essa etapa é importante para garantir a aplicabilidade do instrumento em diferentes contextos e públicos (BORSA, DAMÁSIO e BANDEIRA, 2012). Em outras palavras, antes de passar pela avaliação da amostra do público-alvo, é necessário a avaliação de autores especializados em instrumentos psicológicos ou que apresentem conhecimento sobre o construto.

Antes de entrar em contato com as participantes dessa etapa, o autor criou um documento contendo instruções e a descrição dos aspectos que seriam abordados na análise, como a estrutura, *layout*, instruções e expressões, diagramação e o *rapport*. Após finalizado o documento, o autor entrou em contato com as participantes do comitê para estabelecer um horário para a reunião. Entretanto, devido a incompatibilidade de horários, foi necessário realizar duas reuniões. Desta forma, a primeira reunião ocorreu no dia 25 de maio e a segunda no dia 5 de junho de 2023, através do *Google Meet*. Na primeira reunião, estavam presentes as participantes A e B. Na segunda reunião, o autor contou com a presença das participantes C e D. Ambos encontros foram gravados na plataforma *Google Meet* para posteriores análises das discussões.

Por fim, no Quadro 12, são descritas as ações que o autor realizou em ambas reuniões.

Quadro 12: Descrição das ações realizadas pelo autor nos encontros.

(continua)

Ação	Objetivo	Descrição
Ação 1	Contextualizar as participantes dos objetivos da pesquisa e das características do público-alvo.	O autor iniciou a reunião contextualizando as tradutoras sobre os objetivos da pesquisa, o público-alvo e o instrumento.
Ação 2	Visualizar a tabela de avaliação.	Foi projetado um documento contendo instruções de como avaliar o instrumento e das características que seriam abordadas (estrutura, <i>layout</i> , instruções e expressões, diagramação e <i>rapport</i>).
Ação 3	Explicar aspectos que seriam	Cada aspecto foi abordado e

(conclusão)

	analisados do instrumento.	explicado individualmente, seguidos da explicação da tabela de avaliação, a qual, as participantes poderiam inserir observações e recomendações individuais.
Ação 4	Visualizar instrumento.	A síntese do instrumento é projetada para começar a análise dos aspectos mencionados anteriormente.
Ação 5	Analisar individualmente itens do instrumento.	Cada item foi analisado individualmente, bem como o conjunto do instrumento.
Ação 6	Debater e argumentar observações feitas.	Ao verificar características sensíveis, momentos de argumentação e debates iniciavam, visando o melhor termo ou como sanar a carência em questão.
Ação 7	Coletar observações das participantes.	As participantes enviaram as tabelas com suas observações e sugestões por e-mail ao autor.

Fonte: Autor.

Em se tratando da análise da primeira síntese do instrumento, as participantes destacaram aspectos específicos. Não obstante, é possível afirmar que as observações realizadas pelas participantes convergem, majoritariamente, para aspectos específicos do instrumento, como a necessidade de uma escala de Likert e instruções mais claras, bem como questões relacionadas ao *layout* e a diagramação.

Após considerar o exposto, procedemos à apresentação do Quadro 13, contendo a versão resumida, seguida pela descrição detalhada das modificações realizadas com base nas diretrizes do instrumento de resumo, as quais foram analisadas pelo comitê avaliador.

Quadro 13: Instruções da versão síntese.

Versão síntese
<p>Emoções relacionadas à aprendizagem</p> <p>Estudar para a faculdade pode causar diferentes sentimentos. As perguntas a seguir referem-se às emoções que você pode experimentar quando está estudando. Antes de responder, tente se lembrar de situações típicas comumente experienciadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sente. Por favor, leia cada afirmação atentamente e responda usando a escala apresentada.</p>

Fonte: Elaborado a partir de Bieleke *et al.* (2021).

Em relação às instruções, as participantes apontaram a necessidade de incluir instruções mais abrangentes, como o detalhamento e a inclusão das equivalências de cada item da escala nas instruções, adaptação do tempo verbal de alguns de alguns verbos, inserção do contexto pandêmico e a adição de um parágrafo incentivando o respondente a se sentir confortável para responder de maneira sincera. Essas adaptações resultaram na versão apresentada no Quadro 14:

Quadro 14: Versão pós-observações do comitê.

(continua)

Versão final
<p>Emoções relacionadas à aprendizagem</p> <p>Estudar para a faculdade pode causar diferentes sentimentos. As perguntas, a seguir, referem-se às emoções que você pode ter experienciado enquanto estudava durante as Atividades de Ensino Remoto Emergencial (AEREs). Antes de responder, tente se lembrar de situações típicas comumente experienciadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sentia. Por favor, leia cada afirmação atentamente e responda usando a escala apresentada.</p> <p>Lembre-se que esse é um questionário anônimo com objetivos investigativos, não uma avaliação, sendo assim, não há respostas certas ou erradas. Fique à vontade</p>

(conclusão)

para responder de maneira sincera.

Após cada afirmação, selecione a opção que melhor se enquadra no seu grau de concordância com cada afirmação, onde:

- 1 - Discordo totalmente.
- 2 - Discordo parcialmente.
- 3 - Não discordo, nem concordo.
- 4 - Concordo parcialmente.
- 5 - Discordo totalmente.

Fonte: Autor.

No tocante às observações feitas sobre o *layout* e a escala de Likert, optamos por omitir a subdivisão em blocos de emoções exposta no instrumento original (satisfação, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, vergonha, desesperança e tédio), apresentando somente os itens em sequência. Essa abordagem visa evitar que os participantes tentem enquadrar suas experiências em uma emoção específica, visto que um mesmo evento pode ser interpretado de maneiras diferentes por diferentes indivíduos.

Adicionalmente, no que se refere ao *layout*, escala e estrutura do instrumento, optamos por desenvolver uma versão final digital, utilizando a plataforma *Google Docs*, bem como adaptamos o tempo verbal dos itens do instrumento para induzir ao participante a se lembrar de episódios passados, durante o isolamento social e o ERE. Ademais, o *Google Docs* oferece a capacidade de criar questionário com um *design* uniforme, fácil de usar e intuitivo. Além disso, proporciona a geração automática de relatórios estatísticos, o que é extremamente útil para análise dos dados posteriormente.

5.4 Pré-teste

Após a realização das três etapas anteriores, o instrumento foi submetido à avaliação pela amostra do público-alvo, a fim de verificar a compreensibilidade dos itens, instruções e das escalas de resposta do instrumento. Devido a indisponibilidade de horários, duas reuniões foram realizadas, uma no dia 30 de junho de 2023 e outra no dia primeiro de julho de 2023.

De forma semelhante ao processo de análise do comitê, o autor criou um documento com instruções, uma tabela contendo a descrição dos aspectos a serem analisados, bem como uma tabela para os participantes destacarem observações pessoais. Os participantes tiveram acesso ao documento e ao instrumento somente no dia da reunião.

As duas reuniões foram realizadas de forma online, via *Google Meet*, tendo a duração de 30 minutos, em média.

O autor obedeceu aos procedimentos apresentados no Quadro 15.

Quadro 15: Sequência de ações, seus objetivos e descrição dos procedimentos adotados nas reuniões.

(continua)

Ação	Objetivo	Descrição
Ação 1	Contextualizar sobre os objetivos da pesquisa.	O autor contextualizou a pesquisa de forma geral, sanando qualquer dúvida dos participantes.
Ação 2	Projetar documento de análise do instrumento.	O autor projetou o documento contendo instruções e aspectos de compreensibilidade a serem avaliados nesta etapa. Os participantes receberam por <i>e-mail</i> antes da reunião.
Ação 3	Ler e explicar as instruções e tirar dúvidas sobre os procedimentos.	O autor realizou a leitura e explicação das instruções e das tabelas de avaliação, posteriormente, verificando se havia alguma dúvida.
Ação 4	Projetar a versão final da síntese.	O autor projetou a versão final da síntese em <i>Google Docs</i> .
Ação 5	Analisar o instrumento.	Inicialmente, os participantes começaram com a análise das instruções do instrumento. Após finalizada a discussão e verificação

(conclusão)

		dos aspectos, os itens foram analisados separadamente.
Ação 6	Descrever observações.	Os participantes descreveram suas observações no documento que receberam anteriormente.
Ação 7	Enviar observações.	Após a reunião, os participantes tiveram acesso ao instrumento para poder analisar e descrever suas observações e sugerir alterações.

Fonte: Autor.

Durante essa etapa, não foram realizados procedimentos estatísticos, visto que o principal objetivo dessa etapa é verificar a adequação dos itens e da estrutura do instrumento.

As sugestões apontadas pelos participantes estão relacionadas aos itens 6, 10 e 22, respectivamente: “Acreditava que seria capaz de *dominar* o conteúdo”, “Creio que podia ter orgulho das minhas *conquistas* nos estudos” e “Como tinha muita dificuldade com o conteúdo, evitava *entrar* em debates”. Em relação aos itens apontados pela participante, as modificações foram adotadas, pois os significados das sugestões variam sutilmente, mas não alteram diretamente o significado do item. Por outro lado, a adoção de “entender”, “desenvolvimento” e “participar” agregam grandemente na compreensão dos itens pelos participantes.

Diante do exposto, apresento o Apêndice F (página 120), contendo a versão resultante do instrumento, após passar pelas etapas de tradução, síntese, comitê e análise pela amostra do público-alvo. Da mesma forma, disponibilizamos a versão digital do instrumento para visualização.⁸²

5.5 Etapas seguintes

Logo após, adentramos a etapa de tradução reversa, considerada um procedimento de controle de qualidade do instrumento de pesquisa. A tradução reversa visa avaliar a equivalência conceitual entre a versão original e a versão

⁸² Instrumento de pesquisa criado pelo autor. Emoções relacionadas à aprendizagem. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZyWNCB_Pzs3Q6x_CfTfjpissnt4bCBM4mDRbaOp3ERXN8g/viewform. Acesso em: 13 jul. 2023.

traduzida do instrumento, considerando aspectos culturais, idiomáticos, linguísticos e contextuais. A tradução reversa não busca uma equivalência literal dos termos, mas sim identificar inconsistências ou erros conceituais na versão final. É recomendado que esse procedimento conte com a participação de, pelo menos, dois outros autores, não relacionados com a realização da primeira tradução e/ou da síntese do instrumento. Além disso, a etapa da tradução reversa pode incentivar a comunicação do autor da versão adaptada com o autor do instrumento original, ressaltando ser necessário considerar aspectos do contexto cultural em que será aplicado.

Sendo assim, após finalizada as etapas anteriores, a próxima etapa apontada pelos autores (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012) é a aplicação do instrumento com o público-alvo. Entretanto, a tradução reversa, o estudo piloto e as validações, serão realizadas em pesquisas futuras, cujo objetivo é comprovar a validade e a confiabilidade do instrumento gerado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trata da adaptação transcultural de instrumento psicológico em relação às percepções das emoções relacionadas ao processo de aprendizagem por estudantes do quarto e oitavo semestres de licenciatura de Letras - Línguas Adicionais na UNIPAMPA - *Campus* Bagé. Para fins de organização, retomamos os objetivos apresentados na introdução deste estudo.

No que diz respeito à descrição das etapas de adaptação do recorte do instrumento, a exceção de tradução-reversa, estudo-piloto e validações, que visa a obtenção das percepções relacionadas ao isolamento social causado pela Covid-19 na aprendizagem de dois grupos de estudantes do curso de Letras - Línguas Adicionais de uma universidade pública gaúcha, é possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, haja vista que foram descritas minuciosamente as etapas executadas na adaptação do instrumento que será utilizado para captar as percepções dos estudantes em relação ao isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, no contexto específico do curso de Letras - Línguas Adicionais de uma universidade pública gaúcha. É plausível afirmar que a adequação do instrumento às particularidades do grupo de pesquisa contribuirá para a obtenção de dados relevantes e confiáveis, permitindo uma análise aprofundada dos efeitos do isolamento social na aprendizagem dos estudantes.

Em relação à indicação dos aspectos teóricos subjacentes ao instrumento de pesquisa adaptado, de acordo com autores (ARAGÃO, 2005; 2007; ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021; BARCELOS, 2013; BARCELOS; ARAGÃO, 2018; BARCELOS; ARAGÃO; RUOHOTIE-LYHTY; GOMES, 2022; BENESCH, 2017; DEWAELE, 2010; e outros), é possível assegurarmos que as emoções estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem, podendo influenciar negativa ou positivamente o processo de aprendizagem.

No que tange à reflexão sobre o processo de adaptação do instrumento de pesquisa na formação inicial do professor-pesquisador, podemos afirmar que foi possível refletir sobre o processo de adaptação do instrumento de pesquisa e sua relevância na formação inicial do professor-pesquisador. A experiência de adaptação do instrumento permitiu uma imersão no campo da pesquisa educacional, aprimorando habilidades de investigação, compreensão dos desafios metodológicos e a importância da adaptação de instrumento para contextos específicos. Essa

reflexão contribuiu para o crescimento profissional e acadêmico do pesquisador, além de fornecer *insights* valiosos para aprimorar futuros estudos nessa área.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 8, p. 248-365, 2021. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/educacao/article/view/8810> . Acesso em: 10 jan. 2023.
- ARAGÃO, R. **Cognição, emoção e reflexão na sala de aula**: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982005000200005>.
- ARAGÃO, R. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAÚJO, L. F. F.; PROGETTI, C. B.; SANTOS, R. A. **O processo de ensino-aprendizagem: desafios em tempos de isolamento social**. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]*, v. 3, n. 3, p. e334992, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.4992. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4992> . Acesso em: 25 mar. 2023.
- ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância [S. l.]* v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 12 mar. 2021.
- BARCELOS, A. M. F. **Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; CARVALHO, A. M.; AMORIM, M. A. (Eds.), *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities**. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, jan. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. **Emotions in Language Teaching**: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Berlin, v. 41, n. 4, p. 506-531, 27 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. **Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 1-16, Mar. 2022. Disponível em:

http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982022000100001&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 01 Fev. 2023. Epub maio 02, 2022.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>.

BENESCH, S. **Emotions and English language teaching**: Exploring teachers' emotion labor. Routledge: Abingdon, 2017.

BIELEKE, M., *et al.* **The AEQ-S**: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 2021, 65: 101940. Disponível em:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20301053?casa_token=pFZqFfzKGXoAAAAA:BLTUAJt-D0Ff7JmJrhpGeFm79yR3Fli_Iz6yF5AZ3-5X2EAPwLKhTSkteGSH9isU2Ga60Wypb6AX . Acesso em: 20 nov. 2022.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. **Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas**: algumas considerações. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 22, n. 53, p. 423-432, set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxjMqmbZddKpwywVM8mJv/?lang=pt#> . Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Regulamenta medidas de isolamento e quarentena**. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/ministerio-da-saude-regulamenta-medidas-de-isolamento-e-quarentena>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021. v. 1. 272p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Residência Pedagógica**. Edição 2020. Brasil, 2019.

Acesso em:

<https://sites.unipampa.edu.br/residenciapedagogica/nucleos-edicao-2020-2022/> .

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: Uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute. 2017. Disponível em:

https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf . Acesso em: 27 mar. 2023.

DEWAELE, J. M. **Emotions in multiple languages**. London: Palgrave, 2010.

DUARTE, G. B.; BORBA, I. G.; OLIVEIRA, L. S. **Autonomia, uso de TDIC e aprendizagem de inglês como língua adicional**. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 24, p. 288, 2021. Disponível em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3118> .

Acesso em: 18 mai. 2023.

DUARTE, G. B.; OLIVEIRA, L. S.; SANTOS, N. C. C.; FATTAH, W. **Um estudo sobre percepções de professores-educadores: A autonomia e a utilização de NTDIC em um contexto multilíngue de não imersão.** REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas., v. 13, p. 1, 2021.

DUTRA, E. O.; OLIVEIRA, L. S.; PEREIRA, A. R.; CARDOSO, C. (2021). **Percepções de estudantes sobre a aprendizagem simultânea de duas línguas adicionais.** *Todas As Letras - Revista De Língua E Literatura*, 23(1), 1–15. Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/12147> . Acesso em: 17 mai. 2023.

EKMAN, P. (1993). **Facial expression and emotion.** *American Psychologist* 48, 384–392. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1993-32252-001> . Acesso em: 12 mar. 2022.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. (1971). **Constants across cultures in the face and emotion.** *Journal of Personality and Social Psychology* 17, 124–129. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1971-07999-001> . Acesso em: 15 fev. 2022.

FRENZEL, A. C.; THRASH, T. M.; PEKRUN, R.; GOETZ, T. (2007). **Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire – Mathematics.** *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302–309. <https://doi.org/10.1177/0022022107300276> .

FRENZEL, A. C.; PEKRUN, R.; GOETZ, T. **Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms.** *Learning and Instruction*, 2007, 17.5: 478-493.

FRENZEL, A. C.; GOETZ, T.; LÜDTKE, O.; PEKRUN, R.; SUTTON, R. E. (2009). **Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment.** *Journal of Educational Psychology* 101, 703–716. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/41477792_Emotional_Transmission_in_the_Classroom_Exploring_the_Relationship_Between_Teacher_and_Student_Enjoyment . Acesso em: 9 mar. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.** Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view> . Acesso em: 13 mar. 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning.** *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7> . Acesso em: 25 mar. 2021.

HOCKETT, C. F. (1960) **“The Origin of Speech”**, *Scientific American* 203: 88–96.

Disponível em:

chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://web.stanford.edu/class/linguist197a/hockett60sciam.pdf> . Acesso em: 7 fev. 2022.

INSTITUTO ALICERCE. **As principais consequências da pandemia na educação.** Blog Instituto Alicerce. institutoalicercedu.org.br. Disponível em: https://blog.institutoalicercedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/?gclid=Cj0KCQiAiJSeBhCCARIsAHnAzT-BdERa4dSvGQWd2Fqo06ieRPu7RYiiHaBeKn3wrKRdUwWg3dueMCMaApjxEALw_wcB . Acesso em: 3 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados.** IBGE. ibge.gov.br. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/bage.html> . Acesso em: 4 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019.** IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-na-o-tinham-acesso-em-2019> . Acesso em: 12 mar. 2023.

INSTRUMENTO DE PESQUISA. **Emoções relacionadas à aprendizagem.** Bagé: 10 de junho de 2023. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZyWNCB_Pzs3Q6x_CfTfjpissnt4bCBM4mDRbaOp3ERXN8g/viewform . Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA, S. O.; SILVA, M. A. da; SANTOS, M. L. D.; MOURA, A. M. M.; SALES, L. G. D.; MENEZES, L. H. S. de; NASCIMENTO, G. H. B.; OLIVEIRA, C. C. da C.; REIS, F. P.; JESUS, C. V. F. de. Impactos no comportamento e na saúde mental de grupos vulneráveis em época de enfrentamento da infecção COVID-19: revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 46, p. e4006, 18 jun. 2020.

LOIOLA, F.; DIAB, Z.; GRULLON, M. . **COVID-19 e os efeitos na prática do ensino em contexto universitário:** mudança e inovação em um ambiente de urgência: COVID-19 and the effects on teaching practice in a university context: change and innovation in an urgent environment. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4128> . Acesso em: 10 mar. 2023.

MANFIO, A. K. **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros.** 2007. 196 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91742> . Acesso em: 12 jan. 2022.

MENEZES, V. **Ensino remoto ou ensino à distância:** efeitos da pandemia. *Estudos Universitários*, v. 37, p. 58, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> . Acesso em: 15 jan. 2023.

MEYER, A. I. S. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. REVISTA KIRI-KERÊ - PESQUISA EM ENSINO, v. VII, p. 190-208, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37409> . Acesso em: 12 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S.; CRUZ NETO, O.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf . Acesso em: 10 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> . Acesso em: 1 fev. 2023.

MOORS, A.; ELLSWORTH, P. C.; SCHERER, K. R.; FRIJDA, N. H. (2013). **Appraisal Theories of emotion: State of the art and future development**. Emotion Review 5, 119–124. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-10179-001> . Acesso em: 5 mar. 2023.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, C. S. **Ensino de História em tempos de pandemia: percepções e narrativas de estudantes da Educação Básica de Goiás, Brasil**. CLIO (RECIFE), v. 40, p. 6-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 fev. 2023.

NUNES, R. C. **An overview of the evasion of university students during remote studies caused by COVID-19 pandemic**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022> . Acesso em: 26 apr. 2023.

OATLEY, K.; JOHNSON-LAIRD, P. N. (2014). **Cognitive approaches to emotions**. Trends in Cognitive Sciences 18, 134–140.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Pandemia de Covid-19 gerou alta de 25% dos casos de ansiedade e depressão**. ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/03/1781502> . Acesso em: 1 fev. 2023.

PANKSEPP, J. **The neuro-evolutionary cusp between emotions and cognitions: Implications for understanding consciousness and the emergence of a unified mind science**. Consciousness & emotion, 2000, 1.1: 15-54. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2002-13624-003> . Acesso em: 13 fev. 2023.

PAVLENKO, A. **The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'**. In: GABRYŚ-BARKER; BIELSKA, J. (Eds.),

The affective dimension in second language acquisition. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; TITZ, W.; PERRY, R. P. (2002). **Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research.** *Educational Psychologist*, 37, 91–105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4 .

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; FRENZEL, A. C. (2005). **Academic Emotions Questionnaire – Mathematics (AEQ-M): User's manual.** Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; PERRY, R. P. (2005). **Academic Emotions Questionnaire (AEQ) – User's manual.** Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; FRENZEL, A. C.; BARCHFELD, P.; PERRY, R. P. (2011). **Measuring emotions in students' learning performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ).** *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002> .

PERON, V. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia.** 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

RODRIGUES, C. V. D.; GONÇALVES, A. M. ; DUTRA, E. O. **A Elaboração de um instrumento diagnóstico para o ensino da Língua Espanhola a estudantes do 7º ano de município fronteiriço do interior do Rio Grande do Sul.** MIGUILIM - REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI, v. 12, p. 64-82, 2023. Disponível em:
<http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/469/374> . Acesso em: 10 mar. 2023.

SCHERER, K. (1987) “**Toward a Dynamic Theory of Emotion: The Component Process Model of Affective States**”, *Geneva Studies in Emotion and Communication* 1: 1–98; Disponível em:
<http://www.unige.ch/fapse/emotion/genstudies/genstudies.html> . Acesso em: 8 mar. 2023.

SCHERER, K. (2001) “**Appraisal Considered as a Process of Multi-Level Sequential Checking**”, in K.R. Scherer, A. Schorr and T. Johnstone (eds) *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, pp. 92–120. New York and Oxford: Oxford University Press.

SCHERER, K. (2004) “**Feelings Integrate the Central Representation of Appraisal-Driven Response Organization in Emotion**”, in A.S.R. Manstead, N.H. Frijda and A.H. Fischer (eds) *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*, pp. 136–57. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHERER, K. (2005). **What are emotions? And how can they be measured?** *Social Science Information* 44, 696–729.

SENADO FEDERAL. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. Portal Institucional do Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SENADO FEDERAL. Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Pampa. NORMA OPERACIONAL No 4/2020. **Diretrizes operacionais para oferta das atividades de ensino remoto emergenciais - AEREs** [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2020/08/norma-operacional-n-o-4-2020_dirtrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

SILVA *et al.* (2021). **Os alunos das redes pública e particular do Ceará em tempos de pandemia na visão dos professores de línguas estrangeiras**. *Signo*, 46(85), 122-133. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15580>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4006/2112>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TITZ, W. (2001). Emotionen von Studierenden in Lernsituationen [**University students' emotions at learning**]. Münster, Germany: Waxmann.

UNESCO. **Covid-19: Resposta da Educação**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 4 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de desenvolvimento institucional 2019 - 2023**. Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto políticopedagógico de curso**. Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2019/06/ppc-letras-linguas-adicionais-2019.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

ZEMBYLAS, M. (2011). **Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school**. *Emotion, Space, and Society* 4, 151–159.

APÊNDICES

Apêndice A - Elementos das emoções e outros fenômenos afetivos através de uma abordagem de recursos de design.

Emoção	Fenômenos afetivos
Foco do evento	Preferências
Avaliação dirigida	Atitudes
Sincronização de resposta	Disposições afetivas
Rapidez de mudança	Posturas interpessoais
Impacto comportamental	
Intensidade	
Duração	

Apêndice B - Cronologia de estudos sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem.

Autor, ano	Tema
GARDNER; LAMBERT, 1972	Atitudes e Motivações
MOSKOVITZ, 1978	Dimensão Afetiva
KRASHEN, 1980	Filtro Afetivo
BAILEY, 1983	Ansiedade de estudantes na aprendizagem de língua
HORWITZ; YOUNG, 1991	Ansiedade na Aprendizagem de Língua Estrangeira
ARNOLD, 1999	Variáveis Afetivas
DEWAELE, 2010; PAVLENKO, 2005, 2006	Como alunos multilíngues expressam emoções
SO; DOMINGUEZ, 2005; GARRET; YOUNG, 2009; IMAI, 2010	Emoções de alunos de língua estrangeira
ARAGÃO, 2005, 2007	Primeiros estudos sobre emoções no Brasil

PAVLENKO, 2013	Virada Afetiva
BARCELOS, 2013, 2015	Virada Emocional
GABRYŚ-BARKER; PIECHURSKA-KUCIEL, 2012	Emoções do professor de línguas - Ensino e aprendizagem de segunda língua - Afeto
COWIE, 2011; GOLOMBEK; DORAN, 2014	Emoções do professor de línguas
DEWAELE; LI, 2018	Emoções do professor de Línguas - Ensino e aprendizagem de segunda língua - Emoções

Apêndice C - Itens e seus respectivos objetivos para a sintetização do instrumento.

Itens	Objetivo
Semântica	Avaliar se as palavras apresentam o mesmo significado, bem como verificar questões de interpretação e possíveis erros gramaticais.
Idiomática	Averiguar se traduções complexas não mudaram o sentido cultural do item.
Experiencial	Verificar se os itens são aplicáveis na nova cultura. Em caso de inviabilização, é necessário substituir por algum item equivalente.
Conceitual	Analisar os termos e expressões dos itens.

Apêndice D - Relação entre dimensões e emoções e valência e emoções.

Dimensões	Emoções
Emoções ativas	satisfação, tédio e raiva
Emoções de resultado prospectivo	esperança, ansiedade e desesperança
Emoções de resultado retrospectivo	orgulho, raiva e vergonha

Valência	Emoções
Ativação positiva	satisfação, esperança e orgulho
Desativação positiva	Alívio
Ativação negativa	Raiva, ansiedade e vergonha
Desativação negativa	Desesperança e tédio

Elaborado a partir de: Pekrun *et al.*, (2011).

Apêndice E - Versão final da síntese do instrumento.

Emoções relacionadas à aprendizagem

Estudar para a faculdade pode causar diferentes sentimentos. As afirmações a seguir referem-se às emoções que você pode experimentar ao estudar. Antes de responder, lembre-se de situações típicas comumente experienciadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sente. Por favor, leia cada afirmação atentamente e responda usando a escala apresentada.

Satisfação

- Gosto do desafio de aprender o conteúdo.
- Gosto de desenvolver as tarefas.
- Fico tão feliz com o meu progresso que me motiva a continuar estudando.
- Fico empolgado quando vou bem nos estudos.

Esperança

- Sinto-me confiante quando estou estudando.
- Acredito que serei capaz de dominar o conteúdo.
- Tenho esperança de que farei progresso nos estudos.
- Minha autoconfiança me motiva.

Orgulho

- Tenho orgulho de mim mesmo.
- Creio que posso ter orgulho das minhas conquistas nos estudos.

- Estou muito motivado porque quero ter orgulho das minhas conquistas.
- Fico cheio de orgulho quando me supero nas tarefas.

Raiva

- Estudar me irrita.
- Fico chateado de ter que estudar.
- Fico tão furioso que tenho vontade de jogar os livros pela janela.
- Minha irritação me deixa inquieto quando fico sentado estudando por muito tempo.

Ansiedade

- Fico tenso e nervoso ao estudar.
- Fico preocupado se vou conseguir cumprir todas as tarefas.
- Durante o estudo, fico arrumando distrações para diminuir minha ansiedade.
- A preocupação com a possibilidade de não conseguir completar as tarefas me faz suar de nervoso.

Vergonha

- Sinto-me envergonhado.
- Sinto-me envergonhado quando percebo que me falta habilidade.
- Como tenho muita dificuldade com o conteúdo, evito entrar em debates.
- Quando alguém percebe que eu sei muito pouco, evito contato visual com a pessoa.

Desesperança

- Sinto-me desamparado.
- Já aceitei o fato de que não tenho capacidade de dominar o conteúdo.
- Estou tão perdido que não consigo mais dedicar todo o meu esforço para os estudos.
- Minha falta de autoconfiança já me deixa exausto antes mesmo de começar.

Tédio

- Estudar para a faculdade me deixa entediado.
- O conteúdo é tão chato que me dá sono.
- Se pudesse, deixaria todas as tarefas chatas para outro dia.
- Enquanto estudo, fico devaneando de tanto tédio.

Fonte: Elaborado a partir de Bieleke *et al.* (2021)

Apêndice F - Versão pré-tradução reversa.

Emoções relacionadas à aprendizagem

Estudar para a faculdade pode causar diferentes sentimentos. As perguntas, a seguir, referem-se às emoções que você pode ter experienciado enquanto estudava durante as Atividades de Ensino Remoto Emergencial (AEREs). Antes de responder, tente se lembrar de situações típicas comumente experienciadas por você durante seus estudos e indique como você geralmente se sentia. Por favor, leia cada afirmação atentamente e responda usando a escala apresentada.

Lembre-se que esse é um questionário anônimo com objetivos investigativos, não uma avaliação, sendo assim, não há respostas certas e erradas. Fique à vontade para responder de maneira sincera.

Após cada afirmação, selecione a opção que melhor se enquadra no seu grau de concordância com cada afirmação, onde:

- 1 - Discordo totalmente.
- 2 - Discordo parcialmente.
- 3 - Não discordo, nem concordo.
- 4 - Concordo parcialmente.
- 5 - Discordo totalmente.

Satisfação

- Gostava do desafio de aprender o conteúdo.
- Gostava de desenvolver as tarefas.
- Ficava tão feliz com o meu progresso que me motivava a continuar estudando.
- Ficava empolgado quando ia bem nos estudos.

Esperança

- Sentia-me confiante quando estava estudando.
- Acreditava que seria capaz de entender o conteúdo.
- Tinha esperança de que faria progresso nos estudos.
- Minha autoconfiança me motivava.

Orgulho

- Tinha orgulho de mim mesmo.
- Creio que podia ter orgulho do meu desenvolvimento nos estudos.
- Estava muito motivado porque queria ter orgulho das minhas conquistas.
- Ficava cheio de orgulho quando me superava nas tarefas.

Raiva

- Estudar me irritava.
- Ficava chateado de ter que estudar.
- Ficava tão furioso que tinha vontade de jogar os livros pela janela.
- Minha irritação me deixava inquieto quando ficava sentado estudando por muito tempo.

Ansiedade

- Ficava tenso e nervoso ao estudar.
- Ficava preocupado se conseguiria cumprir todas as tarefas.
- Durante o estudo, ficava arrumando distrações para diminuir minha ansiedade.
- A preocupação com a possibilidade de não conseguir completar as tarefas me fazia suar de nervoso.

Vergonha

- Sentia-me envergonhado.
- Sentia-me envergonhado quando percebia que me faltava habilidade.
- Como tinha muita dificuldade com o conteúdo, evitava participar de debates.
- Quando alguém percebia que eu sabia muito pouco, evitava contato visual com a pessoa.

Desesperança

- Sentia-me desamparado.
- Já aceitei o fato de que não tinha capacidade de dominar o conteúdo.
- Estava tão perdido que não conseguia mais dedicar todo o meu esforço para os estudos.
- Minha falta de autoconfiança já me deixava exausto antes mesmo de começar.

Tédio

- Estudar para a faculdade me deixava entediado.
- O conteúdo era tão chato que me dava sono.
- Se pudesse, deixaria todas as tarefas chatas para outro dia.
- Enquanto estudava, ficava devaneando de tanto tédio.

Fonte: Elaborado a partir de Bieleke *et al.* (2021).

ANEXOS

Anexo A - Recorte do AEQ-S, proposto por Bieleke *et al.* (2021).

Learning-related Emotions

Studying for your courses at university can induce different feelings. The following questions refer to emotions you may experience when studying. Before answering the questions, please recall some typical situations of studying which you have experienced during the course of your studies. Please indicate how you feel, typically, when studying. Please read each statement carefully and respond using the scale provided.

Enjoyment

I enjoy the challenge of learning the material.

I enjoy dealing with the course material.

I am so happy about the progress I made that I am motivated to continue studying.

When my studies are going well, it gives me a rush.

Hope

I feel confident when studying.

I feel confident that I will be able to master the material.

I feel optimistic that I will make good progress at studying.

My sense of confidence motivates me.

Pride

I'm proud of myself.

I think I can be proud of my accomplishments at studying.

Because I want to be proud of my accomplishments, I am very motivated.

When I excel at my work, I swell with pride.

Anger

Studying makes me irritated.

I get annoyed about having to study.

I get so angry I feel like throwing the textbook out of the window.

When I sit at my desk for a long time, my irritation makes me restless.

Anxiety

I get tense and nervous while studying.

I worry whether I'm able to cope with all my work.

While studying I feel like distracting myself in order to reduce my anxiety.

Worry about not completing the material makes me sweat.

Shame

I feel ashamed.

I feel ashamed when I realize that I lack ability.

Because I have had so much trouble with the course material, I avoid discussing it.

(*)

When somebody notices how little I understand I avoid eye contact.

Hopelessness

I feel helpless.

I'm resigned to the fact that I don't have the capacity to master this material.

I feel so helpless that I can't give my studies my full efforts.

My lack of confidence makes me exhausted before I even start.

Boredom

Studying for my courses bores me.

The material is so boring that I find myself daydreaming.

I would rather put off this boring work till tomorrow.

While studying I seem to drift off because it's so boring.

(*) The original wording "much troubles" was changed to "much trouble" for language clarity.

Fonte: Bieleke *et al.* (2021).