REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Copyright © 2026: Los autores

9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: https://www.omniscens.com, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2026.

Multidisciplinary Journal Epistemology of the Sciences

Volume 3, Issue 4, 2026, October–December

DOI: https://doi.org/10.71112/dwz1d324

EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EMOTIONAL EXPERIENCES IN LEARNING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN DISTANCE EDUCATION

Yeimy Rocío Fonseca Medina

Diana Mireya Cardona

Janio Vasconcelos Pereira

Jineth Karina García Cendales

Blanca Lucía Cely Betancourt

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/dwz1d324

Experiências emocionais na aprendizagem do português como língua estrangeira na educação a distância

Emotional experiences in learning portuguese as a foreign language in distance education

Yeimy Rocío Fonseca Medina[a,*]
yeimy.fonseca@uniminuto.edu
https://orcid.org/0009-0002-8937-7578

Diana Mireya Cardona[a]
diana.cardona-sa@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0009-0008-8475-1430

Janio Vasconcelos Pereira[a]
jvasconc@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4187-03747-0374

Jineth Karina García Cendales[a]
jineth.garcia.c@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-4617-9170

[*]Corresponding author: yeimy.fonseca@uniminuto.edu, [a]Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Colombia

RESUMO

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também experiências emocionais que influenciam a forma como os estudantes participam, interpretam e vivenciam o processo. Este estudo teve como objetivo compreender de qué forma estudantes dos primeiros semestres da Licenciatura em Línguas Estrangeiras com Ênfase em Inglês de uma instituição de ensino superior privada de Bogotá, Colômbia, que cursaram Português como Língua Estrangeira (níveis A1 e A2) na modalidade a distância, percebem a influência de suas experiências emocionais na aprendizagem. Adotou-se um desenho misto convergente: um questionário em escala Likert de 24 itens, organizado em quatro dimensões (ansiedade linguística, motivação,

autoconfiança/filtro afetivo e engajamento na modalidade a distância), foi aplicado a 30 estudantes, e dez entrevistas semiestruturadas foram examinadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelam um perfil emocional predominantemente favorável: a motivação (M = 4,23), o engajamento na modalidade a distância (M = 4,20) e a autoconfiança (M = 3,98) situaram-se em níveis altos, enquanto a ansiedade linguística permaneceu moderada-baixa (M = 2,49) e concentrada na produção oral espontânea. As entrevistas convergiram com esses padrões e evidenciaram o papel da motivação profissional e cultural, do acompanhamento docente y dos encontros presenciais, além do efeito ambivalente da proximidade entre o espanhol e o português. Conclui-sé que a sustentabilidade emocional do processo depende da introdução progressiva da prática oral, de um acompanhamento docente próximo e da manutenção de instâncias presenciais em modelos predominantemente a distância.

Palavras-chave: emoções; ansiedade linguística; português como língua estrangeira; educação a distância; filtro afetivo; métodos mistos.

ABSTRACT

Learning a foreign language involves not only the development of linguistic competences but also emotional experiences that shape how learners participate in, interpret, and live through the learning process. This study aimed to understand how first-semester students of a Bachelor’s degree in Foreign Languages with an Emphasis in English at a private higher education institution in Bogotá, Colombia, who took Portuguese as a Foreign Language courses (levels A1 and A2) in a distance-education modality, perceive the influence of their emotional experiences on their learning. A convergent mixed-methods design was adopted: a 24-item Likert-scale questionnaire, organized into four dimensions (language anxiety, motivation, self-confidence/affective filter, and engagement with distance education), was administered to 30 students, and ten semi-structured interviews were examined through Bardin’s Content Analysis.

Results reveal a predominantly favorable emotional profile: motivation (M = 4.23), engagement with distance education (M = 4.20), and self-confidence (M = 3.98) reached high levels, whereas language anxiety remained moderate-to-low (M = 2.49) and concentrated on spontaneous oral production. Interview data converged with these patterns and highlighted the role of professional and cultural motivation, teacher support, and face-to-face sessions, as well as the ambivalent effect of the proximity between Spanish and Portuguese. The study concludes that the emotional sustainability of the learning process depends on the gradual introduction of oral practice, close teacher support, and the preservation of face-to-face interaction within predominantly distance-based models.

Keywords: emotions; language anxiety; Portuguese as a foreign language; distance education; affective filter; mixed methods.

Received: *October* 24, 2026 | Accepted: November 12, 2026 | April: November 13, 2026

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo que envolve não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também experiências emocionais que podem influenciar a forma como os estudantes participam, interpretam e vivenciam esse processo. Emoções como motivação, entusiasmo, insegurança, ansiedade ou confiança podem surgir em diferentes momentos da aprendizagem e influenciar a maneira como cada estudante percebe o seu próprio desenvolvimento linguístico.

No contexto do ensino superior, compreender as experiências emocionais dos estudantes durante a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se especialmente relevante para a formação de futuros professores de línguas. No curso de Licenciatura em Línguas Estrangeiras com Ênfase em Inglês em que se desenvolveu este estudo, ofertado na modalidade a distância, os estudantes cursam disciplinas de Português como Língua

Estrangeira, vivenciando experiências de aprendizagem que podem despertar diversas respostas emocionais.

É importante observar que a aprendizagem de uma língua estrangeira está intimamente ligada a fatores emocionais. No caso do inglês, por exemplo, podem surgir sentimentos de frustração, ansiedade ou insegurança diante de dificuldades de pronúncia, compreensão ou uso adequado das estruturas gramaticais, emoções que podem afetar negativamente a comunicação e o desenvolvimento da proficiência. Em contrapartida, a aprendizagem do português por falantes de espanhol pode gerar emoções positivas, como motivação, satisfação e aumento da autoconfiança, o que incentiva a participação contínua no processo e fortalece a autoeficácia.

Embora diferentes estudos reconheçam a importância das emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda são limitadas as pesquisas que buscam compreender como estudantes universitários percebem essas experiências durante a aprendizagem do português como língua estrangeira, especialmente em contextos de educação a distância e na formação inicial de professores. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar como esses estudantes interpretam suas experiências emocionais e de que forma percebem sua influência no processo de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender de que forma os estudantes da Licenciatura em Línguas Estrangeiras com Ênfase em Inglês que cursaram disciplinas de Português como Língua Estrangeira percebem que as experiências emocionais vivenciadas durante esse processo influenciam sua aprendizagem. Para isso, adotou-se uma abordagem mista que combina a mensuração da intensidade das dimensões emocionais, por meio de um questionário, com a compreensão aprofundada das vivências dos participantes, por meio de entrevistas semiestruturadas.

O estudo orientou-se pelas seguintes perguntas: (a) quais experiências emocionais os estudantes identificam durante a aprendizagem do português como língua estrangeira?; (b)

como percebem e interpretam essas experiências?; e (c) de que forma consideram que essas experiências influenciam seu processo de aprendizagem? O restante do artigo organiza-se da seguinte forma. Primeiro, o referencial teórico situa o estudo nas perspectivas socioconstrutivistas e da psicologia educacional sobre emoções, motivação e filtro afetivo. Em seguida, a metodologia descreve o desenho misto, o contexto institucional, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise. Por fim, apresentam-se os resultados, sintetizados nas Tabelas 1 a 3 e nas Figuras 1 a 4, a discussão, que integra os achados quantitativos e qualitativos à luz da literatura, e as conclusões.

Referencial teórico

Esta seção estabelece os fundamentos teóricos para compreender como as emoções, a motivação, a ansiedade e as condições da educação a distância se articulam na aprendizagem do português como língua estrangeira por estudantes hispanofalantes em formação docente.

Emoções e fatores afetivos na aprendizagem de línguas estrangeiras

As emoções constituem uma dimensão essencial do processo de aprendizagem, uma vez que influenciam a maneira como os indivíduos percebem, interpretam e respondem às diferentes experiências educativas. Longe de serem apenas reações momentâneas, as emoções afetam processos cognitivos, motivacionais e comportamentais, podendo favorecer ou dificultar a construção do conhecimento.

Mercer (2021) argumenta que a aprendizagem de idiomas envolve experiências humanas complexas, nas quais emoções, identidade, motivação e relações interpessoais interagem continuamente. Complementando essa perspectiva, Pekrun (2006), por meio da Teoria do Controle e do Valor das Emoções de Realização (Control-Value Theory of Achievement Emotions), explica que as emoções acadêmicas surgem da forma como os estudantes percebem seu nível de controle sobre uma tarefa e do valor que atribuem às atividades de aprendizagem. De forma semelhante, Li et al. (2025) analisam as chamadas achievement emotions, demonstrando que emoções como prazer, ansiedade e tédio estão

relacionadas às percepções de controle e valor atribuídas pelos estudantes às atividades de aprendizagem. Dewaele e MacIntyre (2014), por sua vez, mostram que ansiedade e prazer não são polos opostos de um mesmo contínuo, mas dimensões relativamente independentes que podem coexistir na sala de aula de língua estrangeira.

Em conjunto, esses estudos evidenciam consenso quanto à influência das emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, a maioria das pesquisas concentra-se no ensino do inglês ou em contextos multilíngues, enquanto são escassos os estudos voltados para o Português como Língua Estrangeira e para estudantes universitários colombianos na modalidade a distância, o que evidencia a pertinência de uma abordagem que articule a mensuração das emoções com a compreensão de como elas são vividas.

Motivação na aprendizagem do português como língua estrangeira

A motivação constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente quando os estudantes escolhem voluntariamente o idioma que desejam aprender. Gardner (1985) propõe que a motivação para aprender uma língua estrangeira resulta da interação entre o desejo de aprender, o esforço investido pelo estudante e suas atitudes em relação à língua e à cultura-alvo. Posteriormente, Dörnyei (2001) ampliou essa compreensão ao destacar que a motivação é um processo dinâmico, que pode variar ao longo da aprendizagem em função das experiências vivenciadas pelos estudantes.

No caso específico do Português como Língua Estrangeira, diferentes pesquisas têm demonstrado que o interesse pela língua não depende apenas de aspectos linguísticos, mas também de fatores culturais, acadêmicos e profissionais, além das experiências vivenciadas durante o processo de aprendizagem (Barros & Assis, 2018; Oliveira, 2011; Severo & Viola, 2017). Esses estudos convergem ao reconhecer que a aprendizagem do português depende também das motivações pessoais dos estudantes, das oportunidades de interação e das estratégias pedagógicas utilizadas durante o ensino.

Ansiedade, autoconfiança e filtro afetivo

A ansiedade e a autoconfiança têm sido amplamente reconhecidas como fatores determinantes no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Horwitz et al. (1986) caracterizaram a ansiedade em sala de aula de língua estrangeira como um fenômeno específico, associado ao medo da avaliação negativa e à apreensão comunicativa. A Hipótese do Filtro Afetivo, proposta por Krashen (1982), constitui outro referencial relevante: quando o estudante apresenta elevados níveis de motivação e autoconfiança, associados a baixos níveis de ansiedade, o filtro afetivo permanece reduzido, permitindo que o aprendiz aproveite de maneira mais eficiente o contato com a língua estrangeira.

Russell (2020) evidencia que a ansiedade representa um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem de línguas, podendo afetar a participação e a confiança durante as atividades comunicativas. Resultados semelhantes são apresentados por Fernández-Ortega et al. (2024), que identificam uma relação entre a frustração das necessidades psicológicas básicas e as emoções experimentadas durante a comunicação em inglês como língua estrangeira, enquanto Gannoun e Deris (2023), em uma revisão da literatura, concluem que a ansiedade constitui um dos fatores emocionais mais recorrentes no ensino de línguas estrangeiras.

Educação a distância e experiências emocionais

A expansão da educação a distância tem transformado significativamente os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Moore (1993), com a Teoria da Distância Transacional, argumenta que a distância relevante na educação a distância é pedagógica e comunicativa, e não apenas física, dependendo do diálogo, da estrutura do curso e da autonomia do estudante. Huang e Zhang (2025) demonstram que a aceitação das tecnologias digitais e a percepção de um ambiente virtual de aprendizagem positivo influenciam diretamente emoções como prazer, ansiedade, tédio e esgotamento, com reflexos no desempenho acadêmico. Em uma perspectiva complementar, Ding (2024) destaca que os

ambientes virtuais favorecem práticas translinguísticas e multimodais, permitindo que os estudantes utilizem diferentes recursos comunicativos para construir conhecimento.

Bruen e Erdocia (2025) mostram que os estudantes universitários constroem sua aprendizagem por meio da combinação entre experiências formais e informais. Russell (2020), por sua vez, observa que, embora os ambientes virtuais ofereçam flexibilidade e autonomia, também podem favorecer sentimentos de ansiedade e insegurança, especialmente quando os estudantes enfrentam dificuldades de interação ou comunicação.

Aprendizagem do português por falantes de espanhol

A aprendizagem do Português como Língua Estrangeira por falantes de espanhol apresenta características particulares decorrentes da proximidade linguística entre os dois idiomas. Severo e Viola (2017) defendem que o ensino do português para hispanofalantes deve priorizar práticas comunicativas e interculturais, compreendendo a língua como instrumento de interação social. De forma complementar, Barros e Assis (2018) ressaltam que o ensino de PLE exige estratégias didático-metodológicas específicas que considerem a relação entre língua, cultura e identidade dos aprendizes. Em consonância com essas perspectivas, Oliveira (2011) identifica que muitos estudantes escolhem aprender português motivados por interesses acadêmicos, profissionais e culturais, além da percepção de que a proximidade entre o português e o espanhol pode facilitar a aprendizagem.

Embora essa proximidade possa facilitar a compreensão inicial e favorecer a confiança dos estudantes, também pode gerar desafios relacionados às diferenças lexicais, gramaticais, fonéticas e culturais. Ainda são limitadas as pesquisas que analisam as experiências emocionais de estudantes colombianos de licenciaturas em línguas estrangeiras, na modalidade a distância, durante a aprendizagem do português, o que sustenta a relevância do presente estudo.

DOI: https://doi.org/10.71112/dwz1d324

METODOLOGIA

Abordagem e desenho da pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem de métodos mistos, com desenho convergente (Creswell & Creswell, 2023), no qual os componentes quantitativo e qualitativo foram desenvolvidos com o mesmo grupo de estudantes e integrados na etapa de interpretação. A escolha justifica-se porque o fenômeno estudado é, ao mesmo tempo, mensurável por meio de construtos psicométricos consolidados na literatura (ansiedade linguística, motivação e autoconfiança; Huang & Zhang, 2025; Li et al., 2025) e de natureza essencialmente subjetiva, exigindo a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes (Minayo, 2014). A combinação de ambos os tipos de dados permite aproveitar as forças complementares de cada abordagem (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

O componente qualitativo manteve uma orientação fenomenológica, uma vez que buscou compreender a essência das experiências emocionais a partir das percepções de quem as vivencia (Creswell & Poth, 2018). Quanto ao tipo, a pesquisa caracteriza-se cómo descritiva e exploratória (Gil, 2019): descritiva, por caracterizar as experiências emocionais dos estudantes; exploratória, considerando a escassez de pesquisas com estudantes universitários colombianos que aprendem Português como Língua Estrangeira na modalidade a distância.

Contexto institucional

A pesquisa foi desenvolvida na Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede Calle 80, em Bogotá, Colômbia, no curso de Licenciatura em Línguas Estrangeiras com Ênfase em Inglês, ofertado na modalidade a distância (Corporación Universitaria Minuto de Dios, s. f.). A UNIMINUTO é uma instituição de ensino superior de caráter privado, católico e sem fins lucrativos, sujeita à inspeção e vigilância do Ministério da Educação Nacional da Colômbia. A escolha desse contexto deve-se ao fato de o curso oferecer a disciplina de Português como Língua Estrangeira aos estudantes em formação docente, constituindo um cenário pertinente para investigar as experiências emocionais relacionadas à aprendizagem

desse idioma. No curso, a modalidade a distância combina atividades mediadas por tecnologias digitais com encontros presenciais realizados aos sábados, especialmente nas disciplinas de línguas estrangeiras e nas práticas pedagógicas.

Participantes

Participaram do componente quantitativo 30 estudantes dos primeiros semestres da licenciatura, matriculados nas disciplinas de Português como Língua Estrangeira nos níveis A1 e A2. Para o componente qualitativo, dez desses estudantes participaram de entrevistas semiestruturadas, configurando uma amostra intencional e não probabilística. Os critérios de inclusão foram: estar regularmente matriculado no curso; estar cursando Português como Língua Estrangeira nos níveis A1 ou A2 durante o período da pesquisa; e aceitar participar voluntariamente mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos os estudantes matriculados exclusivamente nos níveis B1 ou B2 de português, os que não aceitaram participar e os que desistiram antes da coleta de dados.

Instrumentos

O instrumento quantitativo consistiu em um questionário autoaplicável em escala Likert de cinco pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente), composto por 24 itens distribuídos em quatro subescalas de seis itens cada, construídas a partir do referencial teórico e adaptadas de instrumentos previamente validados: (a) ansiedade linguística, adaptada da Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986); (b) motivação, adaptada da Attitude/Motivation Test Battery (Gardner, 1985); (c) autoconfiança comunicativa e filtro afetivo, construída a partir de Krashen (1982) e Pekrun (2006); e (d) engajamento na modalidade a distância, baseada em Huang e Zhang (2025) e Moore (1993). O item 21 (“Sinto-me isolado(a) durante as atividades assíncronas de português”), redigido em sentido inverso, foi recodificado antes do cálculo da média da sua subescala. O conteúdo integral dos itens é apresentado na Tabela 1.

O instrumento qualitativo foi um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado a partir da pergunta de pesquisa, dos objetivos e da fundamentação teórica do estudo, contemplando as emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras, a motivação, o filtro afetivo, a educação a distância e a aprendizagem do português por hispanofalantes. O roteiro foi revisado por um docente com experiência em pesquisa na área de Educação e Ensino de Línguas e testado em uma entrevista piloto, a fim de verificar a clareza das perguntas, a sequência do roteiro e o tempo de aplicação (Minayo, 2014).

Procedimento de coleta de dados

A coleta foi realizada após a obtenção das autorizações institucionais. Os estudantes das turmas de português (A1 e A2) receberam uma apresentação da pesquisa, e aqueles que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário foi respondido pelos 30 participantes, e as entrevistas foram realizadas individualmente aos sábados, durante o horário das aulas de português, em um espaço das dependências da universidade que favorecesse a privacidade e a livre expressão. Cada entrevista teve duração aproximada de 20 a 30 minutos e, mediante autorização, foi gravada em áudio para posterior transcrição. Para garantir o anonimato, cada participante foi identificado por um código alfanumérico (P1, P2, P3...).

Procedimento de análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, com o cálculo das médias por item e por dimensão. As médias foram interpretadas em relação ao ponto médio da escala (3): valores superiores indicam uma avaliação favorável ao conteúdo da dimensão, e valores inferiores, uma avaliação desfavorável. No caso da ansiedade linguística, única dimensão de valência negativa, médias mais baixas indicam menor presença dessa emoção.

Os dados qualitativos foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), em três etapas: (a) pré-análise, que incluiu a transcrição integral

das entrevistas e a leitura flutuante dos relatos; (b) exploração do material, com a codificação das unidades de significado e seu agrupamento em categorias temáticas, inicialmente dedutivas, fundamentadas no referencial teórico, e complementadas por categorias emergentes dos discursos dos participantes; e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Desse processo resultaram dez categorias (Q1 a Q10), cuja frequência foi registrada como o número de relatos, entre os dez analisados, em que cada categoria apareceu.

Por fim, os dois conjuntos de dados foram integrados no nível da interpretação por meio de um quadro de exibição conjunta (joint display), que cruza, para cada foco temático, a evidência quantitativa e a qualitativa (Fetters et al., 2013). Cada ponto de integração foi classificado segundo a tipologia de propósitos mistos de Greene et al. (1989), distinguindo os casos de convergência (triangulação) daqueles em que o componente qualitativo complementa ou expande o quantitativo.

Aspectos éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos que orientam as investigações com seres humanos, assegurando o respeito à dignidade, à autonomia, à privacidade e aos direitos dos participantes em toda as etapas. Observaram-se as disposições da Resolução n.º 8430 de 1993 do Ministério da Saúde da Colômbia (Colômbia, Ministério da Saúde, 1993), segundo a qual o estudo se classifica como de risco mínimo. A participação foi voluntária, a confidencialidade foi garantida por meio de códigos alfanuméricos, e os participantes tiveram liberdade para não responder a qualquer pergunta e para interromper sua participação a qualquer momento.

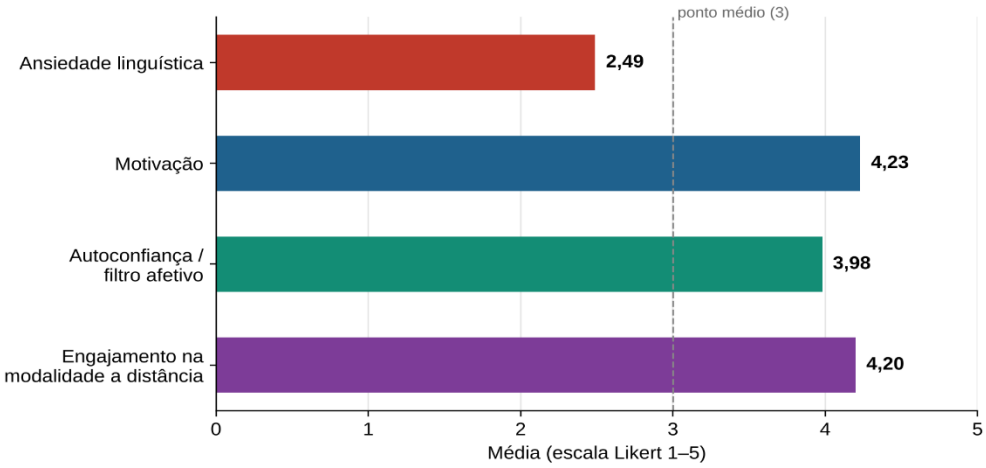
RESULTADOS

O panorama geral que se depreende do questionário é o de uma experiência de aprendizagem emocionalmente favorável. Como mostra a Figura 1, três das quatro dimensões avaliadas (motivação, autoconfiança e engajamento na modalidade a distância) situam-se em

níveis altos ou muito altos, enquanto a ansiedade linguística, única dimensão de valência negativa, fica abaixo do ponto médio da escala. Essa assimetria é a chave de leitura de toda a análise: a aprendizagem do português não está isenta de tensão emocional, mas essa tensão não domina a experiência formativa do grupo.

Figura 1

Médias por dimensão do questionário (n = 30)



Nota. A linha tracejada indica o ponto médio da escala (3). Elaboração própria.

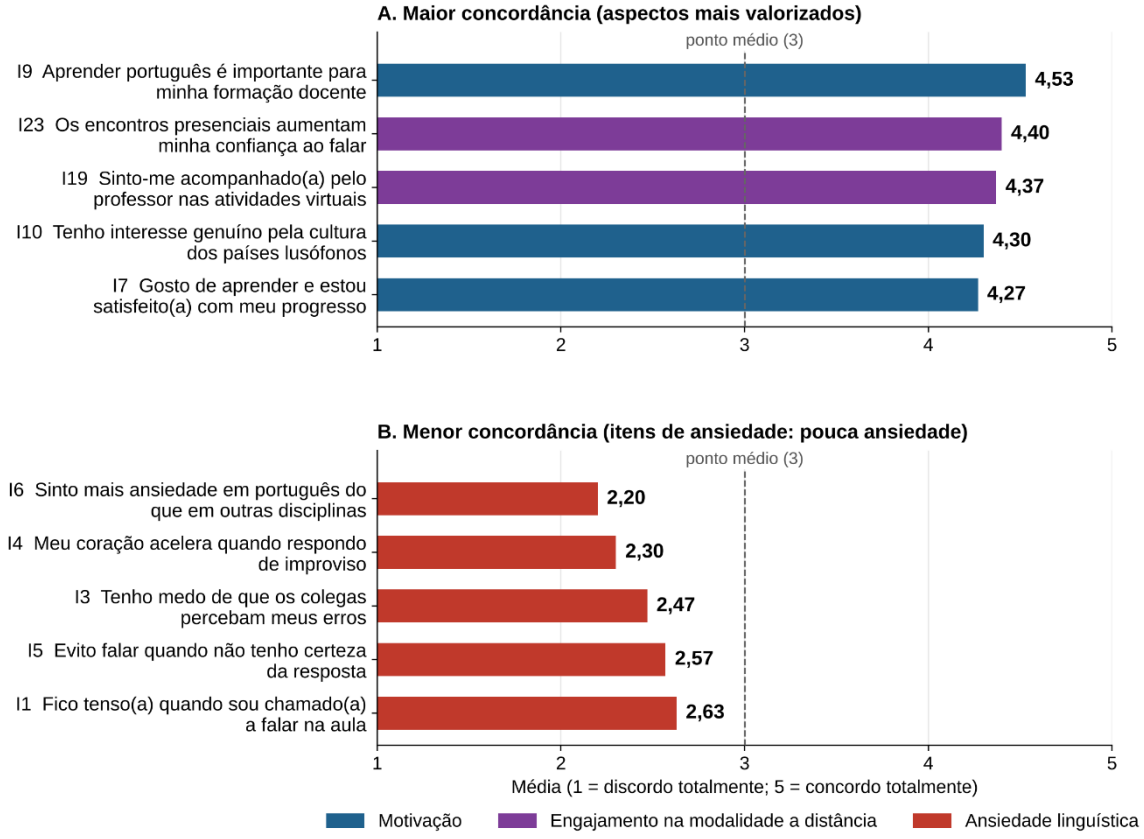
As três dimensões positivas agrupam-se em uma faixa estreita e alta, entre 3,98 e 4,23 pontos, com uma diferença máxima de apenas 0,25 ponto entre elas, o que indica um perfil emocional positivo bastante homogêneo. A ansiedade linguística (2,49) é a única dimensão abaixo do ponto médio, de forma moderada e sem se aproximar do extremo inferior da escala. A distância entre a dimensão mais baixa (ansiedade) e a mais alta (motivação) é de 1,74 ponto, a maior do conjunto. A Figura 2 traduz esse padrão para o nível dos enunciados concretos do questionário. Os cinco itens com maior concordância (painel A) pertencem à motivação e ao engajamento na modalidade a distância: a importância do português para a formação docente (I9, 4,53), o papel dos encontros presenciais na confiança para falar (I23, 4,40), o acompanhamento do professor nas atividades virtuais (I19, 4,37), o interesse pela cultura

DOI: https://doi.org/10.71112/dwz1d324

lusófona (I10, 4,30) e a satisfação com o próprio progresso (I7, 4,27). Os cinco itens com menor concordância (painel B) pertencem todos à ansiedade linguística e ficam abaixo do ponto médio; como seus enunciados descrevem reações de ansiedade, uma concordância baixa significa que essas reações são pouco frequentes no grupo. Em síntese, o que os estudantes mais afirmam é o valor profissional e cultural do português e o apoio recebido, e o que menos afirmam é sentir-se ansiosos.

Figura 2

Os cinco itens com maior e os cinco itens com menor concordância no questionário (n = 30)



Nota. Enunciados resumidos; o texto completo de cada item consta na Tabela 1. A linha tracejada indica o ponto médio da escala (3). No painel B, por se tratar de itens de ansiedade, valores baixos indicam pouca ansiedade. Elaboração própria.

A Tabela 1 apresenta o conteúdo de cada item e a média obtida, e a Figura 3 representa graficamente essas médias, permitindo observar a variação no interior de cada dimensão.

Tabela 1.

Itens do questionário e médias obtidas por item e por dimensão (n = 30)

Item	Enunciado	M
Ansiedade linguística (adaptada de Horwitz et al., 1986)		2,49
1	Sinto-me tenso(a) quando sei que serei chamado(a) a falar em português na aula.	2,63
2	Fico nervoso(a) quando não entendo o que o professor diz em português.	2,77
3	Tenho medo de que os colegas percebam meus erros ao falar português.	2,47
4	Meu coração acelera quando preciso responder de improviso em português.	2,30
5	Evito me oferecer para falar em português quando não tenho certeza da resposta.	2,57
6	Sinto-me mais ansioso(a) nas atividades de português do que nas de outras disciplinas.	2,20
Motivação (adaptada de Gardner, 1985)		4,23
7	Gosto de aprender português e me sinto satisfeito(a) com o meu progresso.	4,27
8	Procuro praticar português além do que é exigido nas aulas.	3,87
9	Considero importante para minha formação docente aprender português.	4,53
10	Sinto interesse genuíno pela cultura dos países lusófonos.	4,30
11	Persisto nas atividades de português mesmo quando encontro dificuldades.	4,17
12	Recomendaria a disciplina de português a outros colegas da licenciatura.	4,23
Autoconfiança comunicativa / filtro afetivo (Krashen, 1982; Pekrun, 2006)		3,98
13	Sinto-me capaz de me comunicar em português em situações simples do cotidiano.	4,07
14	Confio na minha capacidade de compreender textos orais em português.	3,83
15	Sinto que tenho controle sobre o meu próprio processo de aprendizagem do português.	4,10
16	Considero que minhas dificuldades com o português diminuíram ao longo do curso.	4,00
17	Sinto-me à vontade para arriscar respostas mesmo sem certeza total.	3,70
18	Percebo progresso na minha proficiência em português.	4,17

Engajamento na modalidade a distância (Huang & Zhang, 2025; Moore, 1993)		4,20
19	Sinto-me acompanhado(a) pelo professor durante as atividades virtuais de português.	4,37
20	As ferramentas digitais utilizadas facilitam minha participação nas aulas de português.	4,20
21	Sinto-me isolado(a) durante as atividades assíncronas de português. (item invertido)	1,97 (4,03[a])
22	Organizo meu tempo de estudo de português de forma autônoma e eficaz.	4,07
23	Os encontros presenciais aos sábados contribuem para minha confiança ao falar português.	4,40
24	Sinto-me satisfeito(a) com a modalidade a distância para aprender português.	4,13

Nota. Escala Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Nas linhas de dimensão, M corresponde à média da subescala. aValor após recodificação inversa, utilizado no cálculo da média da dimensão. Elaboração própria.

Ansiedade linguística: uma tensão focalizada, não generalizada

A ansiedade linguística obteve a média mais baixa do instrumento (M = 2,49), o que indica uma presença moderada-baixa dessa emoção. O detalhe por item, porém, matiza essa leitura: o nervosismo diante de dificuldades de compreensão (item 2, M = 2,77) e a tensão ao ser chamado a falar diante do grupo (item 1, M = 2,63) são os indicadores mais altos da dimensão, enquanto a sensação de experimentar mais ansiedade em português do que em outras disciplinas (item 6, M = 2,20) é o mais baixo. A ansiedade, portanto, não se distribui de maneira uniforme: ativa-se sobretudo diante da exigência de produzir oralmente sem preparação prévia, e não como um traço geral associado à disciplina.

Essa leitura converge com o que os próprios estudantes expressaram nas entrevistas. Oito dos dez relatos (categoria Q3, ansiedade na oralidade) descrevem a mesma tensão concentrada em falar espontaneamente, responder sem preparação e pronunciar diante dos colegas, o que confirma que o foco emocional não é o idioma em abstrato, mas a situação comunicativa de exposição oral. Ao mesmo tempo, seis dos dez relatos (categoria Q4, normalização do erro) descrevem um processo progressivo em que o erro deixa de ser vivido

como ameaça e passa a ser entendido como parte natural da aprendizagem, o que ajuda a explicar por que a média geral de ansiedade se mantém contida (item 3, medo de que os colegas percebam os erros, M = 2,47).

Motivação: o motor emocional mais consistente do processo

A motivação foi a dimensão mais bem avaliada do questionário (M = 4,23). Nela se encontram as pontuações mais altas de todo o instrumento: a importância de aprender português para a formação docente (item 9, M = 4,53) e o interesse pela cultura dos países lusófonos (item 10, M = 4,30). Somam-se a esses valores a persistência diante das dificuldades (item 11, M = 4,17), a disposição para recomendar a disciplina (item 12, M = 4,23) e a prática além do exigido nas aulas (item 8, M = 3,87), este último o mais baixo da dimensão, embora igualmente favorável.

As entrevistas permitem compreender a origem dessa motivação elevada. A categoria Q1 (motivação profissional), presente em oito dos dez relatos, mostra que o português é percebido como uma língua que amplia o perfil profissional docente e abre oportunidades acadêmicas concretas, em clara convergência com o item 9. De forma complementar, a categoria Q2 (motivação cultural, 7/10) revela que a aproximação à cultura lusófona não é um aspecto acessório, mas um componente que dá significado à aprendizagem para além da gramática, em consonância com o item 10. Em conjunta, os dados indicam que a motivação do grupo se sustenta sobre dois pilares, a utilidade profissional e o significado cultural do idioma, mais do que sobre exigências puramente acadêmicas.

Autoconfiança e filtro afetivo: progresso percebido, com cautela residual

A autoconfiança e o filtro afetivo constituem a terceira dimensão em média (M = 3,98), em nível alto. Os estudantes relatam pontuações altas e homogêneas no controle sobre o próprio processo de aprendizagem (item 15, M = 4,10), na percepção de progresso (item 18, M = 4,17) e na capacidade de ser comunicar em situações cotidianas (item 13, M = 4,07). O único

matiz aparece no item 17 (sentir-se à vontade para arriscar respostas sem certeza total, M = 3,70), que, embora em nível alto, é sensivelmente mais baixo que os demais e indica certa cautela ao se expor publicamente sem segurança prévia.

Esse achado corresponde diretamente à categoria Q5 (construção da autoconfiança), a mais frequente das entrevistas juntamente com Q7 (9/10 relatos). Os estudantes identificam avanços concretos em compreensão, vocabulário e comunicação cotidiana, o que explica a força geral da dimensão; no entanto, esse mesmo relato de progresso convive com menções ao desconforto de arriscar respostas sem certeza, o mesmo matiz observado no item 17. A leitura conjunta sugere que a confiança do grupo cresce de forma sustentada, más que ainda há margem de melhoria na tolerância ao risco comunicativo, mais do que na competência linguística percebida.

Engajamento na modalidade a distância: o papel decisivo do acompanhamento

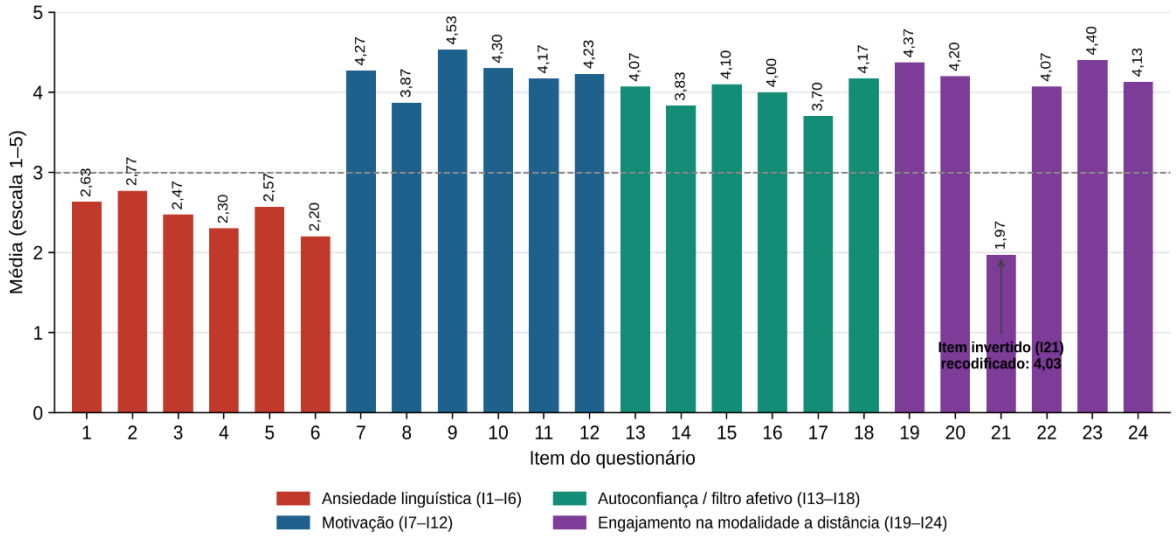
A quarta dimensão, referente ao engajamento na modalidade a distância, obteve média de 4,20 (nível alto) e inclui um dos valores mais altos do instrumento: o item 23 (os encontros presenciais aos sábados contribuem para a confiança ao falar português, M = 4,40). Seguem-se o acompanhamento docente nas atividades virtuais (item 19, M = 4,37) e a satisfação geral com a modalidade a distância (item 24, M = 4,13). O item 21, relativo à percepção de isolamento e redigido em sentido inverso, apresentou média original de 1,97, que, após recodificação, equivale a 4,03, uma leitura favorável e coerente com o restante da dimensão.

As entrevistas explicam por que esses dois aspectos são tão determinantes. A categoria Q6 (acompanhamento docente, 8/10) mostra que a retroalimentação e a disponibilidade do professor favorecem diretamente a segurança emocional e a participação dos estudantes, em convergência com o item 19. De modo ainda mais marcante, a categoria Q7 (encontros presenciais) é, junto com Q5, a mais recorrente da análise qualitativa (9/10): os estudantes descrevem esses encontros como espaços que fortalecem a interação, o vínculo entre colegas, a prática oral e a confiança, achado que coincide quase literalmente com o item 23. A categoria

Q8 (autonomia, 7/10) matiza o panorama ao assinalar que a modalidade a distância exige, como contrapartida de seus benefícios, planejamento cuidadoso e gestão ativa do tempo, o que se relaciona com o item 22 sobre a organização autônoma do estudo (M = 4,07). Assim, o engajamento não depende apenas das ferramentas digitais disponíveis, mas sobretudo da existência de instâncias presenciais periódicas e de um acompanhamento docente próximo.

Figura 3

Médias por item do questionário (I1–I24), por dimensão



Nota. O item 21 é invertido; sua média recodificada é 4,03. Elaboração própria.

Na Figura 3, o bloco correspondente à ansiedade é o único inteiramente abaixo do ponto médio, e mesmo nele há variação relevante entre o item 6 (2,20) e o item 2 (2,77). No extremo oposto, o item 9 (4,53) é a barra mais alta, seguido de perto pelo item 23 (4,40). A barra do item 21 deve ser lida com a ressalva já indicada: por ser um item invertido, sua média original (1,97) aparece visualmente como a mais baixa do gráfico, mas, recodificada, corresponde a 4,03 e não indica mal-estar.

Um tema transversal não capturado pela escala: a proximidade entre o espanhol e o português

Um achado que emerge exclusivamente do componente qualitativo, sem correlato direto na escala Likert, é o papel ambivalente da proximidade entre o espanhol e o português. A categoria Q9 (transferência positiva, 8/10) mostra que essa proximidade funciona como uma ponte que permite reconhecer vocabulário, estruturas e significados desde as etapas iniciais, facilitando a compreensão e reduzindo a sensação de estranhamento diante da nova língua. A categoria complementar Q10 (interferência L1–L2, 7/10) revela, porém, o reverso dessa mesma proximidade: os falsos cognatos, a transferência indevida de estruturas gramaticais do espanhol e dificuldades específicas de pronúncia.

Esse achado ilustra o valor acrescentado do desenho misto: enquanto o questionário permite dimensionar com precisão a intensidade da ansiedade, da motivação, da autoconfiança e do engajamento, é somente por meio das entrevistas que se torna visível esse efeito dual da proximidade linguística, um fator que provavelmente incide de forma transversal sobre várias dimensões quantitativas, alimentando parte da ansiedade na oralidade ou, em sentido contrário, reforçando a autoconfiança inicial. A Tabela 2 descreve as dez categorias emergentes, e a Figura 4 sintetiza sua frequência.

Tabela 2.

Categorias qualitativas emergentes da Análise de Conteúdo (10 entrevistas)

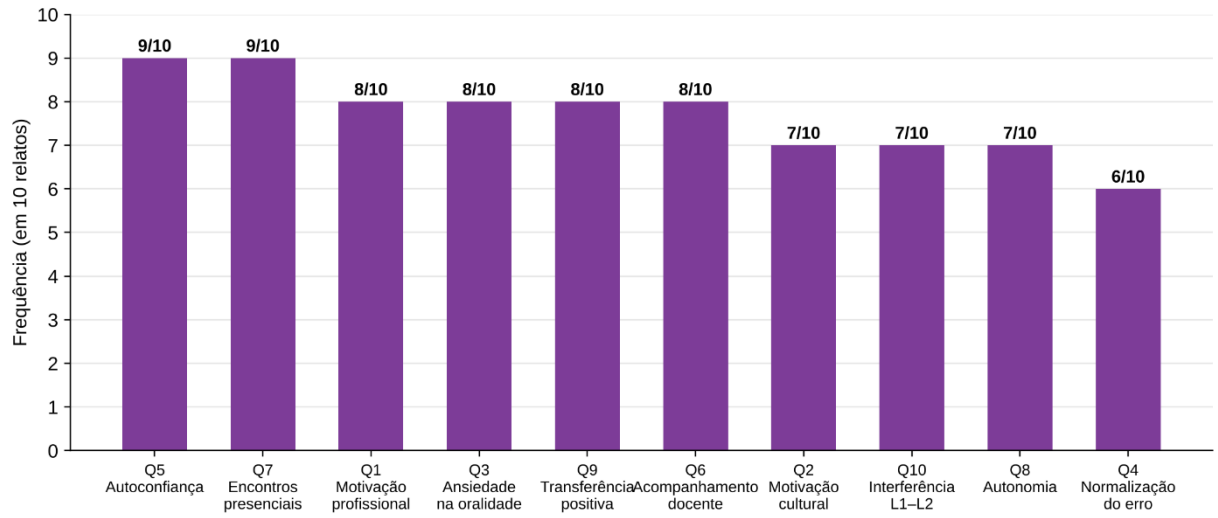
Cód.	Categoria	Descrição	Freq.
Q1	Motivação profissional	O português é percebido como língua que amplia o perfil profissional docente e abre oportunidades acadêmicas.	8/10
Q2	Motivação cultural	A aproximação à cultura lusófona dá significado à aprendizagem para além da gramática.	7/10
Q3	Ansiedade na oralidade	Tensão ao falar espontaneamente, responder sem preparação e pronunciar diante dos colegas.	8/10
Q4	Normalização do erro	O erro deixa de ser vivido como ameaça e passa a ser entendido como parte natural da aprendizagem.	6/10

Q5	Construção da autoconfiança	Identificação de avanços concretos em compreensão, vocabulário e comunicação cotidiana.	9/10
Q6	Acompanhamento docente	Retroalimentação e disponibilidade do professor favorecem a segurança emocional e a participação.	8/10
Q7	Encontros presenciais	Espaços que fortalecem a interação, o vínculo entre colegas, a prática oral e a confiança.	9/10
Q8	Autonomia	A modalidade a distância exige planejamento cuidadoso e gestão ativa do tempo.	7/10
Q9	Transferência positiva	A proximidade entre espanhol e português facilita o reconhecimento de vocabulário, estruturas e significados.	8/10
Q10	Interferência L1–L2	Falsos cognatos, transferência indevida de estruturas do espanhol e dificuldades de pronúncia.	7/10

Nota. Freq. = número de relatos, entre os dez analisados, em que a categoria foi identificada. Elaboração própria.

Figura 4

Frequência das categorias qualitativas emergentes (em 10 relatos)



Nota. Categorias ordenadas da maior para a menor frequência. Elaboração própria.

As categorias formam uma escala descendente suave, sem saltos abruptos: duas de las (Q5 e Q7) alcançam a frequência máxima observada (9/10); quatro (Q1, Q3, Q9 e Q6) situam-se em 8/10; três (Q2, Q10 e Q8) em 7/10; e apenas a normalização do erro (Q4) aparece em 6/10. Mesmo a categoria menos frequente está presente em mais da metade dos relatos, o que

indica que nenhuma de las é anedótica: todas descrevem padrões amplamente compartilhados pelo grupo entrevistado.

DISCUSSÃO

A leitura conjunta dos resultados quantitativos e qualitativos permite construir uma interpretação integrada da experiência emocional dos estudantes na aprendizagem do português, que vai além da simples justaposição de números e relatos. Como sintetiza a Tabela 3, em praticamente todos os focos analisados (ansiedade, motivação, autoconfiança e engajamento na modalidade a distância) os dois componentes do estudo convergem, ou seja, apontam na mesma direção e se reforçam mutuamente. A única exceção é a relação entre o espanhol e o português, que constitui um caso de complementaridade e expansão (Greene et al., 1989), no qual o dado qualitativo acrescenta um matiz que o instrumento quantitativo, por seu próprio desenho, não estava em condições de capturar.

Tabela 3.

Quadro de exibição conjunta (joint display) da integração entre dados quantitativos e qualitativos

Foco	Evidência quantitativa	Evidência qualitativa	Integração
Ansiedade linguística	M = 2,49; itens mais altos: 2 (2,77) e 1 (2,63); mais baixo: 6 (2,20)	Q3 Ansiedade na oralidade (8/10); Q4 Normalização do erro (6/10)	Convergência
Motivação	M = 4,23; item 9 (4,53) e item 10 (4,30)	Q1 Motivação profissional (8/10); Q2 Motivação cultural (7/10)	Convergência
Autoconfiança / filtro afetivo	M = 3,98; item 17 (3,70) como ponto de cautela	Q5 Construção da autoconfiança (9/10)	Convergência
Engajamento na modalidade a distância	M = 4,20; itens 23 (4,40), 19 (4,37) e 22 (4,07)	Q7 Encontros presenciais (9/10); Q6 Acompanhamento docente (8/10); Q8 Autonomia (7/10)	Convergência

Proximidade espanhol–português	Sem item correspondente no questionário	Q9 Transferência positiva (8/10); Q10 Interferência L1–L2 (7/10)	Complementaridade / expansão

Nota. Tipos de integração segundo Greene et al. (1989); estrutura do quadro segundo Fetters et al. (2013). Elaboração própria.

O lugar da ansiedade na experiência emocional

Um primeiro eixo de discussão refere-se ao lugar que a ansiedade ocupa na experiência global. Sua média relativamente baixa (2,49) poderia levar a subestimar sua importância se fosse lida isoladamente; ao triangulá-la com os relatos, porém, percebe-se que essa emoção não desapareceu do processo, mas tornou-se específica: ativa-se diante da exposição oral espontânea, e não diante da disciplina como tal. Esse padrão é coerente com a caracterização de Horwitz et al. (1986), que associam a ansiedade em língua estrangeira à apreensão comunicativa e ao medo da avaliação negativa, e com Russell (2020), que identifica a participação oral como um dos momentos mais sensíveis para o aprendiz em ambientes virtuais. Há aqui uma implicação pedagógica direta: as estratégias de intervenção mais eficazes não seriam as orientadas a “reduzir a ansiedade” de forma genérica, mas as que multiplicam oportunidades de prática oral progressiva e de baixa exposição no início, em coerência com o achado qualitativo de que o erro se normaliza com o tempo.

Motivação e autoconfiança como processos interdependentes

Um segundo eixo diz respeito à relação entre motivação e autoconfiança, que neste estudo aparecem como processos interdependentes, mais do que como dimensões separadas. A motivação profissional e cultural parece atuar como um suporte que permite aos estudantes tolerar o desconforto transitório de ainda se sentirem inseguros ao se comunicar (item 17 e categoria Q5). Em outras palavras, os estudantes persistem no processo, e esse esforço sustentado acaba se traduzindo em maior autoconfiança, justamente porque percebem um sentido profissional e cultural claro em aprender a língua, em linha com a concepção de

Gardner (1985) sobre o papel das atitudes em relação à língua e à cultura-alvo e com a natureza dinâmica da motivação descrita por Dörnyei (2001).

Esse resultado matiza uma leitura frequente da Hipótese do Filtro Afetivo (Krashen, 1982), na qual ansiedade e confiança costumam ser tratadas como polos de um mesmo contínuo emocional: aqui, a motivação aparece como a variável que amortece esse contínuo e permite que a confiança cresça mesmo na presença de certa tensão residual. A coexistência de ansiedade moderada com altos níveis de motivação e satisfação também é consistente com a tese de Dewaele e MacIntyre (2014), segundo a qual emoções positivas e negativas operam de forma relativamente independente na sala de aula de língua estrangeira, e com a Teoria do Controle e do Valor (Pekrun, 2006), já que o alto valor atribuído ao português (item 9) e a percepção de controle sobre a própria aprendizagem (item 15) são precisamente as avaliações que essa teoria associa a emoções de realização positivas.

Acompanhamento docente e encontros presenciais na educação a distância

Um terceiro eixo, talvez o mais relevante do ponto de vista do desenho formativo, é o papel do acompanhamento docente e dos encontros presenciais como condições que sustentam emocionalmente a modalidade a distância. Os dados mostram de forma consistente, tanto em um dos itens com média mais alta do questionário (item 23) quanto em uma das categorias qualitativas mais frequentes (Q7), que a virtualidade não é percebida como obstáculo em si mesma: seu êxito emocional depende da existência de espaços presenciais periódicos que funcionem como âncora de confiança e interação. Esse achado dialoga com a Teoria da Distância Transacional (Moore, 1993), segundo a qual o diálogo entre professor e estudante reduz a distância pedagógica, e com Huang e Zhang (2025), que associam a percepção de um ambiente de aprendizagem positivo a emoções mais favoráveis. Ele sugere que os modelos híbridos, mais do que a distância ou a presencialidade plenas, podem ser o formato que melhor equilibra a autonomia exigida pelo estudo a distância (categoria Q8) com a necessidade humana de vínculo e de retroalimentação próxima.

A proximidade linguística como fator ambivalente

Por fim, o achado relativo à proximidade entre o espanhol e o português acrescenta uma camada de complexidade que nenhuma das duas técnicas teria revelado, isoladamente, com a mesma clareza. Seu caráter dual, facilitador na compreensão inicial, mas fonte de interferência estrutural e fonética, confirma a percepção de facilidade inicial relatada por Oliveira (2011) e reforça a necessidade, apontada por Severo e Viola (2017) e por Barros e Assis (2018), de estratégias didáticas específicas para hispanofalantes. Em termos práticos, impõe-se uma abordagem explícita da intercompreensão entre línguas românicas, que aproveite a transferência positiva sem deixar de antecipar e trabalhar ativamente os falsos cognatos e as interferências mais recorrentes, em vez de assumir que a proximidade entre as línguas é apenas uma vantagem.

Limitações do estudo

Os resultados devem ser interpretados à luz de algumas limitações. A amostra quantitativa (n = 30) é adequada para uma caracterização descritiva, mas insuficiente para análises multivariadas, como a análise fatorial ou a análise multivariada de variância, que exigem amostras consideravelmente maiores (Tabachnick & Fidell, 2019); por isso, este relato limita-se a estatísticas descritivas e não inclui análises inferenciais nem comparações entre os níveis A1 e A2. O componente qualitativo baseou-se em dez entrevistas, número inferior ao frequentemente associado à saturação temática (Guest et al., 2006). Além disso, os dados provêm de autorrelato, de uma única instituição e de um único momento, o que restringe a generalização dos achados e impede afirmar a estabilidade dos padrões ao longo do tempo.

CONCLUSÕES

Este estudo buscou compreender de qué forma estudantes da Licenciatura em Línguas Estrangeiras com Ênfase em Inglês da UNIMINUTO percebem a influência de suas

experiências emocionais na aprendizagem do português como língua estrangeira na modalidade a distância. Em resposta às perguntas de pesquisa, os resultados mostram que a experiência emocional do grupo é predominantemente positiva: a motivação, o engajamento na modalidade a distância e a autoconfiança situam-se em níveis altos, enquanto a ansiedade linguística é moderada-baixa e se concentra em uma situação específica, a produção oral espontânea diante dos colegas.

Os estudantes interpretam essas experiências de maneira coerente com os dados numéricos: atribuem sua motivação à utilidade profissional do português para a formação docente e ao interesse pela cultura lusófona; reconhecem avanços concretos que alimentam sua autoconfiança; e descrevem um processo gradual de normalização do erro. Consideram, ainda, que o acompanhamento docente e os encontros presenciais são condições decisivas para sustentar emocionalmente a aprendizagem a distância, e percebem a proximidade entre o espanhol e o português como um fator simultaneamente facilitador e fonte de interferências.

Desses achados decorrem três implicações pedagógicas para o ensino do português como língua estrangeira na formação de professores em modalidade a distância: (a) introduzir a prática oral espontânea de forma progressiva e com baixa exposição inicial; (b) manter um acompanhamento docente próximo, com retroalimentação constante; e (c) preservar instâncias presenciais periódicas de interação dentro de modelos predominantemente a distância. Recomenda-se, além disso, o trabalho explícito com a intercompreensão entre o espanhol e o português, aproveitando a transferência positiva e antecipando as interferências mais frequentes.

Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar a amostra a vários períodos acadêmicos, a fim de permitir a verificação da estrutura fatorial do questionário, a estimação da consistência interna das subescalas (Cronbach, 1951) e a comparação inferencial entre os níveis A1 e A2; avaliar formalmente a validade de conteúdo do instrumento por meio de painéis de especialistas (Polit & Beck, 2006); estimar a concordância entre codificadores na análise

qualitativa (Landis & Koch, 1977); e adotar desenhos longitudinais que acompanhem os mesmos estudantes do nível A1 ao A2, de modo a compreender como a relação entre ansiedade, motivação e autoconfiança evolui ao longo do processo.

Declaração de conflito de interesses

As autoras declaram não ter conflitos de interesse relacionados a esta pesquisa.

Declaração de contribuição de autoria

Yeimy Rocío Fonseca Medina: Conceituação, Investigação, Análise formal, Redação – rascunho original.

Diana Mireya Cardona: Conceituação, Investigação, Curadoria de dados, Redação – rascunho original.

Janio Vasconcelos Pereira: Redação – revisão e edição, com ênfase na revisão estilística e linguística do manuscrito, no aprimoramento da escrita acadêmica e na contribuição para a interpretação dos resultados.

Jineth Karina García Cendales: Supervisão, Validação, Redação – revisão e edição.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial

As autoras declaram que utilizaram ferramentas de inteligência artificial como apoio na preparação deste artigo, especificamente na tradução, na revisão linguística e na organização do texto, e afirmam que tais ferramentas não substituem, de forma alguma, o trabalho intelectual nem os processos de reflexão próprios da pesquisa. As autoras reconhecem que este trabalho é produto de seu próprio esforço intelectual e assumem plena responsabilidade por seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barros, E. B. R., & Assis, M. T. M. de. (2018). Português como Língua Estrangeira (PLE): formação docente e construção de expedientes didático-metodológicos. *@rquivo Brasileiro de Educação, 6*(13), 60–84.

Bruen, J., & Erdocia, I. (2025). Formal and informal foreign language learning at university: Blurring the boundaries. *The Language Learning Journal, 53*(1), 84–97.

Colômbia, Ministério da Saúde. (1993). *Resolução n.º 8430 de 1993: Estabelece as normas científicas, técnicas e administrativas para a pesquisa em saúde*.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. (s. f.). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés*. https://www.uniminuto.edu/oferta-academica/licenciatura-en-lenguas-extranjeras-con-enfasis-en-ingles/licenciatura-en-12

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4*(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Ding, A.-C. E. (2024). Empowering multilingual learners through translanguaging and transmodal practices in virtual learning spaces. *Distance Learning, 21*(3), 75–79.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Fernández-Ortega, C., Trigueros, R., & Fernández, A. (2024). Frustration of basic psychological needs and emotions in communicative intent in English as a foreign language. *Porta Linguarum, 42*, 197–214. https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29389

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research, 48*(6pt2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Gannoun, H., & Deris, F. D. (2023). Teaching anxiety in foreign language classroom: A review of literature. *Arab World English Journal, 14*(1). https://doi.org/10.2139/ssrn.4432859

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7.ª ed.). Atlas.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/01623737011003255

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Huang, F., & Zhang, H. (2025). Explaining the penetrating role of technology in online foreign language learning achievement. *Foreign Language Annals, 58*(1), 10–39. https://doi.org/10.1111/flan.12781

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Li, C., Pawlak, M., & Kruk, M. (2025). Achievement emotions and control-value appraisals in foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 46*(2), 364–378. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2183961

Mercer, S. (2021). Language learner engagement: Setting the scene. Em P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student engagement in the language classroom* (pp. 3–19). Multilingual Matters.

Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14.ª ed.). Hucitec.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Em D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.

Oliveira, D. (2011). *Portuguese as a foreign language: Motivations and perceptions* [Dissertação de mestrado, Brigham Young University]. BYU ScholarsArchive. https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2874

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health, 29*(5), 489–497. https://doi.org/10.1002/nur.20147

Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals, 53*(2), 338–352. https://doi.org/10.1111/flan.12461

Severo, C. G., & Viola, D. (2017). Entre o português como língua estrangeira e as práticas interculturais comunicativas: estudo de caso em universidade colombiana. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, 16*(1). https://doi.org/10.26512/rhla.v16i1.1491

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7.ª ed.). Pearson.