

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANTÔNIA MARTINS FERREIRA

**OS ASPECTOS AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

MANAUS

2019

ANTÔNIA MARTINS FERREIRA

**OS ASPECTOS AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira.

MANAUS
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F383o Ferreira, Antônia Martins
Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica / Antônia Martins Ferreira. 2019
144 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Herbert Luiz Braga Ferreira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. ensino-aprendizagem de inglês. 2. aspectos afetivos. 3. vinculações. 4. educação emocional. I. Ferreira, Herbert Luiz Braga II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

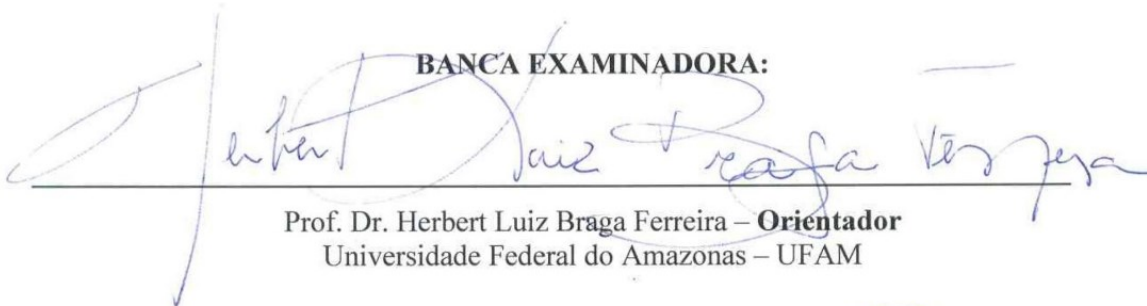
ANTÔNIA MARTINS FERREIRA

“OS ASPECTOS AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

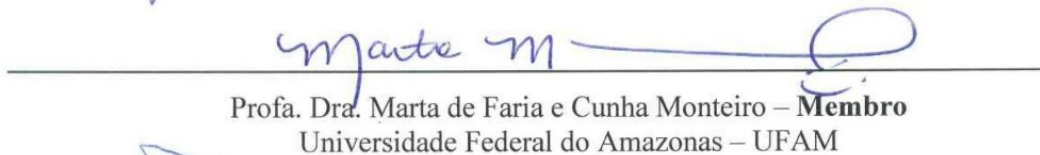
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 22 de maio de 2019

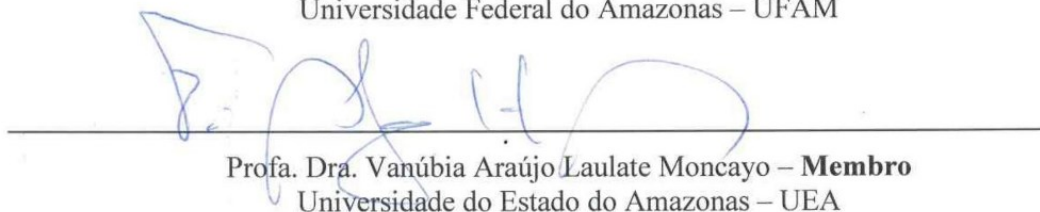
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira – **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Profa. Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo – **Membro**
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Profa. Dra. Edith Santos Correa – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Dedicatória

In memoriam

Aos meus pais:

Lourdes e Gentil, com quem muito aprendi sobre o amor.

Aos meus filhos:

Filipe, Hannah e Laura, que muito me ensinam sobre o amor.

Agradecimento Especial

Ao professor Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira pelo companheirismo, pela paciência e pelo profissionalismo com os quais conduziu a orientação deste trabalho.

À professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro por seu inestimável apoio para a concretização deste sonho.

À minha amiga-irmã Luana Augusta de Araújo por sua parceria incondicional em todas as etapas deste projeto, do sonho à realização. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades que tive de crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

A todos que, direta ou indiretamente, de alguma forma, deram suas contribuições para a realização deste trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade e, especialmente, aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, que compartilharam seus conhecimentos.

À Angélica, que sempre me recebeu com sorriso e braços abertos mesmo quando era apenas uma estranha em busca de informação.

Aos colegas do Colégio Militar de Manaus (CMM), que me substituíram nas atividades didático-pedagógicas, quando houve necessidade.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira Barcelos, por suas contribuições científicas e pessoais para a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Simões Cardoso, por suas inúmeras contribuições à minha formação acadêmica – das etapas de seleção ao Mestrado até a minha qualificação.

À minha grande amiga, Socorro Silva, por ter me feito acreditar na realização deste sonho e por seu apoio fraterno em todos os momentos.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

FERREIRA, A. M. **Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**: um estudo de caso no contexto da educação básica. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e, como objetivos específicos, identificar as facilidades e as dificuldades de aprendizagem relacionadas a esses aspectos afetivos e refletir como é possível se desenvolver aspectos afetivos favoráveis ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Para isso, foram enfocados aspectos afetivos como, emoção, sentimento, humor e atitude que condicionam comportamentos específicos, segundo a concepção de Arnold e Brown (1999). Esses autores, juntamente com Gardner (1995), Rogers (1975; 1985), Vigotski (1993; 2011), Immordino-Yang e Damásio (2016), Cozolino (2013; 2014) e Olson (2014), entre outros, concordam que os aspectos afetivos são essenciais para a viabilização do ensino-aprendizagem. Participaram deste estudo 8 alunos do nível básico de proficiência na língua inglesa, do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Manaus. Esta pesquisa se constituiu como um estudo de caso (ANDRÉ, 2013; LAKATOS; MARKONI, 2003; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012) e teve como suporte as teorias sobre a influência da afetividade na aprendizagem de inglês como segunda língua e língua estrangeira. Para a geração dos dados, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, sendo os questionários, entrevistas e a autoavaliação os instrumentos escolhidos. Os resultados mostraram, em resposta às perguntas, a influência dos aspectos afetivos no desempenho dos alunos como aprendizes de uma língua estrangeira. Diante desses resultados, conclui-se que cabe ao professor desenvolver competências que vão além do conhecimento técnico e didático-pedagógico. Antes, é preciso desenvolver ferramentas que promovam a saúde das relações: a empatia, a compaixão e o amor, possibilitando, dessa forma, o revelar da dimensão invisível presente na sala de aula. Para tanto, é de extrema importância o estudo, a pesquisa contínua e a aplicação de práticas pedagógicas que promovam conforto e segurança aos alunos, priorizando, assim, o desenvolvimento integral por meio da junção das dimensões cognitivas e afetivas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de inglês. Aspectos afetivos. Vinculações. Educação Emocional.

FERREIRA, A. M. **Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica.** 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the affective aspects of teaching and learning English as a foreign language and, as specific objectives, to identify the learning facilities and difficulties related to these affective aspects and to reflect how it is possible to develop affective aspects favorable to teaching-learning English as a foreign language. For this, affective aspects such as emotion, feeling, humor and attitude that conditioned specific behaviors have been focused according to the Arnold and Brown (1999) conception. These authors, along with Gardner (1995), Rogers (1975; 1985), Vigotski (1993; 2011), Immordino-Yang & Damásio (2016), Cozolino (2013, 2014) and Olson (2014), among others, agree that affective aspects are essential for the viability of teaching and learning. Eight students of the basic level of English proficiency participated in this study, from the 9th grade of Elementary School of the Military College of Manaus. This research was constituted as a case study (ANDRÉ, 2013; LAKATOS; MARKONI, 2003; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012) and was supported by theories on the influence of affectivity in learning English as a second language and foreign language. For the generation of the data, the principles of qualitative research were used, with the questionnaires, interviews and self-assessment being the instruments of this research. The results showed, in response to the questions, the influence of the affective aspects on the students' performance as learners of a foreign language. In view of these results, it is concluded that it is up to the teacher to develop skills that go beyond technical and didactic-pedagogical knowledge. Rather, it is necessary to develop tools that promote the health of relationships: empathy, compassion and love, thus enabling the revealing of the invisible dimension present in the classroom. Therefore, it is extremely important the study, continuous research and application of pedagogical practices that promote comfort and safety to students, thus prioritizing integral development through the combination of cognitive and affective dimensions.

Keywords: Teaching-learning of English. Affective aspects. Attachment. Emotional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Comentário da participante Isadora a respeito de sua relação com seus colegas.....	99
Figura 2 – Comentário do participante Paulo a respeito de sua relação com seus colegas.....	100
Figura 3 – Comentário da participante Isabel a respeito de quando tem dúvidas ..	101
Figura 4 – Comentário da participante Luíza apontando atitude solícita	102
Figura 5 – Comentário de Pedro a respeito de superar queixas	102

QUADROS

Quadro 1 – Divisão dos níveis por anos de ensino do SCMB	58
Quadro 2 – Divisão das etapas e ações de cada uma	62
Quadro 3 – Divisão por trimestre x instrumentos de geração de dados	62
Quadro 4 – Orientações para a realização da pesquisa.....	63
Quadro 5 – Comparação entre as etapas para a análise e a interpretação dos dados	64
Quadro 6 – Prática oral x emoções	68
Quadro 7 – Emoções durante as aulas de inglês	69
Quadro 8 – Sentimentos durante as aulas de inglês	90
Quadro 9 – Interesse em atividades e em aulas	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 ASPECTOS AFETIVOS	16
1.1.1 Abordagem diacrônica.....	17
1.1.2 Constituintes dos aspectos afetivos	23
1.2 ASPECTOS AFETIVOS E APRENDIZAGEM	39
1.2.1 Perfil discente.....	39
1.2.2 Perfil docente.....	46
1.2.3 Contexto educacional	48
1.3 CONVERGÊNCIAS	52
1.3.1 A contribuição da linguística aplicada, da psicologia e da eurociência para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	52
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	56
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	56
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	57
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS	59
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS	61
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	63
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	67
3.1 PROMOÇÃO DOS ASPECTOS AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA.....	67
3.1.1 O início	68
3.1.2 No meio do caminho	70
3.1.3 Sentimentos diversos	90
3.1.4 O Caminho.....	92
3.1.5 O humor como facilitador de aprendizagem.....	92
3.1.6 O que fazer para remover do caminho a pedra da baixa autoestima	94
3.1.7 As atividades em grupo: as fadas madrinhas que promovem o “ <i>speaking</i> ”	96
3.1.8 O(A) Professor(a): o(a) facilitador(a) da aprendizagem	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	122
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	125
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO A.....	128
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO B.....	131
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	134
APÊNDICE F – AUTOAVALIAÇÃO	136
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	138
ANEXO B – NÍVEIS DO MARCO COMUM EUROPEU	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no domínio da Linguística Aplicada e buscou investigar os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, sendo o “afeto” considerado neste estudo como “[...] um aspecto amplo da emoção, sentimento, humor ou atitude que condiciona o comportamento” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 1).

A motivação para pesquisar esse tema surgiu a partir de minhas experiências, primeiramente como aluna, e, mais tarde, como professora de língua inglesa.

Como aluna, experienciei muito nervosismo e estresse durante a aprendizagem da língua inglesa, o que dificultou bastante a minha jornada como aprendiz.

Anos depois, como professora, percebi que alguns alunos também apresentavam dificuldades de aprendizagem semelhantes às que vivenciei e, por essa razão, cresceu em mim uma inquietação em compreender como poderia ajudá-los durante as aulas.

Por meio de conversas com pais e responsáveis dos alunos do Colégio Militar de Manaus, local em que trabalho há 17 anos, notei que os prováveis motivos que desencadeiam o surgimento das dificuldades de aprendizagem de língua inglesa são das mais diversas ordens, principalmente: conflitos familiares e pouco contato com a língua inglesa nas séries iniciais.

Fazendo uma comparação entre as dificuldades que esses alunos apresentam e as que eu sentia como discente, percebi que as origens são as mesmas, porém o gosto e o fascínio pela língua inglesa foram aspectos determinantes para que eu superasse todas essas dificuldades que se interpuseram em minha vida acadêmica durante o meu processo de formação profissional.

Além desses aspectos, inclui-se também o fato de ter tido uma excelente professora de língua inglesa que, além da competência técnica, cultivava um carinho especial por seus alunos, o que tornava a relação professor-aluno um misto de ensinamento e mágica que aos poucos dissipava o medo e a ansiedade que bloqueavam o desempenho na aprendizagem de inglês.

Essa carga de experiências não apenas motivou transformações em meu desenvolvimento como aluna, mas também me despertou um forte desejo de ser professora. Porém, não queria ser somente uma professora; queria ir além:

desenvolver metodologias para encantar os meus alunos, tal qual aquela professora que transformou todos os medos e receios que me impediam de me expressar na língua que eu tanto amava e revelou em mim o potencial para a aprendizagem que eu jamais havia experimentado antes.

Julgo que a superação das dificuldades no ensino-aprendizagem de língua inglesa tem profunda relação com os aspectos afetivos, e isso me motivou a estudar essa dimensão invisível, porém vital para a aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

Além da motivação pessoal, vejo a necessidade da sociedade moderna em desenvolver as qualidades da dimensão afetiva, principalmente no contexto educacional, uma vez que há números consideráveis de depressão docente e discente, aumento gradativo da taxa de suicídio, afastamentos do trabalho por doenças psicossomáticas, registros de atentados a escolas e locais públicos com grande circulação de pessoas, entre outros fatos, fazendo-me considerar a necessidade de educação emocional. Provavelmente, a sociedade nunca antes tenha passado por uma escassez de afetividade como a atual. Por isso, aulas, disciplinas em faculdades e cursos dos mais variados são desenvolvidos com o objetivo de promover a educação emocional tão rara e precária.

Quanto à lacuna em que se insere esta pesquisa, chamo a atenção para o caráter pioneiro no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e para a necessidade de se pesquisar mais sobre o tema afetividade nas diferentes esferas da educação: básica, superior, técnico, tecnológico, a distância, enfim, entre as mais variadas modalidades educacionais, tanto na linguística aplicada quanto na literatura.

Dessa forma, investigar a questão da afetividade direcionada ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a meu ver, possibilitou um entendimento acerca do emprego de uma das ferramentas mais importantes, se não a mais relevante delas, para alcançar o sucesso desejado em qualquer ambiente educacional: os aspectos afetivos (SCOVEL, 2001).

Portanto, desenvolver uma pesquisa sobre esse assunto foi importante, haja vista a sua relevância e a lacuna existente no tratamento dessa temática, lacuna que existe, sobretudo, nos cursos universitários de graduação, local – por excelência – da formação de futuros professores. Além disso, acredito que esta pesquisa proporcionou respaldo científico às práticas pedagógicas que desenvolvo, tendo

contribuído também para a minha formação – e a de outros – como professora de língua inglesa.

Com base nesses pressupostos, foram estabelecidos como objetivos para a realização desta pesquisa:

Objetivo Geral:

✓ Analisar os aspectos afetivos de alunos de inglês como língua estrangeira relacionados a aprendizagem.

Objetivos Específicos:

✓ Identificar as facilidades e as dificuldades de aprendizagem relacionadas a esses aspectos afetivos.

✓ Refletir como é possível se desenvolver aspectos afetivos favoráveis ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Nessa perspectiva, este estudo foi norteado pelas seguintes questões de pesquisa:

- Como os aspectos afetivos podem influenciar a formação de fatores que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?
- Como desenvolver aspectos afetivos que facilitem a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?

Esta pesquisa teve respaldo na abordagem qualitativa e foi do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2013; LAKATOS; MARKONI, 2003; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012). Os instrumentos de geração de dados foram questionários, entrevista e autoavaliação.

Quanto à estrutura formal, este trabalho está constituído por uma Introdução e três capítulos, seguidos das considerações finais, das referências, dos apêndices e dos anexos.

No primeiro capítulo, é apresentada a revisão da literatura pertinente à área do conhecimento em questão, dividida em três seções. A primeira traz um levantamento diacrônico a respeito dos aspectos afetivos, as suas origens e as definições apresentadas por estudiosos de diferentes áreas até os dias atuais. A

segunda trata da relação existente entre os aspectos afetivos e a aprendizagem, apresentando os envolvidos nesse contexto – discente e docente. Na terceira seção, exponho algumas contribuições das diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, linguística aplicada e neurociência para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, e, nele, descrevo o perfil do estudo de caso, bem como o contexto no qual foi realizada a pesquisa, além dos instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados. Trato, ainda, dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, faço a apresentação dos resultados e exponho a análise dos dados coletados em resposta às questões de pesquisa que norteiam este trabalho.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“As relações reveladas na sala de aula têm tudo a ver com e se os nossos alunos aprendem, lembram, e aplicam a informação que nós ensinamos”.
(OLSON, 2014, p. 51)

Este capítulo, dividido em três seções, apresenta o subsídio teórico que direcionou este trabalho.

Na primeira seção, apresento o contexto histórico dos estudos sobre os aspectos afetivos e seu fundamento em Aragão (2007), Arantes e Aquino (2003), Gondim e Loiola (2015), Oatley (2004), Rogers (1985), Salvador et al. (1999), entre outros.

Na segunda, embasada em Arantes e Aquino (2003), Cozolino (2013; 2014), Damásio (2000; 2004), Gondim e Loiola (2015), LeDoux (2001), Palangana (2015), Vigotski (2011), entre outros, discuto as teorias que envolvem os aspectos afetivos.

Finalmente, na terceira seção, discorro acerca dos estudos convergentes sobre os aspectos afetivos em diferentes áreas do conhecimento: psicologia, linguística aplicada e neurociência. Na área da psicologia, pauto-me em Almeida e Mahoney (2014), Gardner (1995), Goleman (1995), MacIntyre et al. (2016), Moreira (2012), Olson (2014), Rogers (1985), entre outros; na linguística aplicada, em Aragão (2007), Arnold e Brown (1999), Barcelos (2013a; 2013b), Brown (1994; 2007), Celce-Murcia (2001), Mastrella-de-Andrade (2011), entre outros. Por último, porém, não menos importante, na área da neurociência, busco respaldo em autores como, Damásio (1996; 2000; 2004), Immordino-Yang (2016) e LeDoux (2001), entre outros.

1.1 ASPECTOS AFETIVOS

Este subcapítulo aborda assuntos que considero relevantes para o desenvolvimento do estudo da dimensão afetiva e suas origens. Está dividido em três outros níveis:

No primeiro, discorro a abordagem diacrônica sobre o entendimento das emoções a partir do olhar de diferentes estudiosos de épocas diferentes; no segundo, faço uma exposição acerca das definições do termo “emoções” e, no

terceiro, apresento as convergências dos aspectos afetivos em três áreas diferentes de conhecimento: psicologia, linguística aplicada e neurociência.

1.1.1 Abordagem diacrônica

O psicólogo e romancista Oatley (2004) começa o prefácio do seu livro “Emoções: uma Breve História”, com a seguinte pergunta – “O que podemos querer sobre a história das emoções?”¹. Em seguida, ele responde a própria pergunta de forma clara: “Ao explorar o nosso passado, nós podemos atingir um entendimento mais profundo sobre nossas emoções no momento presente”² (OATLEY, 2004, p. 10).

Esta parte da pesquisa assumiu esta faceta, a de explorar a origem dos estudos das emoções e a sua relação com o ensino-aprendizagem: a forma como eram entendidas e concebidas a partir do olhar de estudiosos em diferentes épocas da história, a fim de se ter um entendimento maior sobre as emoções no momento atual.

Retomando o exposto na Introdução deste trabalho, o “afeto”, foi considerado neste estudo como “[...] um aspecto amplo da emoção, sentimento, humor ou atitude que condiciona o comportamento”³ (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 1). Essa emoção, entendida como correlata ao “afeto”, conforme Gondim e Loiola (2015), está presente na história do pensamento humano desde os filósofos gregos e, de acordo com as referidas autoras,

Platão (428-348 a.C.) supunha que a emoção deveria estar subordinada aos ditames da razão. Sua divisão de mente (alma) em três domínios – cognitivo, conativo (vontade) e afetivo – é uma classificação que vigora até hoje sobre o tripé: cognição, motivação e emoção. (GONDIM; LOIOLA, 2015, p. 18).

As autoras enfatizam, ainda, que o filósofo Aristóteles (348-323 a.C.) tinha uma visão mais integradora das emoções. Para ele, o racional e o irracional faziam parte da mesma unidade, visto que as emoções se associam às crenças e

¹ Tradução minha do original: “What might we want from a history of emotions?” (OATLEY, 2004, p. 10).

² Tradução minha do original: “By exploring our past, we can reach a deeper understanding of our emotions in the present.”.

³ Tradução minha do original: “[...] broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour.”.

expectativas, consideradas componentes da cognição. Sobre esse aspecto, as autoras afirmam que:

Aristóteles descrevia a emoção como parte da virtude, ou seja, como uma forma inteligente de lidar com os sentimentos de modo mais adequado a cada situação. Por essa razão, Aristóteles é considerado um dos precursores dos estudos sobre inteligência emocional. (GONDIM; LOIOLA, 2015, p. 18).

Segundo Aragão (2007), René Descartes, considerado um dos fundadores da filosofia moderna, argumenta que a união do corpo e da alma se daria por meio de uma minúscula glândula localizada na base central do cérebro, a glândula pineal. Nesse sentido, o autor advoga que:

Para Descartes esta glândula permite a entrada no corpo de agitações sanguíneas e espíritos animais que são também afetados pela alma. Descartes define as paixões como percepções e sentimentos que competem com a alma. Elas causariam a permanência de movimentos animais no corpo e eram responsáveis por confundir e obscurecer o pensamento racional. Assim, deviam ser devidamente controladas pelas meditações – por um pensamento introspectivo inteiramente lógico e racionalista. (ARAGÃO, 2007, p. 26).

Descartes defende a separação entre corpo e mente (ou corpo e alma), o que lhe rendeu críticas de pensadores posteriores como o psicólogo russo Vigotski, quem apontava que o dualismo cartesiano afetou não apenas o estudo das emoções, mas, também, a psicologia de um modo geral, estimulando sua divisão em dois campos distintos: um, preocupado em estudar o comportamento a partir do olhar das ciências naturais, e, o outro, com o interesse em compreender significados, motivações e volições humanas sob o ponto de vista filosófico.

Outra divisão que o psicólogo russo criticava no pensador francês era a separação entre “afeto” e cognição, que são tratados separadamente, como duas dimensões à parte do funcionamento psicológico humano (ARANTES; AQUINO, 2003, p. 17).

O holandês Espinosa escreveu sobre a emoção no seu trabalho denominado “Ética” e, no entendimento de Aragão (2007, p. 27), o referido filósofo expressa:

[...] uma visão do universo como um enorme sistema interconectado, sendo que nossa consciência e nossas emoções fazem parte desse

todo universal e de Deus. Assim como a teoria de seus antecessores sobre as emoções, a de Espinosa envolve maneiras de pensar e avaliar as experiências que em sua grande maioria tem a tendência de deturpar o estado real do mundo racional. (ARAGÃO, 2007, p. 27).

Nesse sentido, Aragão (2007) afirma que Espinosa (1997) entendia o universo como a expressão da mente de Deus, da qual somos parte, e aqueles que aceitam esse fato expressam a “emoção ativa”, ou seja, expressam amor pelo que o mundo é e o que somos nele e, também, formulou os conceitos acerca das emoções passivas. Conforme Solomon (1977 apud ARAGÃO, 2007, p. 27), essas emoções são “[...] baseadas em ideias confusas como ressentimento, raiva e inveja que confundem e distorcem nossa compreensão do mundo como ele é, tornando-nos seres frustrados e miseráveis”.

Outro estudioso das emoções foi o filósofo iluminista David Hume. Para ele, o que motiva o ser humano a realizar ações ruins ou más são as paixões, e que, dessa maneira, o eu racional passa por uma transformação constante. Sobre esse ponto de vista, Aragão (2007, p. 28) esclarece que

[...] com a concepção empírica da emoção como algo que motiva a ação humana, Hume inaugura uma tradição da psicologia que enfatiza a funcionalidade das emoções e função explicativa da razão sobre as emoções. Em seu Tratado sobre a Natureza Humana, Hume desafiou a posição inferiorizada da paixão na filosofia e questionou o papel e a importância única da razão nas ações humanas. Assim como seus predecessores, Hume defendia que a emoção se constituía como uma sensação, uma impressão interiorizada de espíritos animais e agitações no sangue. Estas impressões podem ser prazerosas ou desconfortáveis, dependendo das avaliações que realizamos acerca das situações.

Após ter feito a leitura sobre as concepções de alguns teóricos canônicos e de seus entendimentos a respeito de emoções, não é difícil entender porque os aspectos afetivos são postos em segundo plano ou, até mesmo, reconhecer movimentos para silenciar o papel das emoções nas relações humanas. Nesse mesmo direcionamento, Oatley e Jenkins (1996, p. 38) sugerem que,

[...] na cultura ocidental desconfia-se que há algo de errado com as emoções. Esta ideia está relacionada com o conceito de Platão de que as emoções devem ser desconsideradas porque surgem da

parte mais inferior da mente e pervertem a razão. (OATLEY; JENKINS, 1996, p. 38)⁴.

É possível que a concepção do ensino-aprendizagem de línguas esteja pautada nessa tradição ocidental, a qual Oatley e Jenkins (1996) mencionam que, por sua vez, espelhou-se na visão grega clássica de ensino que privilegiava a cognição e deixava em segundo plano os aspectos emocionais, entendidos como causadores de efeitos negativos para a cognição, tida como fator primordial no ensino-aprendizagem de uma língua (ARAGÃO, 2007).

Complementam Salvador et al. (1999, p. 29) que a relevância dos aspectos emocionais passou a ser observada após estudos sobre ensino e aprendizagem terem sido desenvolvidos. Logo na primeira metade do século XX, surgiu, oficialmente, a psicologia da educação, tendo como principais objetivos elaborar uma teoria educativa e fundamentar uma prática de ensino que respondesse a critérios científicos, tendo em vista as diferenças individuais, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nesse primeiro momento, afirmam esses autores, que os aspectos afetivos não foram considerados, pois a psicologia educativa, em meados do século XX, era marcada pela teoria do condicionamento operante de Skinner (1974) que, apesar de não negar a consciência, os sentimentos e os estados mentais em sua teoria, evitava as questões da mente e dos sentimentos e considerava apenas aqueles fatos que podem ser objetivamente observados no comportamento dos sujeitos. Posteriormente, sob o impacto da proposta cognitivista, gera-se um modelo instrucional centrado no estudo da aprendizagem dos conteúdos escolares e dos aspectos que incidem nesses processos.

Então, a partir da segunda metade do século XX, surgem estudos com novas lentes teóricas. A psicologia do desenvolvimento humano, representada pela teoria genética de Jean Piaget e pela teoria sociocultural de Lev S. Vigotski, proporcionam mais pontos-chave para a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos. Quanto à questão, Salvador et al. (1999, p. 32) sustentam que essas teorias continuam, até hoje, influenciando a educação. Piaget, assim como Vigotski, entende que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem com a participação

⁴ Tradução minha do original: “[...] in Western culture it is suspected that there is something wrong with the emotions. This idea is related to Plato's concept that emotions should be disregarded because they arise from the lower part of the mind and pervert reason”.

dos aspectos afetivos. Saltini e Cavenaghi (2014) evidenciam, ainda, que para Vigotski, “[...] não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos: nas formas mais abstratas de inteligência, os aspectos afetivos intervêm sempre” (SALTINI; CAVENAGHI, 2014, p. 39).

Vigotski (2011), por sua vez, também reconhece que o desenvolvimento se dá por meio do “afeto” e do intelecto. Na compreensão do psicólogo russo Wertsch (1990 apud VIGOTSKI, 2011, p. 63, grifo do autor), “[...] os processos pelos quais o *afeto* e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. Sendo assim, esta pesquisa expõe, de forma mais detalhada, os pensamentos desses estudiosos e suas concepções sobre a interação dos aspectos afetivos nos processos cognitivos na seção destinada ao estudo das emoções na área da psicologia.

O interesse pelos aspectos afetivos na educação já então presentes em muitas teorias, ganhou importância com o crescimento da psicologia humanística, tendo como principal representante o psicólogo clínico e psicoterapeuta norte americano Carl Rogers (1902-1987). Esse cientista ficou conhecido por revolucionar o campo da psicoterapia ao introduzir a abordagem terapêutica “centrada no cliente”, diferente das abordagens convencionais dominantes à época, principalmente a behaviorista. A visão terapêutica tendo o cliente no centro da terapia o colocou como o principal impulsionador e o maior responsável pelo desenvolvimento da psicologia humanística (FONSECA, 2009).

Ultrapassando a área da psicologia, Rogers se mostrava inconformado com o sistema educacional vigente, sobre o qual declarou:

[...] nosso sistema educacional, acredito eu, está falhando em atender às necessidades reais de nossa sociedade. Já disse que nossas escolas, de modo geral, constituem a instituição mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época, e a mais resistente à mudança. (ROGERS, 1985, p. 9).

Rogers (1985) amplia o universo de sua abordagem aplicando seus princípios à educação, propondo uma pedagogia centrada no aluno, na qual o seu potencial de aprendizagem é valorizado em cada um dos aspectos que constituem a teoria, e esse passa a ser o principal responsável na produção do seu próprio conhecimento; o professor, por sua vez, assume o papel de facilitador, proporcionando uma atmosfera favorável ao processo de ensino por meio da autenticidade, do apreço e

da empatia, principais habilidades de um facilitador da aprendizagem (ROGERS, 1985, p. 143).

Em 1997, surge outro movimento, ainda no domínio da área da psicologia, cujas raízes são estabelecidas na psicologia humanística e foi intitulado “psicologia positiva”, que, segundo o seu mentor, Martin Seligman, em palestra⁵ proferida no TED⁶: Psicologia positiva é a ciência que faz a vida ser vivida e tem como um dos objetivos principais descobrir as causas das emoções positivas, cultivar essas emoções, a fim de aumentar os momentos de felicidade. Diferentemente da psicologia tradicional, a Psicologia Positiva (PP) preocupa-se, segundo Csikszentmihalyi (2014, p. 280), em não apenas “[...] reparar as piores coisas da vida, mas também construir qualidades positivas”⁷. No ensino de línguas, a relevância da PP é evidenciada principalmente por meio dos estudos do psicólogo norte-americano, Peter MacIntyre, que observa o fato de que as teorias de aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition* – SLA) dedicarem pouca atenção aos aspectos da PP. MacIntyre, porém, aponta que professores da área já levam em consideração aspectos abordados pela PP quando priorizam a promoção de um ambiente e de experiências favoráveis ao despertar e promover a manutenção de aspectos como a motivação, a perseverança e a resiliência e ainda a promoção de emoções positivas, necessárias à sustentação da aprendizagem aos quais os alunos são submetidos (MACINTYRE; MERCER, 2014, p. 156).

No final dos anos 70 e 80, a preocupação em desenvolver o ensino de línguas instruindo o aluno em sua totalidade, contemplando os aspectos afetivos e cognitivos, passa a ser uma preocupação dos professores de segunda língua, língua estrangeira e formadores de professores. Surge o movimento, específico da área de ensino de línguas, para atender essas novas demandas, *Humanistic Language Teaching* e, consoante Arnold e Brown (1999), tem como principais representantes Stevick, Rinvolucrí, Moskowitz, Galyean, entre outros. Muitos métodos surgiram no universo acadêmico do ensino de línguas a partir desse momento, com a preocupação de se integrar os aspectos afetivos na aprendizagem de línguas,

⁵ Cf. MARTIN Seligman fala sobre a Psicologia Positiva. [S. l.]: TED, 2008. 1 vídeo (23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9FBx7DL3E>. Acesso em: 27 out. 2018.

⁶ Nota da autora: TED (Technology, Entertainment, Design – Tecnologia, Entretenimento, Planejamento) é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias em vídeos divulgados na Internet. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_\(confer%C3%Aancia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_(confer%C3%Aancia)). Acesso em: 27 out. 2018.

⁷ Tradução minha do original: “[...] repairing the worst things in life to also building positive qualities.”

destacando-se, entre eles, a abordagem comunicativa ou *Communicative Language Teaching*, que, não apenas obteve uma aceitação no meio acadêmico de ensino de línguas, como também exerceu influência nos processos que envolvem o ensino: composição da grade curricular, materiais, técnicas de ensino etc. A sua aceitação se baseia na forma plural de sua definição, bem como na infinidade de interpretações e aplicações em sala de aula (BROWN, 1994).

Outra abordagem que exerceu grande influência no ensino de línguas e considerou a relevância dos aspectos afetivos em sua composição, no entendimento de Arnold e Brown (1999, p. 6), é o *Natural Approach* (método natural), proposto por Krashen e Terrel (1983). O método foi inspirado no Modelo do Monitor, uma visão teórica elaborada por Krashen (1982), que articula sua visão teórica em torno de cinco hipóteses, sendo uma delas justamente a hipótese do Monitor, que pretende prever a aquisição de língua estrangeira de acordo com o estado do Filtro Afetivo. A ansiedade, um ambiente hostil ou indiferente em sala de aula provocaria a alta desse filtro afetivo, dificultando, dessa forma, a aprendizagem de língua estrangeira. Confiança, um ambiente de sala de aula acolhedor e seguro baixam o filtro afetivo, favorecendo assim a aquisição (BROWN, 2007).

No Brasil, há um número expressivo de trabalhos a respeito da relação entre os aspectos afetivos e o ensino-aprendizagem, destacando-se, no campo de ensino de L2, os trabalhos de Aragão (2005, 2011), Barcelos (2013a; 2013b), Figueiredo (2011), Mastrella-de-Andrade (2011), entre outros.

No contexto educacional, não diretamente no ensino-aprendizagem de línguas, Almeida e Mahoney (2014) afirmam que a atenção para os aspectos afetivos no Brasil começou na década de 70, com os estudos de Carl Rogers, que deram origem a muitos trabalhos. Os estudos de Carl Rogers chamaram a atenção para a importância de se investir nos aspectos afetivos na sala de aula além do cognitivo, favorecendo as relações interpessoais, proporcionando, dessa forma, maiores oportunidades de acesso ao conhecimento.

1.1.2 Constituintes dos aspectos afetivos

Definir o termo “afeto” não é tarefa simples, o que, a meu ver, tem relação, principalmente, com o caráter subjetivo desse fenômeno. A questão dos afetos está na agenda de pesquisa e de estudo de diversas áreas do conhecimento, existindo,

portanto, uma multiplicidade de definições e terminologias sobre o conceito de “afeto”. Como dito antes, “afeto”, de acordo com Arnold e Brown (1999), é um termo amplo para falar de **emoções, sentimentos, humor**⁸ ou **atitudes** que condicionam o comportamento. A seguir, exponho as definições dos principais aspectos apontados em pesquisas.

- Emoções

Segundo LeDoux (2001, p. 40), a preocupação com os aspectos emocionais teve início com a publicação do artigo de William James, “O que é a emoção?”, numa revista de filosofia, *Mind* (Mente), em 1884, pois ainda não existiam revistas de Psicologia. De acordo com LeDoux (2001), a publicação desse artigo foi importante não apenas por ter oferecido uma resposta à questão levantada, mas também pela maneira como James formulou sua resposta. Para ele,

[...] a emoção constituía uma sequência de acontecimentos que tem início com a ocorrência de um estímulo excitante e termina com um sentimento arrebatado, uma experiência emocional consciente. (LEDOUX, 2001, p. 40).

Gondim e Loiola (2015) reforçam, ainda, que James era um filósofo representante da teoria filosófica pragmática que defendia a perspectiva fisiológica das emoções e compreendia, como já exposto, que “[...] as emoções nada mais são que a percepção decorrente das mudanças e reações corporais [...]” (GONDIM; LOIOLA, 2015, p. 23).

Na referida obra, elas relacionam, ainda, cinco principais perspectivas teóricas e a forma como essas autoras entendem as emoções. As autoras apontam que o foco nos estudos das emoções são a sensação, a fisiologia, o comportamento, a avaliação e a cognição. A teoria que aborda as sensações, tendo como principal representante Hume, no século XVIII, entende que as emoções estão relacionadas a aspectos internos e se traduz por meio de uma expressão emocional.

Conforme as autoras mencionadas, as teorias comportamentais, tendo como principais representantes Dewey e Watson, no final do século XIX e início do XX, entendem que as emoções são comportamentos observáveis, deixando o aspecto

⁸ Nota da autora: compreende-se por esse termo, o sentido de “estado de espírito” ou “ânimo”.

subjetivo e privado fora do foco de seus estudos. Já as teorias da avaliação, esclarecem elas, entendem emoções como “[...] atos ou modos mentais intencionais de estar consciente no mundo e se encontram relacionadas ao senso moral desenvolvido no século XVIII entre filósofos britânicos” (GONDIM; LOIOLA, 2015, p. 23).

Em suma, as teorias cognitivas defendem que o estado fisiológico e a consciência da interpretação de uma dada situação são cruciais para a emoção.

Na concepção de Gondim e Loiola (2015, p. 24), “[...] não há necessariamente incompatibilidade entre as diversas perspectivas de abordagem das emoções, mas elas sinalizam haver interesses, distintos de estudos”.

Após essa retrospectiva histórica envolvendo as principais perspectivas teóricas e seus entendimentos sobre a emoção, apresento, a partir desse momento, os estudos do campo da neurociência, que, a meu ver, melhor sintetizam e explicitam o papel das emoções e seus componentes.

Para o neurocientista português, António Damásio, as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva. Após estudos em pacientes com lesão cerebral frontal no início da vida e aqueles que foram acometidos da mesma lesão na idade adulta, Damásio chegou à conclusão que:

[...] os pacientes do primeiro grupo pareciam não ter aprendido as convenções sociais e regras éticas que deveriam ter governado seu comportamento. Enquanto os adultos do segundo grupo conheciam as regras, mas não agiam com base nelas, os pacientes do primeiro grupo nunca haviam chegado a aprendê-las. (DAMÁSIO, 1996, p. 12).

Damásio (1996) relata que a lesão que os pacientes dos dois grupos sofreram os impedia de fazer uso das emoções para regular seus comportamentos. Assim, os estudos concluíram que as emoções eram necessárias para que os pacientes adultos fizessem uso dos comportamentos sociais adequados, ou seja, a ausência da emoção interferia na aplicação de um comportamento aprendido e internalizado; a orientação cognitiva desses pacientes, foi, portanto, subtraída. No entendimento de Damásio (1996, p. 17), comportamento social pode ser compreendido como a “[...] natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através das

interações com o nosso ambiente social, quer de forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária”.

Os estudos concluíram também que os pacientes cujos distúrbios se manifestaram no início da vida mostraram que as emoções são necessárias para a aprendizagem dos comportamentos sociais apropriados, ou seja, a função da comunicação de significados foi comprometida nesses pacientes.

Por fim, sobre suas descobertas, Damásio explica que:

[...] os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. (DAMÁSIO, 1996, p. 17).

Depreende-se que o entendimento de Damásio (1996; 2000) acerca das emoções consiste no fato de que elas se constituem em agrupamentos químicos e neurais complexos e que formam um padrão e “[...] todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta”. Tais emoções estão intimamente ligadas à vida “[...] de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida” (DAMÁSIO, 2000, p. 103).

O construto das emoções desenvolvido na Psicologia tem sido usado por várias outras áreas de estudo e é muito importante à Linguística Aplicada no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, apesar de Scovel (2001, p. 140) argumentar que “[...] ainda estamos lutando para compreender o funcionamento das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas”. Segundo ele, a grande ironia é que a emoção poderia terminar provando ser a força mais influente na aquisição de línguas, mas as variáveis afetivas constituem a área que os pesquisadores de aquisição de segunda língua menos entendem (SCOVEL, 2001).

Utilizando-me ainda das lentes teóricas do neurocientista português António Damásio, teço comentário sobre os sentimentos.

- Sentimentos

Como visto na abordagem diacrônica, uma das crenças enraizadas na cultura é que os aspectos afetivos estão impregnados de armadilhas que induzem aos erros. A razão, por seu turno, tem sido considerada a ponte que conduz ao porto seguro, tudo isso devido aos alertas feitos por filósofos e pensadores de várias épocas sobre os perigos que as emoções causam. Esse preconceito sobre os fenômenos emocionais levou áreas de pesquisa a estudarem, separadamente, durante muito tempo, os processos cognitivos e afetivos.

Arantes e Aquino (2003, p. 17), discutindo a teoria de Vigotski, apontam o entendimento que o autor tem dessa dicotomia nos estudos da psicologia. Segundo eles, “[...] outra cisão, que em grande medida perdura até hoje, afeto e cognição também têm sido tratados separadamente, como dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano”.

Vigotski (2011), filiando-se às ideias do filósofo holandês Espinosa (1997), envidou esforços para desenvolver uma teoria diferente da que imperava até então. A perspectiva concebida por ele levava em consideração a relação entre mente e corpo e entre cognição e afeto. Vigotski (2011), assim como Espinosa (1997), entendia que a visão tradicional fragmentada de se conceber corpo e alma, sentimento e razão, ou seja, de se tratar os processos psíquicos isoladamente tinha de ser superada e dar lugar à união desses polos entendidos como opostos e irreconciliáveis, pois, somente assim, seria possível entender a interdependência e a organização da estrutura da consciência como um todo (VIGOTSKI, 2011).

Para o referido autor, a separação que a psicologia tradicional fazia entre intelecto e “afeto”, como objeto de estudo, seria uma das principais deficiências dessa área de estudo, pois ele entendia que a compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Assim, ele afirma que:

[...] quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo

da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993, p. 25 apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 18).

Tanto Vigotski quanto Damásio criticam a concepção dos pensamentos como fluxo autônomo que pensam por si próprios e, desse modo, são dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Assim como Damásio, o psicólogo russo, apesar de não fazer menção ao termo “sentimento”, postula duas concepções para o pensamento: uma em que ele o define como,

[...] um epifenômeno sem significado, incapaz de mudar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa; e outra em que ele o descreve como sendo alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. (VIGOTSKI, 2011, p. 9).

De acordo com Arantes e Aquino (2003, p. 18), Vigotski entende que reconhecer a íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária, porém não suficiente para os estudos psicológicos, e afirmam que, para Vigotski, “[...] essa relação deve ser examinada ao longo da história do desenvolvimento, de uma perspectiva genética” (ARANTES; AQUINO, 2003, p. 18)

Vigotski estabelece uma relação íntima entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano e a forte influência que os aspectos afetivos exercem sobre o desenvolvimento dessa relação. Segundo Vigotski, na fase pré-intelectual, momento que antecede ao domínio da fala, as primeiras manifestações da criança, o balbúcio e o choro, constituem um estágio do desenvolvimento da fala e que ainda não mantém nenhuma relação com o pensamento, sendo assim, “[...] essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional” (VIGOTSKI, 2011, p. 52). Para o autor, é nessa fase que acontecem também os primeiros contatos sociais, quando o bebê reage aos sons da voz humana por meio de risadas, sons inarticulados, movimentos etc. Na fase seguinte, por volta de dois anos, pensamento e fala se unem para iniciar uma nova fase do comportamento, a fase intelectual, e, nesse momento, segundo

Vigotski (2011, p. 62) “[...] as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento”. O mesmo autor postula, também, que ao atingir esse estágio, o encontro de pensamento e fala, outro fato se torna inquestionável e de grande importância, como expõe:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos de pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 2011, p. 62-63).

Há, nesse momento, uma transformação na natureza do desenvolvimento. O caráter biológico dá espaço ao sociocultural. Nesse estágio, acontece o que o autor denomina de “pensamento verbal” que é “[...] determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (VIGOTSKI, 2011, p. 63).

Segundo Palangana (2015, p. 96), Vigotski (2011) foi responsável por abrir as “[...] fronteiras na área da psicologia, se tornando pioneiro na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura se incorpora na natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento”.

Para entender o desenvolvimento da consciência humana Vigotski abordou estudos vindos da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia, uma vez que estes tinham uma estreita relação com a história do pensamento da criança na história da cultura e da sociedade (PALANGANA, 2015, p. 100).

Com base em Vigotski, pretendo abordar, neste estudo, áreas diferentes do conhecimento, para compreender os aspectos afetivos. Além disso, associada às ideias de António Damásio (1996; 2000; 2004), vejo larga semelhança entre a sua concepção da formação dos aspectos afetivos, no que diz respeito ao caráter inato e cultural, e os estudos desenvolvidos por Vigotski (2011), a fim de entender o desenvolvimento da consciência humana por meio do pensamento e da linguagem.

As semelhanças entre Damásio e Vigotski não se limitam apenas às suas visões teóricas. Damásio, assim como Vigotski, é também partidário das ideias de Espinosa (1983), pois, segundo o próprio Damásio (2004, p. 14) “[...] Espinosa

tratava dos temas que mais me preocupam como cientista: a natureza das emoções e dos sentimentos e a relação entre corpo e mente e esses mesmos temas preocupavam muitos pensadores do passado”.

Damásio, em seu livro “Em Busca de Espinosa”, declara que “[...] é perfeitamente legítimo perguntar se a tentativa de elucidar os sentimentos tem qualquer espécie de valor além da satisfação da nossa curiosidade” (2004, p. 11). Em seguida, ele justifica sua resposta afirmando que:

[...] elucidar a neurobiologia dos sentimentos e das emoções que os percebem altera a nossa visão do problema mente-corpo, um problema cujo debate é central para a nossa compreensão daquilo que somos. A emoção e as várias reações com ela relacionadas estão alinhadas com o corpo, enquanto, os sentimentos estão alinhados com a mente. A investigação da forma como os pensamentos desencadeiam as emoções e de como as modificações do corpo durante as emoções se transformam nos fenômenos mentais a que chamamos sentimentos abre um panorama novo sobre o corpo e sobre a mente, duas manifestações aparentemente separadas de um organismo integrado e singular. [...] compreender a neurobiologia das emoções e dos sentimentos é necessário para que se possam formular princípios, métodos e leis capazes de reduzir o sofrimento humano e engrandecer o florescimento humano. (DAMÁSIO, 2004, p. 12).

Dessa forma, conhecer a respeito das particularidades que envolvem os aspectos afetivos tem alterado significativamente a minha prática profissional, a qual não separo da minha vida pessoal, concebida de forma global. Assim como alguns alunos que não conseguem compreender e internalizar a lógica dos conceitos apresentados e, sentem, como consequência, os aspectos emocionais negativos dessa incapacidade, por outro lado, como professora, experimento também sentimentos negativos semelhantes, o da impotência por não ter tido destreza suficiente, em um primeiro momento, para abrir a trilha adequada que daria acesso à aprendizagem. Entender os aspectos afetivos envolvidos nessa trilha de mão dupla, ensino-aprendizagem, possibilita, entre tantos benefícios, o desenvolvimento da compreensão empática, que segundo Rogers (1985, p. 131):

[...] quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa.

Esse tipo de compreensão é nitidamente diferente da compreensão avaliativa costumeira, que segue o padrão de “eu sei o que está errado com você”. Quando existe uma empatia sensível, contudo, a reação do estudante acompanha mais ou menos este padrão: “Finalmente, alguém compreende como é que é e parece estar do meu lado, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora posso florescer, crescer e aprender”.

Ainda sobre empatia, Immordino-Yang (2016), discorrendo sobre os seus efeitos por parte dos alunos, afirma que “[...] para aprender, os alunos empaticamente reconhecem as ações, pensamentos e objetivos do professor, um processo que reflete as preferências e experiências sociais e cognitivas de cada aluno.” (IMMORDINO-YANG, 2016, p. 73)⁹.

Aplicando o que aprendi e aprendo a cada dia sobre emoções e seus aspectos voltados à sala de aula, tanto os meus anseios quanto os dos alunos são reduzidos e, assim, temos a oportunidade de florescer como pessoas, além dos papéis que desempenhamos no ambiente escolar. Rogers (1985) acrescenta ainda que a empatia é a

[...] atitude de se pôr na posição do outro, de encarar o mundo através dos olhos do estudante, é quase inaudita na sala de aula. Pode-se escutar milhares de interações comuns de sala de aula sem que se encontre um só exemplo de compreensão claramente comunicada, sensitivamente precisa, empática. Mas, quando ocorre, ela tem um efeito enormemente liberador. (ROGERS, 1985, p. 132).

De acordo com as descobertas de Damásio, o cérebro humano e o corpo constituem um único organismo, formando um conjunto por meio de uma sofisticada engenharia de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos que interagem mutuamente. Esse organismo, por sua vez, interage com o ambiente. Para Damásio (1996), o que é conhecido como mente ou operações fisiológicas é o resultado dessa união do cérebro com o organismo, não apenas do cérebro. Assim, os fenômenos mentais são compreendidos a partir da interação do organismo com o meio ambiente em que o organismo está inserido (DAMÁSIO, 1996).

O ambiente social da sala de aula, criado a partir da interação de seus membros, segundo Bailey (1996, p. 261), é um tipo de cultura. Para Arnold e Brown

⁹ Tradução minha do original: “[...] to learn, students empathically recognize the teacher’s actions, thoughts, and goals, a process that reflects each student’s own social and cognitive experiences and preferences”.

(1999, p. 19) “[...] nesta sociedade especial estabelecida na sala de aula, a dimensão afetiva das relações entre o aluno, o professor e outros alunos pode influenciar grandemente a direção do resultado da experiência”¹⁰. Dessa forma, julgo que a atuação do professor é fundamental para que um clima prazeroso e propício à aprendizagem seja estabelecido na sala de aula.

Para Damásio (2004, p. 10-11), emoção e sentimentos caminham juntos. Ele, porém, constatou que a emoção acontece primeiro, seguida do sentimento. O autor concluiu ainda que os sentimentos e as emoções exercem papel fundamental na tomada de decisões e na construção do *self* (eu) e que as emoções e seus mecanismos de representação estão alinhados ao corpo, enquanto os sentimentos estão alinhados à mente.

Concluindo esta seção, trago uma descrição quase poética de Damásio (2004) descrevendo o que são sentimentos:

[...] são a expressão do florescimento humano na mente e no corpo. Os sentimentos não são uma mera decoração das emoções, qualquer coisa que possamos guardar ou jogar fora. Os sentimentos podem ser e geralmente são, revelações do estado da vida dentro do organismo. São o levantar de um véu no sentido literal do termo. Considerando a vida como uma acrobacia na corda bamba, a maior parte dos sentimentos são expressões de uma luta contínua para atingir o equilíbrio, reflexos de todos os minúsculos ajustamentos e correções sem os quais o espetáculo colapsa por inteiro. Na existência do dia-a-dia os sentimentos revelam, simultaneamente, a nossa grandeza e a nossa pequenez. (DAMÁSIO, 2004, p. 11).

A compreensão sobre os sentimentos e seus desdobramentos, segundo Damásio (2004), no meu entendimento, revela a necessidade de o professor buscar conhecer e entender as atitudes dos alunos, principalmente aquelas que os alunos mais difíceis de se relacionar demonstram, pois elas são expressões do desequilíbrio interno, além de grito de socorro. O professor, em muitos momentos, é a única pessoa a perceber a necessidade de intervenção e deve estar preparado para atuar, ajudando o aluno a desobstruir os obstáculos que impedem seu crescimento pessoal e acadêmico.

A seção seguinte trata sobre o componente afetivo do humor e suas características.

¹⁰ Tradução minha do original: “[...] in this special society established within the classroom, the affective dimension of the relationships among the learner, the teacher and the other learners can greatly influence the direction and the outcome of the experience.”.

- Humor

Segundo Kandel et al. (2014), o humor acontece quando se tem um prolongamento de um estado emocional e que se torna dominante ao longo do tempo, independentemente das circunstâncias pessoais ou ambientais imediatas.

Damásio (2004), assim como Kandel et al. (2014), entende humor como um aspecto prolongado das emoções que permanecem durante longos períodos e acrescenta que a palavra “humor” caracteriza também a “[...] ativação repetida da mesma emoção (quando como dizemos que “Rita anda muito irritável e ninguém percebe o porquê”)” (DAMÁSIO, 2004, p. 37).

Kandel et al. (2014) apontam que entre os transtornos mentais mais comuns estão os de humor e os de ansiedade. Segundo os autores, os transtornos de humor geralmente estão associados à depressão ou à euforia; já os transtornos de ansiedade estão associados à regulação de uma emoção muito poderosa, o medo. Os autores explicam que abordam os dois transtornos juntos pelo fato de ambos envolverem estados emocionais negativos e serem acompanhados por alterações fisiológicas, cognitivas e comportamentais.

Dado o comportamento de alguns discentes, percebo o estado de humor como fruto de aspectos emocionais negativos, tornando-se um obstáculo para que o ensino-aprendizagem aconteça. É fundamental que o professor compreenda as dificuldades de aprendizagem como um fenômeno que tem origem em aspectos múltiplos e culturais e que não se relacionam apenas com alguma restrição cognitiva ou fisiológica. Levar em conta a trajetória de vida do aluno e os obstáculos que lhe foram impostos ao longo dessa trajetória facilita a compreensão das dificuldades de aprendizagem e possibilita ao professor o desenvolvimento de estratégias mais eficazes que possam conduzir o aluno a adquirir confiança em si mesmo e acreditar nas suas capacidades (CHAVES, 2017).

Nessa mesma acepção, Cozolino (2013) afirma que todas as crianças saudáveis são capazes de aprender, portanto, criar crianças saudáveis, porém com dificuldade de aprendizagem “[...] requer expô-las a críticas, ao medo e ao abandono de maneira que produzam a ‘vergonha profunda’” (COZOLINO, 2013, p. 98)¹¹. O autor descreve a vergonha profunda como

¹¹ Tradução minha do original: “[...] requires exposing them to criticism, fear, and abandonment in ways that create “core shame”.

[...] o processo em que algumas crianças passam a sentirem-se fundamentalmente defeituosas, sem valor e sem amor. A vergonha profunda é o oposto da autoestima e cria alunos “não-acessíveis” por meio de um espectro de pensamentos defensivos, sentimentos e comportamentos destinados a protegê-los da dor – especialmente figuras de autoridade em posição de julgá-las. (COZOLINO, 2013, p. 99).¹²

Sobre esse tema, Cozolino (2014) acrescenta ainda:

[...] interrupções de sintonia e conexão emocional podem acontecer entre o melhor dos pais e a mais saudável das crianças. No entanto, uma criança com um temperamento sensível ou ansioso pode sofrer muito diante do que parece ser uma interação normal entre pais e filhos. Essas crianças também serão fortemente afetadas pela crítica na sala de aula. (COZOLINO, 2014, p. 100).¹³

De acordo com Cozolino (2013, p. 99) “[...] a vergonha profunda é o oposto polar da autoestima e gera crianças com dificuldades de aprendizagem”¹⁴. As crianças que se encontram nessas condições, em sala de aula, são ansiosas e amedrontadas, têm a ideia fixa que serão criticadas ou expulsas em algum momento, o que as torna vulneráveis para tentar se arriscar no processo de aprendizagem (COZOLINO, 2014).

Porém, a realidade da vida desses alunos pode ser transformada graças ao poder da neuroplasticidade que é “[...] a habilidade do cérebro de alterar seu padrão de conexões neurais ao longo da vida” (OLSON, 2014, p. 5).¹⁵

Para tanto, de acordo com Olson (2014), os padrões neurais antigos podem ser transformados por meio de experiências positivas na escola, a partir de gestos simples como dar atenção aos alunos individualmente para que eles percebam que são vistos, notados, e, dessa forma, sintam-se importantes. O autor sugere a

¹² Tradução minha do original: “[...] the process wherein some children come to experience themselves as fundamentally defective, worthless, and unlovable. Core shame is the polar opposite of self-esteem and creates “unteachable” students via a spectrum of defensive thoughts, feelings, and behaviors designed to protect them from pain - especially authority figures in a position to judge them”.

¹³ Tradução minha do original: “[...] Disruptions of attunement and emotional connection can happen between the best of parents and the healthiest of children. However, a child with a sensitive or anxious temperament may suffer greatly in the face of what appears to be normal, everyday parenting interactions. These children will also be strongly affected by criticism in the classroom”.

¹⁴ Tradução minha do original: “[...] core shame is the polar opposite of self-esteem and creates “unteachable” students”.

¹⁵ Tradução minha do original: “[...] the brain’s ability to change its pattern of neural connections throughout the life span”.

inserção de técnicas de relaxamento para acalmar os temores que porventura tenham origem nas conexões neurais desenvolvidas a partir das experiências negativas e acrescenta, ainda, o benefício do humor na sala de aula como estimulante da neuroplasticidade.

A repetição dessas e de outras experiências possibilita que a rede antiga de neurônios seja transformada a partir das novas experiências positivas, processo que Olson (2014) identifica, segundo Ecker et al. (2012), como memória de reconsolidação, a qual consiste na desconfirmação de experiência, que, segundo Olson (2014, p. 6), se dá

[...] quando antecipamos uma coisa, mas experimentamos outra, nossa expectativa futura pode ser modificada levemente – às vezes muito. Repetindo essas experiências diariamente, mudanças gradativamente grandes na percepção são possíveis.¹⁶

Assim, conclui-se que a relação favorável em sala de aula entre alunos e professores possibilita “[...] o senso de aceitação, inclusão e segurança em cada aluno”¹⁷ (COZOLINO, 2013, p. 106), neutralizando “[...] o estresse criado pela vergonha o qual inibe a neuroplasticidade que constitui a base da nova aprendizagem”¹⁸ (p. 104).

A próxima seção abrange as atitudes, componente que tem formação, principalmente, nos primeiros vínculos afetivos, estabelecidos, *a priori*, com os pais.

- Atitudes

De acordo com Brown (2007), atitudes são desenvolvidas na infância e resultam das interações entre pais, filhos e pares, das relações com pessoas de diferentes contextos e grupos e, ainda, de fatores afetivos que interagem na experiência humana, assemelhando-se, então, a como os aspectos cognitivos e

¹⁶ Tradução minha do original: “[...] when we anticipate one thing but experience another, our future expectation can be modified slightly – sometimes a lot. By repeating these experiences daily, gradually large shifts in perception are possible”.

¹⁷ Tradução minha do original: “[...] the sense of acceptance, inclusion and security in each student”.

¹⁸ Tradução minha do original: “[...] the stress created by shame inhibits the neuroplasticity that underlies new learning”.

afetivos são desenvolvidos. Para Brown (2007), “estas atitudes formam parte da percepção de si mesmo, dos outros e da cultura em que está se vivendo”¹⁹ (p. 193).

Para entender as origens das atitudes descritas por Brown (2007), é importante se perceber o cérebro como um órgão social conforme o entendimento de Cozolino (2013). O autor aponta como resultado de estudo científico desenvolvido por Blum (2002) que, assim como o cérebro requer os benefícios de água e comida para se manter, ele necessita de conexões humanas positivas para se desenvolver como órgão social. Segundo Cozolino (2013, p. 4),

[...] relacionamento é o nosso habitat natural. Do nascimento até a morte, cada um de nós precisa que os outros nos procurem, demonstrem interesse em descobrir quem somos e nos ajudem a nos sentir seguros. Todos ansiamos por ser compreendidos, reconhecidos e apreciados. Independentemente da idade, é vital que nos sintamos parte, participamos e contribuimos para a nossa “tribo”. As incapacidades de se conectar aos outros, amar e ser amado resultam em ansiedade, depressão e alienação.²⁰

Para que aconteça o desenvolvimento do ser, portanto, os vínculos estabelecidos, principalmente nos primeiros anos da infância, consolidam a maneira de como as reações, ou seja, as atitudes são tomadas diante das circunstâncias que são apresentadas ao longo da vida, inclusive na sala de aula (COZOLINO, 2013).

Buscando compreender o significado dos vínculos, Cozolino (2013) apresenta o estudo de Bowlby (1999), em que este se “[...] interessava principalmente nos vínculos entre mãe-criança, na importância do comportamento exploratório, e no impacto da separação e da perda no desenvolvimento saudável” (COZOLINO, 2013, p. 54). Segundo Cozolino (2013), Bowlby (1999) sugeriu que

[...] as interações iniciais criam um esquema de vinculações que prevê reações subsequentes a outras pessoas. Esquemas são memórias implícitas que se organizam dentro das redes do cérebro

¹⁹ Tradução minha do original: “These attitudes form a part of one’s perception of self, of others, and of the culture in which one is living”.

²⁰ Tradução minha do original: “[...] relationship is our natural habitat. From birth until death, each of us needs others to seek us out, show interest in discovering who we are, and help us to feel safe. We all yearn to be understood, recognized, and appreciated. Regardless of age, it is vital for us to feel a part of, participate in, and contribute to our “tribe”. The inability to connect to others, love, and be loved result in anxiety, depression, and alienation”.

social, baseadas em experiências de segurança e perigo na vida. (COZOLINO, 2013, p. 54).²¹

Olson (2014) apresenta o estudo que Ainsworth et al. (1978) desenvolveram dando continuidade aos estudos de Bowlby (1999). Nesse estudo, os autores categorizam os tipos de vinculações. Segundo Olson (2014), o primeiro tipo é o de vinculação segura, caracterizando os alunos que

[...] tiveram pais atenciosos e presentes e desenvolveram as redes neurais para esperarem a atenção dos adultos, e desenvolveram maneiras de efetivamente extrair essa ajuda. Quando eles experimentam algo que aumenta sua ansiedade, como um exame final em sua sala de aula, eles “sabem” que a ansiedade pode ser diminuída pelo contato com adultos confiáveis, assim como todas aquelas vezes durante a primeira infância. (p. 62).²²

O outro tipo de vinculação apresentada por OLSON (2014) é o tipo de vinculação insegura. Segundo o autor, os alunos que apresentam esse tipo de vinculação respondem de três formas diferentes. A primeira é a dos alunos de **vinculação evitante**, os quais não se preocupam muito com a figura do professor, porém devem desenvolver interesse pelo conteúdo apresentado; a segunda é a dos alunos do tipo **ansiosos/ambivalentes**, estes provavelmente ficarão preocupados com a figura do professor, poderão inclusive ser grudentos e podem vir a se preocupar em relação ao professor ser uma pessoa em quem eles possam confiar; o último tipo é o dos alunos que apresentam **vinculação desorganizada**, que irão “[...] reagir à figura do professor de várias maneiras, confusas e emocionalmente desreguladas, particularmente quando estão sob estresse”²³ (OLSON, 2014, p. 62).

Olson (2014) acrescenta, ainda, que os alunos que apresentam o tipo de vinculação insegura são os mais suscetíveis a desenvolver ansiedade e com maior probabilidade de obter baixo rendimento, não que o motivo seja a falta de conhecimento sobre o assunto avaliado, mas devido ao fato de o tipo de vinculação

²¹ Tradução minha do original: “[...] early interactions create an attachment schema that predicts subsequent reactions to others. Schema are implicit memories that organize within networks of the social brain, based on experiences of safety and danger in life”.

²² Tradução minha do original: “[...] securely attached students with caring and consistent parents have developed the neural networks to expect helpful attention from adults, and they have developed ways to effectively elicit that help. When they experience something that raises their anxiety, such as a final exam in your classroom, they “know” that the anxiety can be lessened by contact with trusted adults, just like all those times during their earlier childhood”.

²³ Tradução minha do original: “[...] react to you in various confused and emotionally dysregulated ways, particularly when they are under stress”.

insegura promover pouco gerenciamento sob a ansiedade, não apenas na rotina escolar, mas na vida de forma geral (OLSON, 2014, p. 62).

De acordo com Cozolino (2013), Bowlby (1999) acreditava que os esquemas de vinculações

[...] viriam a ser uma soma de milhares de experiências com cuidadores que se tornam previsões automáticas e inconscientes dos comportamentos dos outros. O esquema de vinculação se torna ativado nos relacionamentos subsequentes e nos leva a buscar ou a evitar a proximidade e a determinar se somos capazes de usar relacionamentos para a homeostase fisiológica e emocional. Eles moldam nossas primeiras impressões, nossas reações à intimidade física e até mesmo se sentimos que os relacionamentos valem a pena. O esquema de vinculação é especialmente aparente sob estresse em virtude de seu papel central na regulação afetiva. Os professores enfrentam uma sala de aula cheia de novos esquemas de vinculação a cada início de ano. (COZOLINO, 2013, p. 55).²⁴

Nesse contexto, Cozolino (2013, p. 56) defende que os esquemas de vinculações buscam explicar as atitudes adotadas pelos alunos. Aqueles que, na infância, desenvolveram vínculos seguros com os adultos mais próximos, principalmente com a mãe, e que internalizaram a figura materna como fonte de conforto, tendem a desenvolver, no futuro, relação próxima com uma figura de vinculação que lhe proporcione proteção.

Já em relação aos alunos que desenvolveram vínculos inseguros na infância, Cozolino (2013, p. 57) sustenta que demonstram atitudes negativas, reações estressantes e são vítimas de turbulências internas que causam desregulamento, comprometendo as habilidades de adaptação e de enfrentamento e, inclusive, as habilidades motoras.

Reconhecer a necessidade de aplicabilidade da teoria das vinculações talvez possa ajudar o professor a compreender atitudes que não cooperam para o sucesso do ensino-aprendizagem e ainda entender que a desobediência ou as atitudes

²⁴ Tradução minha do original: “[...] the attachment schema to be a summation of thousands of experiences with caretakers that become automatic, unconscious predictions of the behaviors of others. Attachment schema become activated in subsequent relationships and lead us to either seek or avoid proximity and determine whether we are able to use relationships for physiological and emotional homeostasis. They shape our first impressions, our reactions to physical intimacy, and even whether we feel that relationships are worth having. Attachment schema are especially apparent under stress because of their central role in affect regulation. Teachers are faced with a classroom full of new attachment schema each fall”.

negativas costumam mascarar a ansiedade, o medo, e a desregulação emocional (COZOLINO, 2013, p. 57).

Esta seção apresentou, principalmente sob as lentes teóricas de Cozolino (2013), Damásio (2004), Kandel et al. (2014) e Olson (2014), a definição dos componentes que representam os aspectos afetivos segundo Arnold e Brown (1999). A seção seguinte expõe alguns aspectos inerentes aos traços da personalidade do aluno que desencadeiam várias emoções, afetando a aprendizagem de línguas, que, por sua vez, “[...] estão entrelaçadas e inter-relacionadas de forma que é impossível isolar completamente a influência de qualquer um deles [...]” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 8)²⁵.

1.2 ASPECTOS AFETIVOS E APRENDIZAGEM

Neste subcapítulo, apresento a influência dos aspectos afetivos no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira em três subseções. Na primeira, teço comentários a respeito do perfil discente; na segunda, abordo o perfil docente e, na terceira, examino os aspectos presentes no meio escolar.

1.2.1 Perfil discente

Muitos são os aspectos presentes no ensino-aprendizagem de línguas que são estudados por cientistas de diferentes áreas do conhecimento e que têm suas origens nos aspectos afetivos, envolvendo as emoções e os sentimentos de alunos e professores. Para a realização desses estudos, a ciência divide a experiência humana em categorias e subcategorias para facilitar o entendimento. Porém, deve-se ter em mente que essas classificações não fazem parte da natureza, sendo meramente didáticas e heurísticas (SCOVEL, 2001). Para dar significado mais inteligível a essa colocação, Scovel (2001) dá um exemplo muito esclarecedor:

[...] se você olha o que uma pessoa come em uma refeição, por exemplo, você não vê “carboidratos” ou “proteínas” na vida real. Eles são explorados no mundo real por cientistas como construtos necessários para o entendimento apropriado da nutrição humana. Pela mesma razão, se você observar um aluno numa sala de aula de

²⁵ Tradução minha do original: “[...] are intertwined and interrelated in ways that make it possible to isolate completely the influence of any one of them”.

língua estrangeira, você não vê “gramática” ou “motivação”, porém essas noções são igualmente obrigatórias para o entendimento final de como as pessoas aprendem a falar uma nova língua. Estes construtos são difíceis de quantificar, pois não são partes visíveis do nosso comportamento diário, porém eles são precisos se desejamos entender os princípios e processos de adquirir uma nova língua. (SCOVEL, 2001, p. 2)²⁶.

De acordo com Scovel (2001), são muitas as variáveis presentes na aprendizagem, tais como personalidade, idade, sexo, motivação, exposição anterior à língua; estas são características do aprendiz, essenciais para que a aquisição da nova língua aconteça. Tão certo quanto o nosso corpo não se torna bem nutrido apenas com a porção de carboidrato que ingerimos diariamente, sendo necessária a soma de vários outros aspectos inter-relacionados para que esse objetivo ocorra, assim também acontece com a aquisição de uma segunda língua. Para obter sucesso, não basta apenas aprender um amontoado de conceitos e regras gramaticais. Aprender uma segunda língua vai muito além de aprender a gramática.

Segundo Scovel (2001), o processo de se adquirir a segunda língua é fortemente influenciado por traços individuais da personalidade de cada um. Devido a sua subjetividade, na maioria das vezes, tais aspectos passam despercebidos na sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno, sendo motivo do fracasso e da desistência. Conhecer suas características e como se apresentam na sala de aula é fundamental para compreender a forma como as novas línguas são aprendidas.

A seguir, apresento, de maneira breve, alguns estudos sobre os traços pessoais que têm origem no aspecto emocional de discentes de uma língua estrangeira.

Segundo Brown (2007, p. 168), uma das variáveis afetivas apontadas como principal fator para explicar o sucesso ou o fracasso na realização de qualquer tarefa complexa, dado o seu grau de importância, é a motivação, amplamente investigada no campo da aquisição da segunda língua, principalmente nas pesquisas de Dörnyei (2005; 2001a; 2001b; 1998), Skehan (1991), Dörnyei e Schmidt (2001), entre outros.

²⁶ Tradução minha do original: “[...] if you look at what a person eats at a meal, for example, you cannot see “carbohydrates” or “proteins” in real life. They are extrapolated from the real world by scientists as necessary constructs for the proper understanding of human nutrition. By the same token, if you observe a student in a foreign language class, you cannot see “grammar” or “motivation”, and yet people learn these notions are equally obligatory for the ultimate understanding of how people learn to speak a new tongue. These constructs may be difficult to quantify because they are not visible part our daily behavior, but they are needed if we wish to understand the principles and process of acquiring another language”.

Em linhas gerais, Gardner e Lambert (1972) sugerem a divisão da motivação em duas: a integrativa, que envolve o desejo de aprender uma segunda língua, principalmente por querer se identificar com a cultura da língua estudada, e a motivação instrumental ou extrínseca, que é a aprendizagem da segunda língua por razões práticas como, por exemplo, ser promovido no trabalho. De acordo com Arnold e Brown (1999, p. 13),

[...] um tipo de motivação não é necessariamente sempre mais efetivo que outro; o que é importante é o grau energizante e a firmeza que provocam ao sentido, o que irá depender também de outras variáveis intrínsecas ao aluno.²⁷

Segundo Goleman (1995), a motivação está intimamente ligada ao conceito de fluxo, desenvolvido por Csikszentmihaly (1990), que o estabelece como um estado de experiência sem esforço de energia psíquica, ou seja, o nível de envolvimento com a tarefa que está sendo executada se torna extremamente prazeroso e envolvente, não exigindo esforço por parte do praticante para desenvolver a tarefa. Novamente, o papel do professor é fundamental para se promover a motivação necessária ao engajamento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, independentemente da característica da atividade: oral, escrita, em grupo, individual etc.

É pertinente, também, fazer referência à ansiedade linguística, outro fator afetivo muito pesquisado dado o seu grau de relevância no desempenho dos alunos de uma segunda língua.

Segundo Mastrella (2002), citando os estudos de Guiora (1984), Horwitz e Young (1991), MacIntyre e Gardner (1989), Oxford (1999) e Puchta (2010), entre outros, a ansiedade linguística no contexto da sala de aula de línguas surge como uma forma diferenciada. Para a autora,

[...] teóricos e pesquisadores da área de aquisição de LE há muito apontam para o fato de que existe uma relação estreita entre ansiedade e aprendizagem de LE. Tanto professores quanto alunos em geral sentem e relatam que a ansiedade é um grande obstáculo a ser superado para aprender uma LE, uma vez que ela os impede de obter os resultados que eles buscam. (MASTRELLA, 2002, p. 22).

²⁷ Tradução minha do original: “[...] one type of motivation is not necessarily always more effective than the other; what is important is the degree of energizing and firmness of the direction it provides, and that will also depend on other variables within the learner.

A autora, apoiada nos estudos de Horwitz et al. (1991), aponta três componentes da ansiedade linguística: o primeiro, a apreensão em relação à comunicação, atingindo principalmente os alunos adultos, que diz respeito à falta de habilidade em expressar ou entender suas opiniões na segunda língua, causando bastante frustração. O segundo é o medo da avaliação social negativa e está relacionado à preocupação com o julgamento dos outros. Conforme aponta a autora, esse tipo de ansiedade pode ocorrer em qualquer situação social em que existe outra pessoa mais fluente e capaz de fazer avaliações, que pode ser tanto o professor quanto outro aluno. O terceiro componente é a apreensão em relação aos testes e a provas escritas ou orais. Na avaliação do desempenho, que acontece durante as aulas, o professor tem a oportunidade de observar o desempenho do aluno de uma forma ampla, incumbindo à avaliação final, na maioria dos casos, indicar se o aluno está aprovado ou reprovado. Esse tipo de ansiedade relaciona-se diretamente com o medo do fracasso.

De acordo com Oxford (1999), após o professor de língua identificar o comportamento de ansiedade linguística, ele pode adotar medidas para diminuí-la, adequando-as às necessidades do aluno e ao contexto cultural. A autora elenca várias sugestões para o professor trabalhar em sala de aula no sentido de capacitar o aluno a lidar de maneira mais efetiva com a ansiedade linguística, dentre as quais “[...] impulsionar a autoestima e autoconfiança de alunos para quem a ansiedade de línguas tornou-se um traço de longo prazo, providenciando múltiplas oportunidades na sala de aula para o sucesso com a língua estudada.” (OXFORD, 1999, p. 67)²⁸.

Outro componente presente na relação ensino-aprendizagem de uma segunda língua que exerce forte influência no desempenho dos alunos é o sistema de crenças de professores e alunos. Mastrella (2002), compartilhado o entendimento de Pajares (1992) sobre crenças, mostra que são muitos os estudos sobre esse tema em diferentes áreas do conhecimento, gerando denominações e conceitos diferentes. A autora elenca alguns dos termos empregados para nomear crenças: “[...] opiniões, ideologias, concepções, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, estratégias de ação, perspectivas [...]” (MASTRELLA, 2002, p. 30). De

²⁸ Tradução minha do original: “[...] boost the self-esteem and self-confidence of students for whom language anxiety has already become a long-term trait by providing multiple opportunities for classroom success in the language”.

acordo com Mastrella (2002), pesquisadores da área de crenças são unânimes em afirmar que o estudo das crenças se faz necessário para que se tenha melhor compreensão e entendimento das ações e reações dos indivíduos. Ainda segundo Mastrella (2002), os estudos sobre crenças na área de aquisição de segunda língua e língua estrangeira, considerando o caráter social e cultural das crenças, seguem conduta idêntica à de outras áreas de estudo, adotando termos diferentes para denominar o termo crenças. Mastrella (2002) apresenta, entre outros, alguns autores da área e as denominações por eles empregadas para abordar o termo crenças “[...] Horwitz (1985) usa o termo *crenças*; Wenden (1986) chama de *crenças e abordagens de aprender línguas dos alunos*; Almeida Filho (1993), *abordagens de aprender e cultura de aprender línguas*” (MASTRELLA, 2002, p. 31, grifos da autora).

Ao longo da vida, as pessoas desenvolvem crenças sobre quem são, sobre o ambiente em que vivem e como se devem comportar nesse ambiente. O mesmo acontece com as crenças daqueles envolvidos no processo de ensinar e aprender uma nova língua. Williams et al. (2016) apoiados em Barcelos e Kalaja (2003), entendem como crenças as opiniões e ideias que alunos e professores têm sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. Portanto, as crenças dos professores e dos alunos influenciam diretamente o modo como ensinamos e como aprendemos línguas.

Para Williams et al. (2016), as crenças que estão mais fortemente arraigadas e sobre as quais se tem forte convicção formada são mais difíceis de serem reavaliadas, enquanto as crenças sobre as quais não se tem uma opinião tão forte são mais suscetíveis de mudanças. Quando relacionadas ao ensino-aprendizagem, ainda segundo os mesmos autores, algumas crenças são favoráveis. Estas são as crenças facilitadoras, porém existem outras que dificultam a aprendizagem, que são as debilitadoras. Os autores acrescentam que não é tarefa fácil identificar o tipo de crença, porque, segundo eles, há variações nas crenças dos indivíduos e, até mesmo, em um único indivíduo. Ademais, Williams et al. (2016) afirmam que determinado fator que pode ser considerado facilitador para um indivíduo pode não ser para outro, e o que pode ser considerado fator facilitador em um contexto pode perder esse aspecto em um contexto diferente.

Avaliar as ações dos alunos e, por conseguinte, entender o que motivou ações e decisões, ou seja, entender as crenças por trás das ações é um aspecto

inerente ao papel do professor, porém não se pode perder de vista que essas avaliações, em grande medida, são baseadas nas nossas próprias crenças sobre como as línguas são aprendidas. A observação desse aspecto é fundamental para o entendimento de que, além de estar atento às crenças do aluno, devemos ter consciência das nossas próprias crenças e observar de que forma elas afetam as nossas ações em sala de aula (WILLIAMS et al., 2016).

O último aspecto que será abordado, porém não menos importante, são os estilos e as estratégias de aprendizagem.

Segundo Kinsella (1995), os estilos de aprendizagem são definidos como “[...] o modo natural, habitual e preferido de um indivíduo de absorver, processar e reter novas informações e habilidades” (p. 171)²⁹. São relativamente estáveis e desenvolvidos pelos indivíduos independentemente do assunto a ser estudado ou da habilidade a ser desenvolvida. De acordo com Dunn e Griggs (1988, p. 3) “[...] o estilo de aprendizagem é o conjunto de características estabelecido biologicamente e pelo desenvolvimento que tornam o mesmo método de ensino maravilhoso para alguns e terrível para outros”³⁰. Esses estilos estão diretamente relacionados às preferências sensoriais, os tipos de personalidade de cada indivíduo e as diferenças biológicas. Tais estilos foram amplamente caracterizados por estudiosos e serão apresentados segundo a definição de Christison (2003), que identifica os seguintes estilos: cognitivo (dependente x independente; analítico x global; reflexivo x impulsivo), sensorial (visual x auditório; tátil x cinestésico) e de personalidade (tolerância de ambiguidade; domínio do lado esquerdo x lado direito do cérebro).

No tocante aos estilos de aprendizagem de línguas, Willing (1994) apresenta quatro grandes grupos: comunicativo, analítico, orientado pela autoridade e concreto. As características desses grupos estão intimamente relacionadas às estratégias de aprendizagem, que serão tratadas a seguir.

De acordo com Brown (2007), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como procedimentos mentais e comunicativos específicos que os alunos utilizam para aprender e usar uma língua. Weinstein e Mayer (1986, p. 335) enfatizam que o objetivo das estratégias de aprendizagem é “[...] afetar o estado

²⁹ Tradução minha do original: “[...] the natural, customary, and preferred way for an individual to absorb, process, and retain new information and skills”.

³⁰ Tradução minha do original: “[...] the learning style is the set of characteristics established biologically and by development that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others”.

emocional ou afetivo do aprendiz ou a forma como ele seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos”³¹. O uso dessas estratégias está geralmente relacionado à forma como cada indivíduo prefere aprender (estilos de aprendizagem).

Oxford (2003) classifica essas estratégias em seis grupos: cognitivo, metacognitivo, compensatório, relacionado à memória, afetivo e social. Desses, cabe ressaltar, neste trabalho, as estratégias de cunho afetivo, as quais, para a autora, envolvem

[...] identificar o humor e o nível de ansiedade, falar sobre sentimentos, recompensar-se por um bom desempenho e usar a técnica da respiração profunda ou a fala interior positiva, demonstraram estar significativamente relacionados a proficiência em L2. (OXFORD, 2003, p. 14)³².

Segundo Oxford (1990), para que uma estratégia possa ser considerada positiva e útil para o aluno, ela necessita que três condições estejam presentes:

[...] (a) deve ter relação com a atividade de L2 que está sendo desenvolvida; (b) deve se encaixar nas preferências de estilo de aprendizagem do estudante em particular em um grau ou outro, e (c) o aluno deve empregar a estratégia efetivamente e vinculá-la com outras estratégias. (OXFORD, 1990, p. 8)³³.

Para Macaro (2001), na maioria das salas de aula, os alunos não têm consciência das estratégias usadas, pois, segundo o autor, ao menos uma é empregada na resolução de cada tarefa ou exercício. O autor complementa advertindo que a conscientização e a implantação de estratégias promovem a aquisição de uma nova língua de forma mais eficiente.

A seguir, discorro sobre o perfil docente, empregando, principalmente, os conceitos teóricos de Rogers (1985) que, de forma acessível, chama a atenção para aspectos simples, porém importantes na atuação do professor, e que pouco são observados na formação docente.

³¹ Tradução minha do original: “[...] affect the emotional or affective state of the learner or the way in which he selects, acquires, organizes or integrates new knowledge”.

³² Tradução minha do original: “[...] affective strategies, such as identifying one’s mood and anxiety level, talking about feelings, rewarding oneself for good performance, and using deep breathing or positive self-talk, have been shown to be significantly related to L2 proficiency”.

³³ Tradução minha do original: “[...] (a) must be related to the L2 activity being developed, (b) should fit the student’s particular style of learning preferences in one grade or another, and (c) the learner should employ strategy effectively and link with other strategies”.

1.2.2 Perfil docente

Carl Rogers (1985, p. 27), amparado na filosofia de Heidegger (1968), entende que, “[...] o verdadeiro professor acha-se à frente de seus estudantes somente nisso: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles [...]”. Para tanto, ele, o professor, tem de deixar de ser professor e ser ele mesmo. Deixar de lado a máscara do “sabe tudo” e assumir, quando for necessário que “não sabe”, que é um ser humano também. Rogers (1985), como professor, relata: “[...] descobri que minhas aulas se tornavam os lugares mais excitantes de aprendizagem à medida que eu deixava de ser um professor [...]” (p. 36). Segundo o autor, ao adotar esse novo comportamento, ele descobriu que,

[...] os alunos estavam fazendo coisas incríveis em sua comunicação mútua, em sua aprendizagem do conteúdo material do curso e em seu florescer como seres humanos em desenvolvimento. Acima de tudo, deram-me coragem para ser mais livremente eu mesmo, o que conduziu a uma profunda interação. Eles contaram-me os seus sentimentos, levantaram questões sobre as quais eu jamais havia pensado. Comecei a borbulhar ideias emergentes que me eram novas e excitantes, mas que também o eram para eles, conforme descobri. (ROGERS, 1985, p. 36).

Essa concepção de Rogers estabelece certa sincronia com os postulados de Barcelos (2013a), em seu artigo *“We teach who we are becoming”*, no qual a autora narra experiência semelhante em sala de aula, não exatamente da forma como Rogers o fez, mas explica que ousou deixar de ser professora e ser ela mesma e percebeu que essa mudança elevou a qualidade da relação com seus alunos e promoveu aulas memoráveis. Ela deixou de ser a professora rigorosa com a burocracia, a que não permitia o primeiro dia de aula sem o plano, para ser a professora que entendia que era possível, sim, começar o primeiro dia de aula sem o plano pronto naquele dia exato. Ela passou a conhecer os alunos, inclusive antes do início das aulas, dando boas vindas por meio de *e-mail* e se permitiu explorar o imprevisto e a seguir o fluxo. A autora narra, ainda, que quando deixou de ser a professora e passou a ser ela mesma, tornou-se mais divertida, o que a estimulou a desenvolver atividades com música, entre tantas outras que tornaram suas aulas mais descontraídas e divertidas. Barcelos (2013a, p. 5) complementa afirmando que passou a ouvir mais os alunos e a lhes oferecer mais opções de atividades em sala

de aula. Permitiu-se quebrar regras, passou a correr riscos, permitiu-se errar e aprendeu que erros são importantes e fazem parte do processo. Para ela, o maior ensinamento que tirou dessa transformação foi que “[...] amor e paixão não são palavras proibidas nas aulas de língua inglesa uma vez que ensinar é um ato de amor”³⁴.

As experiências citadas pelos autores, como professores, tiveram como alicerce um dos pilares que Rogers (1985, p. 128) julga ser a qualidade essencial de um facilitador da aprendizagem: a autenticidade, pois,

[...] quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentarlhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está sendo ela própria, não negando a si. (p. 128).

Deixar de se ver como perito ou responsável por fornecer informações, de promover a ordem na sala de aula, ou ainda o avaliador do produto que é responsável por conduzir o aluno a atingir o objetivo final – a nota – e, em contrapartida, se ver e se permitir ser visto como o ser humano que é, que não é tão perito ou perita, que, como responsável por apresentar a informação, tem seus altos e baixos como qualquer outra pessoa, e que, alguns dias, suas aulas não mereceriam as maiores notas se fossem avaliadas. É esse o caminho para deixar de ser o professor ou a professora, segundo Rogers (1985), e se tornar um facilitador e ser autêntico, deixando cair a máscara de professor, o sabe tudo, aquele que não erra e jamais responde a qualquer pergunta vinda de um aluno com **não sei**. Ainda segundo o autor, a facilitação da aprendizagem acontece na prática quando “[...] sou capaz de transformar um grupo – e com isso quero significar todos os membros do grupo, inclusive eu – numa comunidade de aprendizes ou estudantes [...]” (ROGERS, 1985, p. 126).

A seguir, são apresentadas elucidações sobre o palco em que acontecem as atuações dos docentes e discentes, o contexto educacional. Dada a sua

³⁴ Tradução minha do original: “[...] love and passion are not forbidden words in EFL teaching, for teaching is a work of love”.

importância, o ambiente da sala de aula e a escola, com toda sua estrutura física e pessoal, a meu ver, configura-se um terceiro ator na prática educativa, exercendo papel tão importante quanto os de professores e alunos.

1.2.3 Contexto educacional

Sobre a importância das emoções no contexto educacional, Santos (2000, p. 22) acredita que

[...] a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois, apesar de tantos avanços tecnológicos, da televisão, de computadores e multimídia utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social.

Essa falta de competência emocional e social incide diretamente nas relações dentro de sala de aula. Neste sentido, Casassus (2009), afirma que, um ambiente emocional adequado, motivado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, revela o papel das emoções como característica fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida das pessoas. Questiono-me: como fazer para incrementar, na sala de aula, um ambiente que proporcione condições favoráveis ao desenvolvimento do aluno de forma integral contemplando os aspectos afetivos e cognitivos? Busco, nos próximos parágrafos, possíveis encaminhamentos para essa pergunta.

Na seção que trata sobre as atitudes, foi apresentada a teoria das vinculações de Bowlby (1999) e Ainsworth et al. (1978), a qual, segundo Cozolino (2013), trata dos esquemas de vinculações, relacionada à formação das atitudes saudáveis que contribuem para a aprendizagem, a saber: o esquema de vinculação seguro – e os demais que geram atitudes conflitantes – e o esquema inseguro de vinculações.

Promover vinculações seguras na sala de aula se torna, portanto, “[...] o caminho para a regulação emocional, a autoestima e a aprendizagem” (COZOLINO, 2013, p. 245)³⁵. Para tanto, o autor propõe o resgate das raízes culturais e sociais da comunidade mais primitiva, a tribo, e sua aplicação à sala de aula. Evidencia Cozolino (2014) que essa necessidade tem origem no fato de o cérebro ter evoluído

³⁵ Tradução minha do original: “[...] building secure attachments is the gateway to emotional regulation, self-esteem, and learning”.

a ponto de se tornar um órgão social. Segundo Cozolino (2014, p. 4), o significado das “[...] adaptações que impulsionam a seleção natural mudaram do ambiente físico para o social. Isso agora significa que aqueles que se relacionam melhor sobrevivem melhor”³⁶. Dessa forma, Cozolino (2014, p. 4) entende “tribo” como

[...] um grupo de indivíduos que estão ligados por tempo compartilhado, familiaridade, afeição e propósito comum. Tribos eram os ambientes sociais aos quais nossos cérebros se adaptavam ao longo de incontáveis gerações. Uma tribo é um superorganismo, o que significa que os indivíduos têm mais chances de sobreviver juntos do que separadamente. Isso também significa que o apoio à tribo geralmente supera as necessidades individuais, o que resulta em cuidado, autossacrifício e outras formas de comportamento altruísta.³⁷

Assim, as práticas e valores atrelados às tribos são as que proporcionam as vinculações seguras, ou seja, as que “[...] otimizam a habilidade para aprender” (COZOLINO, 2014, p. 10).

Diante da crescente onda de problemas das mais variadas ordens entre crianças e adolescentes, a sala de aula se torna, não raras às vezes, cenário de atritos emocionais, inclusive físicos, entre alunos e, ainda, entre alunos e professores. Sobre esse aspecto, Cozolino (2014, p. 8) afirma que o atual sistema escolar “[...] não está equipado para suportar toda a diversidade de necessidades dos seus alunos”. O autor acrescenta, ainda, que

[...] à medida que os problemas pioram, os educadores se voltam para a ciência em busca de respostas. Milhões de dólares são gastos em iPads, Smart Boards e medicamentos estimulantes, enquanto o treinamento de professores no desenvolvimento social e emocional é raramente discutido. Minha opinião é que as soluções para muitos dos problemas da educação não são técnicas, mas profundamente humanas por natureza. (COZOLINO, 2014, p. 8)³⁸.

³⁶ Tradução minha do original: “[...] the adaptations driving natural selection have shifted from the physical to the social environment. This now means that those that relate best, survive best”.

³⁷ Tradução minha do original: “[...] a group of individuals that are tied together by shared time, familiarity, affection, and common purpose. Tribes were the social environments to which our brains adapted over countless generations. A tribe is a super-organism, meaning that individuals in it have a better chance surviving together than separately. It also means that support for the tribe often surpasses individual needs, which results in caretaking, self-sacrifice, and other forms of altruistic behavior”.

³⁸ Tradução minha do original: “[...] as the problems worsen, educators have turned to science for answers. Millions are spent on iPads, Smart Boards, and stimulant medications, while training teachers in nurturing social-emotional development is rarely discussed. My contention is that the solutions to many of the problems of education are not technical but deeply human in nature”.

Como descrito por Cozolino (2014), é necessário que se dê especial atenção à formação dos professores em relação aos aspectos emocionais e sociais que constituem os vínculos afetivos da sala de aula.

A fim de ratificar o apontado por Cozolino (2014), trago estudos que apontam que 35 a 50 por cento dos alunos em uma sala de aula apresentam vinculações inseguras (BERGIN; BERGIN, 2009). Os alunos que apresentam esse tipo de vinculação são os mais difíceis de ensinar, e a escola, que se mantém indiferente a eles, não os ajudando a superar suas necessidades, assegura a manutenção desse comportamento desviante (OLSON, 2014, p. 71).

Estimular e promover a aprendizagem a alunos que apresentam vinculações inseguras, ou seja, “[...] os que são incapazes de aprender devido a traumas passados, desconexões socioemocionais e culturais (COZOLINO, 2014, p. 31)³⁹”, é um dos principais motivos para resgatar e aplicar os valores culturais e sociais das comunidades primitivas à sala de aula, pois, segundo Cozolino (2014, p. 31)⁴⁰:

[...] a universalidade dos instintos sociais primitivos permite que os professores falem a linguagem emocional dos estudantes de qualquer cultura ou formação. A capacidade de alcançar nossos alunos, especialmente aqueles que estão sofrendo, é essencial. Observe atentamente o trabalho de professores que são bem-sucedidos com alunos altamente desafiadores, revelam que quanto mais o clima emocional da sala de aula for compatível com as características da vida tribal, melhor será o desempenho de alunos e professores.

É possível, portanto, ter maiores chances de acessar os alunos que desenvolveram vinculações inseguras em uma sala de aula tribal devido ao clima de familiaridade, união e cuidado que os instintos sociais primitivos promovem (COZOLINO, 2014).

As experiências positivas promovidas nas vinculações seguras que a sala de aula tribal promove proporcionam a transformação de conexões neurais antigas por novas e, por consequência, experiências positivas (COZOLINO, 2014). De acordo

³⁹ Tradução minha do original: “[...] who are unable to learn due to past trauma, socio-emotional challenges, and cultural disconnections”.

⁴⁰ Tradução minha do original: “[...] the universality of primitive social instincts allows teachers to speak the emotional language of students from any culture or background. The ability to reach our students, especially those who that are struggling, is essential. Take a close look at the work of teachers who are successful with highly challenging students reveals that the more the emotional climate of the classroom matches the characteristics of tribal life, the better students and teachers perform”.

com Cozolino (2013; 2014) e Olson (2014), essa transformação de conexões neurais é possibilitada por meio de atitudes positivas, repetidas dia após dia, as quais permitem que as conexões neurais que provocam o senso de rejeição e medo, portanto, que impedem a aprendizagem, sejam substituídas por novas conexões, promovendo “[...] um senso de aceitação, inclusão e segurança em cada aluno” (COZOLINO, 2013, p. 106)⁴¹.

Para Arnold e Brown (1999), aprender e usar uma segunda língua tem a ver com um processo relacional, no qual o aluno projeta o seu eu para o outro por meio da língua estudada, tratando-se, portanto, de um processo que está intimamente ligado ao aspecto emocional do aluno. Corroborando a visão de Arnold e Brown (1999), Miccoli (2012, p. 56), em estudo sobre a complexidade no ensino-aprendizagem de LE, afirma que

[...] vivenciadas na interação, no meio da aula, experiências pessoais se misturam a experiências coletivas, compartilhadas entre participantes, sendo impossível precisar em que ponto experiências individuais terminam e em que ponto começam as coletivas – umas são partes das outras. [...] assim, experiências passadas são insumo para as novas, que darão início a outras num processo contínuo no que estados finais produzem estados iniciais.

Entendo que o professor, tal qual um maestro, tem como desafio a missão de gerenciar as complexas ações da sala de aula a fim de que relações seguras sejam cultivadas, e a aprendizagem significativa ocorra; para tanto, segundo Miccoli (2012 p. 56), o “[...] ensino e aprendizagem de LE, então, são processos que demandam do professor muito mais do que apenas conhecimento técnico da língua e de metodologias de ensino”. A afirmativa de Miccoli (2012) ratifica os postulados de Rogers (1985), ao declarar que as habilidades de lecionar do professor, o conhecimento sobre o que está lecionando e os meios auxiliares podem, numa ocasião ou outra, ser utilizados como recursos de importância. Porém, a essência da aprendizagem significativa encontra seu alicerce em “[...] certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante” (ROGERS, 1985, p. 127).

Nesta seção, voltei o olhar para os aspectos afetivos das relações intrapessoais e interpessoais dos atores do fazer pedagógico: aluno, professor e

⁴¹ Tradução minha do original: “[...] a sense of acceptance, inclusion, and security in each student”.

sala de aula/escola. Na seção seguinte, recorro a áreas de conhecimentos que unificam esforços para melhor compreender e explicar as conexões invisíveis que sustentam as relações entre esses atores, tendo por direcionamento a linguística aplicada, a psicologia e a neurociência.

1.3 CONVERGÊNCIAS

Esta seção apresenta algumas contribuições que a linguística aplicada, a psicologia e a neurociência desenvolveram a respeito da função dos aspectos afetivos no ensino-aprendizagem.

1.3.1 A contribuição da linguística aplicada, da psicologia e da neurociência para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Como mencionado anteriormente, esta seção observa os esforços que a linguística aplicada, a psicologia, e a neurociência envidam para subsidiar reflexões sobre o processo da educação integral do ser, buscando, por meios das descobertas reveladas em pesquisas científicas, estabelecer a relação do desenvolvimento entre os aspectos cognitivos e afetivos, despertando o olhar para a educação emocional, para a sensibilização e a humanização dos processos educacionais.

Os métodos educacionais que professores empregam para apresentar os conceitos didáticos aos alunos são os mais variados. Além de ter o conhecimento didático-pedagógico, muitos professores têm uma vaga noção de que existem outras forças que atuam na sala de aula influenciando os rumos do ensino e da aprendizagem. Alguns professores usam essas forças a seu favor, outros as ignoram e sofrem as consequências (OLSON, 2014, p. 9).

Deixar de lado os aspectos afetivos que operam no contexto da sala de aula, para a psicologia, significa concentrar esforços no desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno, ou, como afirma Rogers (1975), essa estratégia pedagógica significa “educar do pescoço para cima”. Corrobora esse aspecto a formação docente que “[...] está mais baseada nas características cognitivas do que afetivas dos seus alunos [...]” (PIMENTA, 2017, p. 39). São muitas as pesquisas que apontam a necessidade da inclusão do estudo dos aspectos emocionais na formação de professores, conforme Fernandes (2017, p. 17), quem afirma que “[...]”

uma nova necessidade surge: a de pensar sobre a ponte existente entre aprendizagem e funcionamento do organismo [...]”. A respeito da necessidade da educação emocional nas salas de aula, Goleman (1995, p. 247) discorre sobre a sua ausência no currículo escolar, “[...] embora se estejam fazendo esforços louváveis para elevar os padrões acadêmicos, essa nova e perturbadora deficiência não está sendo abordado no currículo escolar padrão [...]”. Patto (1990) aponta como uma das causas do fracasso escolar o despreparo da escola para lidar com aspectos tais como a diferença social, a diferença entre a linguagem de crianças vindas de comunidades pobres e a da escola, entre outros, os quais estão relacionados à formação da base emocional dos discentes e docentes.

A linguística aplicada, por meio de seus representantes Arnold e Brown (1999), lança mão dos fundamentos teóricos da psicologia sobre o desenvolvimento do ser integral, tendo Goleman (1995) e outros como referência sobre educação emocional, que “[...] constitui uma nova visão do que as escolas podem fazer para educar o aluno como um todo, contemplando mente e coração na sala de aula”, (GOLEMAN, 1995, p. 14). Corroborando o pensamento de Goleman (1995), Arnold e Brown (1999, p. 3) acrescentam que,

[...] enquanto ensinamos línguas, nós também podemos educar os alunos a viverem vidas muito mais satisfatórias e a serem membros responsáveis da sociedade. Para atingir esse ideal, precisamos nos preocupar em desenvolver, em comunhão, a natureza e a necessidade cognitiva e afetiva dos alunos”.⁴²

Quanto à contribuição da neurociência para esse novo paradigma, desenvolver nos alunos os aspectos cognitivos sem deixar de lado os afetivos é desvelar os mistérios de como a mente aprende e esclarecer a importância dos aspectos afetivos para a realização desse processo.

Segundo Immordino-Yang (2016), entendimentos científicos revelam a influência das emoções, (compreendidas neste estudo de uma maneira ampla como aspectos afetivos), no pensamento e na aprendizagem. Embasada em descobertas científicas, a autora afirma que “[...] é literalmente neurobiologicamente impossível construir memórias, envolver-se em pensamentos complexos ou tomar decisões

⁴² Tradução minha do original: “[...] as we teach the language, we can also educate learners to live more satisfying lives and to be responsible members of society. To do this, we need to be concerned with both their cognitive and affective natures and needs”.

significativas sem emoção” (IMMORDINO-YANG, 2016, p. 18)⁴³. Segundo a autora, o cérebro não desperdiça energia com algo que não tem significado para ele. Daí surge a necessidade de alavancar emoções positivas no ambiente cultural da sala de aula, pois, além de possibilitar a construção de memórias, são as emoções que possibilitam o resgate do conhecimento construído em sala de aula e sua aplicabilidade na vida real (IMMORDINO-YANG, 2016). De acordo com Immordino-Yang e Damásio (2016, p. 28),

[...] a premissa básica é quando aprendizagem e conhecimento estão relativamente desprovidos de emoção, quando as pessoas aprendem “memorizando” sem a motivação interior, sem o senso de interesse na relevância do que está sendo aprendido e a sua aplicabilidade no mundo real, é como se fossem incapazes de empregar o que aprenderam com eficiência no mundo real. [...] sem as emoções apropriadas, indivíduos podem ter o conhecimento, mas eles provavelmente não serão capazes de empregá-lo efetivamente quando a situação exigir. As emoções são, na essência, o leme que guia o pensamento.⁴⁴

Desprezar os aspectos afetivos talvez seja, então, uma das principais causas do fracasso escolar e ainda significa não levar em consideração que “[...] os alunos vêm de todas as classes e culturas com diferenças sociais, emocionais e habilidades cognitivas (e incapacidades)” (COZOLINO, 2014, p. 5)⁴⁵.

As conclusões científicas sobre a importância que as emoções desempenham no desenvolvimento do aluno como ser integral, considerando os aspectos cognitivos e afetivos, aplicam-se de forma geral ao ensino-aprendizagem. Tratando-se da aprendizagem de uma nova língua, na qual o aluno é constantemente desafiado a se expor, torna-se um requisito indispensável o envolvimento dos aspectos afetivos para o sucesso do ensino-aprendizagem. Segundo Arnold e Brown (1999, p. 9), “[...] são poucas as disciplinas que são tão predispostas a produzir ansiedade como a que envolve a aprendizagem de uma segunda língua”. Segundo

⁴³ Tradução minha do original: “[...] it is literally neurobiologically impossible to build memories, engage complex thoughts, or make meaningful decisions without emotion”.

⁴⁴ Tradução minha do original: “[...] the basic premise is that when learning and knowledge are relatively devoid of emotion, when people learn things by “rote” without internally driven motivation and without a sense of interest or real-world relevance, then it is likely that they won’t be able to use what they learn efficiently in the real world. [...] without the appropriate emotions, individuals may have knowledge but they likely won’t be able to use it effectively when the situation requires. Emotions are, in essence, the rudder that steers thinking”.

⁴⁵ Tradução minha do original: “[...] they come from all classes and cultures with a wide range of social, emotional, and cognitive abilities (and disabilities)”.

os autores, se as devidas providências não forem tomadas para estabelecer uma atmosfera emocional que proporcione segurança aos alunos no ambiente de aprendizagem, as chances deste se tornar favorável ao desenvolvimento da ansiedade podem aumentar drasticamente.

Após fundamentar esta pesquisa em autores que preconizam a importância dos aspectos afetivos e das vinculações voltadas ao ensino-aprendizagem, apresento, a seguir, o Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

“Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.”.
(ANDRÉ, 2013, p. 96).

Este capítulo apresenta a metodologia que foi adotada para a condução da pesquisa. Nele, são expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para a geração de dados, os procedimentos dessa geração e das respectivas análises.

2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa porque, segundo Michaliszyn e Tomasini (2012, p. 85), visa responder a “[...] questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Especificamente nesta pesquisa, a abordagem qualitativa é a mais adequada, uma vez que leva em consideração as relações inter e intrapessoais entre os participantes da pesquisa, importando, então, os “[...] significados das ações e relações humanas” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 85).

Julgo que, na abordagem qualitativa, o conhecimento é percebido como um procedimento socialmente construído pelos sujeitos em ações cotidianas e por meio das interações sociais, afetando, com isso, a si próprios e ao meio no qual estão inseridos, sendo, então, “[...] assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações” (ANDRÉ, 2013, p. 97), a preocupação central dos pesquisadores.

Como metodologia, optou-se pelo estudo de caso devido às peculiaridades desta pesquisa, pois, segundo André (2013, p. 97), pode ser empregado “[...] em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social,

considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”, constituindo-se um instrumento valioso para a investigação do contexto educacional, pois o contato próximo e duradouro do pesquisador com os “[...] eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 97) possibilitando, provavelmente, a análise do papel dos aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês.

Michaliszyn e Tomasini (2012, p. 51) enfatizam, também, que o estudo de caso é um procedimento investigativo “[...] profundo e exaustivo de indivíduos e instituições em particular, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento”, podendo ser utilizados “[...] em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

As orientações desses autores vão ao encontro do objeto desta pesquisa, uma vez que se defende que os aspectos afetivos estão intimamente imbricados nas pessoas e, à luz deste trabalho, nos discentes de uma segunda língua.

Segundo Charlot (2006, p. 9), os pesquisadores que atuam no contexto educacional e, por isso, se definem “[...] ‘de educação’, se interessam fundamentalmente pela questão da educação [...] e aos efeitos da pesquisa sobre a educação”. E é sobre essa base que a minha pesquisa está fundamentada, sobre os aspectos afetivos que incidem diretamente no ensino-aprendizagem de línguas, porque a educação “[...] é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação” (CHARLOT, 2006, p. 15), isto é, aprendizagem de uma nova cultura, aquisição de uma nova identidade e conhecimento de emoções e sentimentos durante a aprendizagem de uma língua.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Militar de Manaus (CMM), um dos treze colégios pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), instituição pública administrada pelo Exército Brasileiro.

Diferentemente da maioria das escolas públicas, o SCMB adota o ensino por níveis, o que quer dizer que os alunos são agrupados de acordo com o grau de proficiência da língua inglesa, e não por série ou ano escolar, significando, ainda,

que as aulas têm o objetivo de desenvolver a abordagem comunicativa. O aluno é designado a um dos seis níveis que o colégio oferece, podendo iniciar, dependendo da série em que se encontra, no nível iniciante e finalizar no intermediário.

O nível em que o aluno deve ingressar é identificado por meio de um teste de nivelamento, que avalia a proficiência do aluno nas quatro habilidades da língua. Esses testes são aplicados quando o aluno ingressa no colégio e avaliam as quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever. Os níveis de ensino são assim distribuídos:

Quadro 1 – Divisão dos níveis por anos de ensino do SCMB

QECR	NÍVEL	ANOS DE ENSINO		CLASSIFICAÇÃO
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	
B1	B1B	-	2º	INTERMEDIÁRIOS
	B1A	9º	1º	
A2	A2B	9º	1º e 2º	BÁSICOS
	A2A	8º e 9º	1º	
A1	A1B	6º, 7º e 8º	-	INICIANTES
	A1A	6º	-	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em documentos institucionais.

Os níveis descritos no quadro acima seguem a definição do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)⁴⁶, que é o padrão internacionalmente reconhecido para classificar a proficiência em idiomas.

Outro aspecto peculiar referente ao ensino de língua inglesa no CMM é o tamanho das turmas, que têm no máximo 20 alunos, proporcionando maior interação entre docentes e discentes e mais atenção às individualidades. As aulas são ministradas em salas específicas, dispendo-se de *datashow*, computador e caixas de som. O material didático é escolhido pela equipe docente levando-se em consideração o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, sendo a abordagem comunicativa utilizada predominantemente em sala de aula desde os níveis iniciais.

No presente ano, a equipe docente é composta por 12 professores, sendo 1 doutor, 3 mestres, 5 especialistas e 3 graduados.

⁴⁶ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)/(ANEXO B).

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram 8 alunos do Colégio Militar de Manaus (CMM), do nível A2B do 9º ano do Ensino Fundamental, e o critério de escolha dos participantes levou em consideração a faixa etária deles, entre 14 e 16 anos, e o fato de frequentarem o nível A2B no 9º ano, considerado entre os professores do colégio um nível alto para alunos que estão cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, independentemente do desempenho nas atividades didáticas realizadas em sala de aula durante o 1º trimestre de 2018.

Ressalto que os alunos selecionados (voluntários) assinaram o Termo de Assentimento (APÊNDICE B) e seus responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE A), tendo sido a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), sob o número 2.655.138 (ANEXO A). Os nomes expostos nesta pesquisa são fictícios, a fim de resguardar o anonimato conforme orientações do CEP, e foram escolhidos pelos participantes.

Os detalhes sobre o perfil dos participantes (idade, sexo, afinidade com o idioma) foram gerados ao longo do 1º semestre de 2018, por meio do Questionário de Perfil (APÊNDICE A) aplicado no primeiro trimestre, mais especificamente em fevereiro, data prevista para o início da geração dos dados.

Cabe ressaltar que a escolha pelo nível A2B do 9º ano do Ensino Fundamental levou em consideração a minha percepção como professora-pesquisadora por julgar que, nesse universo, as respostas às perguntas que nortearam esta pesquisa pudessem ser mais efetivas.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos de geração de dados escolhidos para esta pesquisa foram os questionários, a entrevista e a autoavaliação.

O questionário é definido como “[...] instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). As autoras observam, ainda, a importância de uma carta de apresentação, de natureza explicativa, que deve ser enviada junto com o questionário, a fim de que o

participante tome conhecimento da importância e da necessidade de obter respostas e, também, para despertar o interesse do mesmo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

No que diz respeito à entrevista, Lakatos e Marconi (2003) defendem ser o “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195). Acrescentam que se trata de um procedimento utilizado “[...] na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195), cujo principal objetivo é obter dados sobre os entrevistados, em relação a um determinado assunto ou problema.

Observam Lakatos e Marconi (2003, p. 197) que a entrevista pode ser de três tipos: (1) estruturada ou padronizada – o pesquisador segue um roteiro de perguntas pré-elaboradas, dirigidas a todos os participantes da pesquisa. Não há possibilidade de alteração de ordem ou de conteúdo das perguntas. A padronização confere à pesquisa normatização, uma vez que todos os participantes responderão as mesmas perguntas; (2) não estruturada ou despadronizada – de acordo com cada situação de entrevista, o pesquisador tem a liberdade de realizar a pergunta que considerar mais adequada, de forma a explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são abertas e, geralmente, a conversa se torna mais informal; (3) painel – consiste na repetição de perguntas, de tempos em tempos, para os participantes da pesquisa, para verificar a evolução das respostas nesse período de tempo.

Nesta pesquisa, elegi a entrevista do tipo não estruturada ou despadronizada para que os dados gerados pelos participantes fossem genuínos e espontâneos, isso é, por meio desse tipo de entrevista, considerada mais informal, para que os participantes tivessem a oportunidade de relatar melhor como se sentiam quando estavam em sala de aula ou aprendendo uma língua. Busquei, então, a espontaneidade e o conhecimento profundo dos aspectos que envolvem esses participantes no contexto educacional.

Em relação à autoavaliação como instrumento de pesquisa, foi utilizada como forma de gerar informações das impressões pessoais de cada participante a respeito das relações desenvolvidas em sala de aula, a saber, aquelas estabelecidas com colegas e professora e, ainda, a sua percepção enquanto aluno, tendo em vista a compreensão de autoavaliação “[...] como processo pelo qual o sujeito é levado a

fazer julgamento sobre a qualidade de seu desempenho, de seu trabalho e de suas aquisições [...]” (LEGENDRE, 1993, p. 18).

Nesta perspectiva, a autoavaliação pode ser considerada tanto como um exercício de reflexão sobre a qualidade das relações desenvolvidas no universo da sala de aula de línguas quanto como o desempenho do próprio discente na função de aprendiz de uma língua estrangeira.

Sobre a questão da autoavaliação no contexto educacional e como instrumento de geração de dados desta pesquisa, Mitre et al. (2008, p. 2138) advogam que, por meio dela,

[...] pode-se rever a metodologia utilizada na prática pedagógica, enquanto o **discente irá refletir** sobre si mesmo e a construção do conhecimento realizado. O momento do diálogo servirá para **reflexão sobre a relação e a interação entre docente e discente**, no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo, agora **não mais numa relação verticalizada e estática**, mas numa construção dialógica. (grifos meus).

Percebe-se na concepção de Mitre et al. (2008), que a reflexão e as interações no ambiente de sala de aula favorecem a construção de uma relação em que posições de poder e hierarquia são dissipadas, contribuindo, assim, para um ambiente dialógico e verticalizado para a construção de saberes, a formação do ser e o entendimento de emoções e sentimentos que envolvem o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, considere-se que a autoavaliação se fazia necessária a esta pesquisa para que fundamentasse, também, a percepção da pesquisadora em relação aos envolvidos, os alunos e seus aspectos afetivos. Por meio desse instrumento, foi possível conhecer o “vivido” pelos participantes, principalmente no que diz respeito aos aspectos afetivos descritos no capítulo 1 – emoções, sentimentos, humor ou atitudes, desta pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

As etapas para a geração de dados seguiram o roteiro disposto no Quadro 2:

Quadro 2 – Divisão das etapas e ações de cada uma

Etapa 1	Ações da etapa 1
	• Início da aula com a turma de A2B (9º ano) em 2018/1 (fevereiro);
	• Explicação do programa de ensino do nível, das metas e dos resultados esperados;
	• Envio de documento de autorização aos responsáveis para a participação dos alunos na pesquisa;
Etapa 2	• Aplicação do questionário A (APÊNDICE A).
	Ações da etapa 2
	• Refinamento, alinhamento e alterações nos questionários e entrevistas, quando necessário;
Etapa 3	• Aplicação do Questionário B (APÊNDICE B);
	• Entrevista com os participantes (APÊNDICE C).
Etapa 4	Ações da etapa 3
	• Aplicação da autoavaliação.
Etapa 4	Ações da etapa 4
	• Análise dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que o Sistema Colégios Militares do Brasil divide o ano letivo em trimestres. Desse modo, a fim de melhor apresentar as etapas e os instrumentos de geração de dados, ao longo do ano, apresento o quadro que segue:

Quadro 3 – Divisão por trimestre x instrumentos de geração de dados

1º Trimestre (fev./mar./abr.)	2º Trimestre (mai./jun./jul-ago.)	3º Trimestre (ago./set./out.)
• Envio de documento de autorização para os responsáveis dos participantes; • Questionário A.	• Entrevista com os participantes.	• Questionário B; • Autoavaliação; • Análise dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com esse quadro, foi realizada uma entrevista, e os participantes responderam a dois questionários distintos, em momentos diferentes. Pretendia, com esse planejamento, responder às perguntas iniciais deste trabalho:

a) Como os aspectos afetivos podem influenciar a formação de fatores que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem de inglês como língua estrangeira? e

b) Como desenvolver aspectos afetivos que facilitam a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Tendo por base Minayo (1992), Gomes (1994) evidencia as finalidades de análise e interpretação em pesquisa qualitativa, apresentadas a seguir:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto da qual faz parte. (GOMES, 1994, p. 69).

Por conseguinte, Minayo (2012, p. 626) ratifica que a trajetória analítica e sistemática tem o “[...] sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva [...]” dos envolvidos em uma dinâmica de pesquisa, viabilizando, assim, a possibilidade de construção de conhecimento.

A fim de se proceder uma pesquisa, Minayo (2012) apresenta, ainda, uma sequência de dez orientações a serem seguidas pelo pesquisador, demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Orientações para a realização da pesquisa

Sequência	Orientações
1	Conhecer os termos estruturantes das pesquisas qualitativas
2	Definir o objeto de pesquisa sob a forma de pergunta ou sentença problematizadora e teorizá-los
3	Delinear os instrumentos de pesquisa
4	Reconhecer o contexto de pesquisa buscando conexões entre a fundamentação teórica e a realidade
5	Proceder à pesquisa por meio dos instrumentos selecionados
6	Ordenar, organizar e compreender os dados gerados
7	Construir a tipificação/categorias para os dados
8	Exercitar a análise e a interpretação
9	Produzir um texto ao mesmo tempo fiel aos dados gerados, contextualizado e acessível aos leitores
10	Assegurar os critérios de fidedignidade e de validade

Fonte: Elaborado pela autora com base em Minayo (2012).

Das orientações apresentadas, interessou-me, para esta seção, os itens de 6 a 10 que direcionam o pesquisador à realização de análise e interpretação dos dados.

Gomes (1994) ancora-se nos pressupostos de Minayo (1992) para apresentar os três modos distintos de se proceder à análise e à interpretação dos dados qualitativos, a saber: análise de conteúdo, análise do discurso e análise dialética-hermenêutica.

Optei, nesta pesquisa, por questões de fundamentação teórica e do objeto de estudo, pela análise de conteúdo, definida por Bardin (2009, p. 30) como “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. O autor ainda reforça que “[...] não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo” (2009, p. 31), sendo as interpretações aqui apresentadas sujeitas a outros olhares e abertas a novas considerações.

Com a finalidade de apresentar considerações de forma organizada e fundamentada, assegurando os critérios de fidedignidade e validade (MINAYO, 2012), alinhei-me aos pressupostos de Bardin (2009), Minayo (1992; 2012), e Gomes (1994), e descrevi as etapas para a análise e a interpretação dos dados, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Comparação entre as etapas para a análise e a interpretação dos dados

Bardin (2009)	Minayo (1992; 2012)	Gomes (1994)
Pré-análise.	Orientação 6: Ordenar, organizar e compreender os dados gerados.	Organização do material.
Exploração do material.	Orientação 7: Construir a tipificação/categorias/códigos para os dados.	Tratamento dos dados gerados.
Tratamento dos resultados: inferência e interpretação.	Orientação 8: Exercitar a análise e a interpretação.	Desvendamento ⁴⁷ do conteúdo subjacente ao manifesto (análise e interpretação).

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base em Bardin (2009), Minayo (1992; 2012) e Gomes (1994).

⁴⁷ Gomes (1994, p. 76) utiliza o verbo “desvendar” e, por isso, decidi manter o significante da palavra, empregando o seu substantivo por questão de paralelismo.

É possível perceber, de acordo com os teóricos apresentados no quadro acima, três momentos distintos. Tem-se como primeiro procedimento a organização dos dados gerados ou pré-análise e, a fim de melhor realizar essa etapa, organizei em um único arquivo de Word® as informações geradas por meio dos questionários A e B, resposta a resposta, para que a visualização de todos os dados fosse facilitada.

Em um segundo momento, na etapa de exploração do material, realizei leituras com a finalidade de categorizar e codificar os dados. No que se refere à codificação, Bardin (2009, p. 103) a define como o “[...] processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, possibilitando, com isso, a retomada de informações mais significativas, a condensação de informações e o agrupamento de dados relevantes. Por meio dessas categorias/códigos, é possível “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2009, p. 105).

Por conseguinte, decompus as respostas geradas por meio dos questionários, da entrevista e da autoavaliação em unidades léxicas e/ou temáticas, codificando-as nas seguintes categorias:

- Aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês;
- Influência dos aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês.

Na fase do tratamento dos resultados ou desvendamento dos conteúdos, realizei o confronto da teoria, apresentada no Capítulo 1 – Fundamentação teórica, às investigações realizadas e possíveis contribuições. Posteriormente, realizei as inferências, apontando possíveis interpretações que permitissem responder às perguntas estabelecidas para a pesquisa.

Por fim, com o objetivo de propiciar a apresentação dos resultados acerca do estudo sobre os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, o capítulo seguinte foi dividido em dois blocos: o primeiro compreende o conhecimento acerca dos aspectos afetivos e o ensino-aprendizagem de língua inglesa, e o segundo trata sobre a influência que tais aspectos provocam nesses discentes.

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia adotada para a condução da pesquisa e foram expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos que foram utilizados para realizar a geração dos dados, assim como os procedimentos de geração e análise dos dados.

A seguir, trago o Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

“Não se pode falar em educação sem amor”.
(Paulo Freire)

Neste capítulo, demonstro os resultados da pesquisa, baseando-me na fundamentação teórica apresentada no capítulo 1, assim como nos autores nos quais me respaldei para nortear os procedimentos da análise dos dados, expostos anteriormente.

Os resultados procuram responder às questões de pesquisa estabelecidas na Introdução e aqui retomadas:

- Como os aspectos afetivos podem influenciar a formação de fatores que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?
- Como desenvolver aspectos afetivos que facilitam a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?

Ressalto que as informações aqui expostas foram extraídas dos dados organizados com base nas respostas dos questionários A e B, na entrevista e nas interpretações das autoavaliações discentes. Conforme relatado na seção 2.3, os participantes da pesquisa foram 8 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do nível A2B de inglês, do Colégio Militar de Manaus.

3.1 PROMOÇÃO DOS ASPECTOS AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA

Esta seção se propôs a analisar os dados gerados a partir dos instrumentos da pesquisa, conforme descrição feita anteriormente. A análise dos dados ocorreu obedecendo a sequência em que os instrumentos foram aplicados. Assim, a primeira análise foi sobre os dados coletados no Questionário A (APÊNDICE C), seguida das análises da entrevista e do Questionário B (APÊNDICE D), os quais se propuseram a responder a primeira pergunta desta pesquisa. Os dados coletados na autoavaliação foram empregados na resposta da segunda pergunta, bem como os dados coletados nas entrevistas. Conforme descrito na seção 2.4 que tratou dos

instrumentos de geração de dados, a entrevista foi do tipo não estruturada ou despadronizada, na qual o pesquisador tem a liberdade para realizar a pergunta que considerar mais adequada, de forma a explorar com maior liberdade uma questão. Portanto, as perguntas foram abertas e, geralmente, a conversa se tornou mais informal (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

3.1.1 O início

Por meio do Questionário A (APÊNDICE C), pergunta 11, conforme descrita no quadro abaixo, obtive as seguintes respostas:

Quadro 6 – Prática oral x emoções

Você se sente nervoso quando tem que responder a alguma pergunta oralmente ou se apresentar, em inglês?	
Carlos	<i>Não.</i>
Isadora	<i>Sim, falar em público me deixa nervosa.</i>
Isabel	<i>Sim, pois tenho medo de errar coisas simples.</i>
Karol	<i>Sim, eu fico nervosa, e tenho medo de errar algo e acabar me constrangendo na frente da sala inteira.</i>
Lucas	<i>Sim, tenho medo de errar uma palavra ou expressão.</i>
Luíza	<i>Sim, me sinto insegura quanto a minha pronúncia.</i>
Paulo	<i>Não.</i>
Pedro	<i>Sim, fico nervoso de talvez errar, de falar algo de errado e levar uma bronca e rirem de mim.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Questionário A (APÊNDICE C).

As respostas dos participantes à pergunta do Questionário A (APÊNDICE C), demonstradas no Quadro 6, revelam a presença dos componentes da ansiedade linguística de acordo com estudiosos da área (HORWITZ et al., 1991; MASTRELLA, 2002), que são: apreensão em relação à comunicação e à avaliação; medo da avaliação social negativa; insegurança em relação a cometer erros e preocupação quanto à percepção dos outros em relação a sua pessoa. Essa interpretação se justifica nas palavras utilizadas para responder à pergunta do questionário. Há a recorrência do uso de substantivos, adjetivos e verbos que representam aspectos afetivos negativos como: **nervosa**, **medo**, **errar**, **bronca** e **insegura**.

Conforme mencionado na seção 1.2, Aspectos afetivos e aprendizagem, Oxford (1999) advoga que a ansiedade surge como resposta a algum episódio ou evento particular ou pode ser um traço da personalidade do aluno. Segundo essa autora, a ansiedade pode surgir em algum momento em que o aluno tenha que se expressar na língua estrangeira e lhe ocorre o medo, o que ela considera como uma situação transitória, diminuindo com o tempo, conforme os estudos de Desrochers e Gardner (1981). Porém, isso nem sempre acontece com todos os alunos, de acordo com Gardner e MacIntyre (1993). Esses estudos certificam que, se a ansiedade tem ocorrências repetidas, ela leva o aluno a associá-la ao seu desempenho ou à sua atuação na língua estudada, tornando-se um traço, uma característica do aluno enquanto aprendiz de línguas. Segundo Oxford (1999, p. 60), uma vez que “[...] a ansiedade linguística evoluiu para um traço duradouro, pode ter efeitos generalizados na aprendizagem e no desempenho na língua”⁴⁸.

Em relação aos dois participantes (Carlos e Paulo) que responderam **não** à pergunta do Questionário A, cabe salientar que eles se destacam pelo bom desempenho na língua inglesa nas quatro habilidades.

Quadro 7 – Emoções durante as aulas de inglês

Dentre as opções abaixo, quais são as emoções mais frequentes que você sente durante as aulas de inglês? – Total de 8 alunos	
Alegria	5 participantes
Medo	3 participantes
Ansiedade	6 participantes
Angústia	3 participantes
Felicidade	3 participantes
Solidão	Nenhum participante
Indiferença	1 participante
Tédio	2 participantes
Aborrecimento	1 participante
Outros	Curiosidade e interesse (mencionado por 1 participante)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do Questionário A (APÊNDICE C).

⁴⁸ Tradução minha do original: “[...] language anxiety has evolved into a lasting trait, it can have pervasive effects on language learning and language performance”.

Dando sequência à análise do Questionário A (APÊNDICE C), observei os fatores afetivos presentes nas respostas dos alunos. Foram mencionados fatores afetivos como **alegria** (5 participantes) e **felicidade** (3 participantes), além de **curiosidade** e **interesse** (1 aluno). Posso inferir que esses fatores contribuem satisfatoriamente para a aprendizagem de uma língua. Entretanto, percebo, nos dados apresentados (**grifos meus**), uma maior incidência dos fatores que perturbam os discentes, e, conseqüentemente, dificultam a aprendizagem.

Faz-se necessário destacar, também, que tais emoções e sentimentos presentes na aprendizagem de uma segunda língua, principalmente aqueles que geram dificuldades, podem, por meio das ações e interações promovidas pelo professor serem alteradas e modificadas. Tais alterações são possíveis graças ao fenômeno da neuroplasticidade, que possibilita ao cérebro a alteração de padrões de conexões neurais formadas ao longo da vida em novas conexões (COZOLINO, 2013).

3.1.2 No meio do caminho

Neste momento, exponho os dados referentes às entrevistas realizadas durante a pesquisa.

- **Luíza**

Antônia: Você possui **facilidade para aprender inglês**?

Luíza: **Não**.

Antônia: Que aspectos contribuem para você ter dificuldade para aprender inglês?

Luíza: **O fato de eu não saber falar. Não tenho uma boa pronúncia.**

Antônia: A que você atribui essa dificuldade com a pronúncia?

Luíza: Talvez esteja relacionada à **timidez**.

Antônia: **O que você mais gosta nas aulas**? Por quê?

Luíza: Alguns exercícios, as **brincadeiras que promovem interação**.

Antônia: Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?

Luíza: **Só me sinto desconfortável na hora de falar mesmo, no resto me sinto confortável.**

Antônia: O que significa pra você “sentir confortável” ou “sentir desconfortável” durante as aulas? (Quais as sensações que “conforto” promove ou quais as sensações que o “desconforto” promove durante a aula?).

Luíza: Eu acho que é o **medo** de não conseguir falar a pronúncia correta da palavra. **Eu sinto vergonha.**

Antônia: Você disse que se sente confortável em outros momentos nos quais você não tem que falar. Qual a sensação que você sente nestes momentos? O que o conforto traz pra você?

Luíza: **Quando eu consigo resolver os exercícios eu me sinto bem.**

Antônia: O que você acha que poderia reduzir o desconforto durante as aulas no momento em que você tem que falar?

Luíza: Quando eu “tô” pronunciando a frase, lendo algo, por exemplo, e **a senhora ajuda quando eu me deparo com alguma pronúncia que eu não tenho certeza.**

Antônia: Para alunos que sentem conforto: A sensação de conforto durante as aulas sempre aconteceu? ou você recorda em algum momento durante alguma aula, de inglês ou não, ter sentido sensação de desconforto?

Luíza: **Eu sempre tive desconforto em relação à pronúncia [prática oral].**

Antônia: Mas, só nas aulas de inglês que isso acontece? Ou **acontece em alguma outra disciplina que o professor pede sua participação**, ou pede pra você ir à lousa?

Luíza: **Não. Só em inglês.**

Antônia: Para alunos que sentem desconforto: A atuação do professor contribui para que você se sinta desconfortável na sala de aula? Ou a sensação de desconforto antecede a aula?

Luíza: **Antecede a aula.**

Antônia: E o que você sente? O que você pensa?

Luíza: **Eu fico com receio de não conseguir realizar as atividades que vão acontecer**, de não conseguir falar.

Antônia: E você pensa tudo isso antes da aula?

Luíza: **Sim.**

Antônia: E o que você sente com todos esses receios?

Luíza: **Eu fico ansiosa, nervosa e às vezes com vontade de não vir pra aula.**

Antônia: Você tem alguma sugestão sobre o que o professor poderia fazer para despertar ou promover o conforto necessário durante as aulas?

Luíza: **Eu acho que na sua aula a senhora já faz atividades que possam melhorar o nosso dia a dia na sala de aula.**

Antônia: Quais são as atividades as quais você se refere?

Luíza: **A brincadeira que a senhora fez ontem de contar história, a do círculo e a de olhar a imagem e criar uma frase uma história.**

Antônia: Como você se sente em relação aos erros?

Luíza: Durante a aula eu sinto **vergonha de falar** e nas APs [avaliações parciais] eu **tento melhorar pra não ficar com nota baixa.**

Antônia: Você se lembra de algum professor que despertou seu interesse na disciplina que ministrava aula? Você pode dizer o que aquele professor fez para despertar seu interesse pela disciplina?

Luíza: Acho que as atividades fora da matéria ajudam. **As atividades lúdicas.**

Antônia: Você se refere a atividades dentro ou fora de sala de aula?

Luíza: A atividades **dentro da sala de aula.**

Antônia: As atividades lúdicas as quais você se refere são atividades de interação entre os alunos, de equipe?

Luíza: **Sim.**

Do exposto, é perceptível que Luíza possui dificuldades quanto à aprendizagem da língua inglesa, principalmente no tocante à habilidade oral e essa interpretação é confirmada quando a participante relata que atribui isso ao **fato de não saber falar e não ter boa pronúncia** e, também, à sua **timidez**. A participante reforça, ainda, que seu desconforto está estritamente relacionado às atividades orais em língua inglesa e que, nas demais atividades e disciplinas, se sente bem. Percebe-se que sentimentos como **timidez, medo e vergonha** são caracterizadores de baixa autoestima, de acordo com o que sustenta De Andrés (1999). Segundo a autora, muitos são os motivos que levam alguns alunos a duvidar se irão conseguir ou a acreditar que não são bons o suficiente para realizar as atividades propostas na sala de aula. A autora acrescenta ainda que essas dúvidas e crenças geram muitos outros problemas, porém, a maioria parece ter a mesma origem, desencadeando “[...] uma autoimagem ruim, um profundo medo do fracasso, um sentimento de inadequação (DE ANDRÉS, 1999, p. 87)⁴⁹. Os temores e a ansiedade que Luíza relata antecedem a sua ida à escola.

⁴⁹ Tradução minha do original: “[...] a poor self-image, a deep fear of failure, a feeling of inadequacy. In other words, low self-esteem. Psychologist Nathaniel Branden (1987) claims that all problems, except those that have a biological origin, are related to low self-esteem”.

Em relação às aulas, a participante aprecia as **brincadeiras que promovem a interação**, como a contação de histórias e atividades em grupo, assegurando que a docente já fomenta atividades que melhoram o dia a dia da sala de aula. Há, também, menção à ajuda que o professor dispensa aos alunos, auxiliando-a com a pronúncia de palavras que desconhece.

- **Pedro**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Pedro: **Sim**.

Antônia: O que você mais gosta nas aulas? Por quê?

Pedro: Sinceramente **eu gosto quando eu falo uma coisa bem. Algo que estudei e pude empregar na prática oral.**

Antônia: Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?

Pedro: **Eu não fico desconfortável** durante a aula. Só fico **um pouco nervoso** mesmo.

Antônia: Por que você fica nervoso? Sabe identificar a causa do nervosismo?

Pedro: Porque **eu sou tímido**, aí quando me chamam eu já fico nervoso, minha mão **começa a suar, aí eu acabo me atrapalhando um pouco.**

Antônia: Então, o fato de você ficar nervoso prejudica o teu desempenho?

Pedro: **Sim**.

Antônia: O que significa pra você “sentir confortável” ou “sentir desconfortável” durante as aulas? (Quais as sensações que “conforto” promove ou quais as sensações que o “desconforto” promove durante a aula?).

Pedro: Então, **as minhas mãos começam a suar** quando eu fico nervoso na hora de falar.

Antônia: Tem algum momento da aula que você se sente mais relaxado?

Pedro: Sim. De vez em quando eu não fico tão nervoso. Eu acho que é por causa do exercício. Quando eu não tô tão seguro que eu fiz certo, fico nervoso. **Quando eu tenho certeza que eu respondi certo, não fico tão nervoso na hora de participar.**

Antônia: Você acha que de alguma forma a atuação do professor (a) contribui para que você sinta conforto ou desconforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor (a) fez que promoveu o conforto ou desconforto?

Pedro: Acho que sim. **O professor quando insiste muito em alguma coisa sem antes trabalhar um pouco, acho que pode gerar desconforto. E aulas mais dinâmicas, eu acho, com adivinhações, essas coisas, podem gerar mais conforto e segurança.**

Antônia: Com quantos anos você começou a estudar inglês?

Pedro: **Eu tinha uns quatro anos, mas a minha base de inglês não foi tão boa.**

Antônia: O fato de você não ter tido uma base tão boa influencia nessa sensação de desconforto durante as aulas?

Pedro: Acho que sim. Primeiro que o inglês da escola que eu estudava aos quatro anos não era tão avançado. **Acho que até aqui mesmo, no CMM, pelo fato de termos apenas duas aulas de inglês, a matéria não é tão priorizada**⁵⁰. Comecei a fazer curso de inglês em 2014, mas tive que parar por motivos financeiros e só retornei recentemente.

Antônia: Quando você se sente desconfortável durante as aulas o que você faz para mudar essa sensação?

Pedro: Eu tento ficar menos nervoso. **Respiro fundo. E penso que eu sou mais fluente, que sou mais avançado que realmente sou.**

Antônia: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula? ou sentir-se confortável depende somente de você?

Pedro: Eu acho que **depende dos dois**. A maneira que o professor ensina e a maneira como o aluno busca a aprender as coisas.

Antônia: E na aula de inglês, especificamente, há sensação de desconforto que antecede a aula?

Pedro: **De vez em quando sim. Não é sempre que antecede a aula.**

Antônia: Como você se sente em relação aos erros?

Pedro: Na hora, eu me sinto, digamos assim, **impotente, mas depois eu procuro consertar mais para tentar não cometer esse mesmo erro.**

Antônia: Você gosta de estudar inglês? Se sim, o que despertou em você o gosto para o estudo dessa língua? Se não, o que promoveu seu desencanto para o estudo da língua?

Pedro: **Eu gosto de estudar inglês. É tanto que em casa do nada eu começo a estudar alguma coisa de inglês. E também porque eu acho bonitas as pessoas falando em inglês. Quando eu ligo a TV e tá passando algo em inglês eu fico encantado.**

Em relação a Pedro, vê-se que ele tem facilidade em aprender inglês e que **gosta quando fala uma coisa [resposta] bem; algo que tenha estudado e pôde**

⁵⁰ Nota da pesquisadora: O aluno referiu-se a duas aulas tendo em mente dois dias de aulas. De fato, são três tempos semanais de aula em dois dias da semana.

empregar oralmente. Ele acrescenta que **não se sente desconfortável** durante as aulas, **apenas um pouco nervoso** e justifica seu nervosismo pela sua **timidez**. O participante consegue perceber que está nervoso principalmente porque **as mãos começam a suar** e se **atrapalha um pouco**. Acredita, também, que esse fator o atrapalha em seu desempenho geral. Em contrapartida, relata que quando tem convicção sobre a atividade e **que acredita que está certo e não vai errar, não fica tão nervoso na hora de participar.**

É possível perceber que Pedro tem consciência dos sentimentos e emoções que sente, principalmente em sala de aula. Por esse motivo, ele se utiliza de mecanismos que reduzem o seu desconforto. Segundo seu relato, **ele respira fundo e pensa que é mais fluente e mais avançado do que realmente é**, comprovando que “[...] todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar” (DAMÁSIO, 2000, p. 103), isso é, quando o cérebro percebe que certa emoção está atrapalhando seu desempenho, o organismo rapidamente busca meios de ressignificar esses sentimentos e emoções a fim de beneficiar o sujeito.

Já em relação às atividades em sala de aula, Pedro considera que, quando o **professor insiste muito em alguma coisa [as atividades] sem antes trabalhar um pouco, ele acha que pode gerar desconforto.** Para ele, as aulas devem ser dinâmicas e participativas para, assim, poder **gerar conforto e segurança.**

Pedro complementa dizendo que, até no CMM (Colégio Militar de Manaus), o fato de **haver apenas duas aulas de inglês, este componente curricular não é priorizado.** Todavia, ele ressalta a importância da relação professor-aluno para a promoção do conforto em sala de aula.

Quanto aos erros que comete no ensino-aprendizagem de línguas, ele se sente impotente, **mas depois procura consertar para tentar não cometer esse mesmo erro.** Isso demonstra autoconhecimento e autorregulação de sua própria aprendizagem.

- **Karol**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Karol: Sim. **Eu sempre tive facilidade com idiomas**, principalmente com inglês.

Antônia: Que aspectos contribuem para você ter facilidade para aprender inglês?

Karol: Acho que **eu sempre escutei música em inglês** desde pequena e **assisto a filmes e sempre fui influenciada pelos meus pais**.

Antônia: O que você mais gosta nas aulas? Por quê?

Karol: Acho que **a conversação em inglês com a professora e os meus colegas**, a gente acaba aprendendo mais.

Antônia: Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?

Karol: **Eu me sinto confortável porque eu penso que todos estão no mesmo nível que eu e todos estamos aqui para aprender**.

Antônia: O que significa pra você “sentir confortável” ou “sentir desconfortável” durante as aulas? (Quais as sensações que “o conforto” promove ou quais as sensações que o “desconforto” promove durante a aula?).

Karol: **É você conversar com as pessoas e ninguém ficar, sabe, reclamando do seu nível ou ficar revirando o olho quando você pede para a professora explicar mais uma vez**.

Antônia: Você acha que de alguma forma a atuação do professor contribui para que você sinta conforto ou desconforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor (a) fez que promoveu o conforto ou desconforto?

Karol: Acho que sim. **A professora as vezes repete os áudios pra gente mesmo sem a gente ter pedido porque ela percebe que alguns não conseguiram pegar às vezes**.

Antônia: A sensação de conforto durante as aulas sempre aconteceu? ou você recorda em algum momento durante alguma aula, de inglês ou não, ter sentido sensação de desconforto?

Karol: **Em outras disciplinas às vezes me sinto desconfortável por causa de alguns alunos que pensam que estão em um nível mais avançado** e ficam reclamando quando pedimos para o professor fazer as coisas de forma mais simplificada e quando a gente precisa que o professor explique e esses alunos simplesmente acham que são os únicos da sala.

Antônia: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula? ou sentir-se confortável depende somente de você?

Karol: **Acho que vem principalmente do professor porque ele tem que nos fazer sentir confortáveis para tirarmos nossas dúvidas, participar da aula, porque se ele não fizer com que a gente interaja dentro da sala de aula a gente vai pra casa com dúvidas**.

Antônia: Você tem alguma sugestão, ainda que você não sinta essa sensação de desconforto nas aulas de inglês, sobre o que o professor (a) poderia fazer para despertar ou promover o conforto necessário de forma geral para todos os alunos?

Karol: Não. **Eu acho que as aulas de inglês são ótimas** e do jeito que está todos parecem sentir-se confortáveis, pelo menos a maioria,

e os que não se sentem bem é porque não tem muita intimidade com o idioma ainda.

Antônia: Como você se sente em relação aos erros?

Karol: Eu me sinto **péssima porque normalmente são erros muito bobos**, são coisas que eu não presto atenção, mas depois eu procuro ver com a professora o que eu errei. Em casa corrijo.

Antônia: Você gosta de estudar inglês? Se sim, o que despertou em você o gosto para o estudo dessa língua? Se não, o que promoveu seu desencanto para o estudo da língua?

Karol: **Eu gosto muito de estudar inglês**, porque quando o meu pai fazia cursinho de inglês e não conseguia me deixar em casa ele me levava e as aulas de inglês dele eram ótimas e eu acabei tomando o gosto por estudar.

Antônia: Você lembra de algum professor (a) que despertou seu interesse na disciplina que ministrava aula? Você pode dizer o que aquele professor (a) fez para despertar seu interesse pela disciplina?

Karol: Eu tive dois professores. Uma era a professora de língua portuguesa do sétimo ano. Eu tinha muita dificuldade em português, e **ela foi me incluindo dentro da sala, me mostrando maneiras mais fáceis**, me colocava nas aulas de recuperação, por mais que eu não gostasse, e foi como eu consegui entender português. E também teve o professor de história, do sexto e sétimo ano, **ele fez com que eu me apaixonasse por história e gostasse de ler livros sobre história fora do colégio** e fez com que eu ajudasse meus amigos em história.

Antônia: E você consegue identificar o que ele fez exatamente para despertar o seu interesse por história?

Karol: Acho que ele tornava história não só história. **Ele comparava com o nosso mundo atual**, para gente entender uma forma melhor a matéria história.

Karol relata facilidade em aprender a língua inglesa e acredita que **escutar música em inglês** e **assistir a filmes** são atitudes que auxiliam esse aprendizado. A participante ainda expõe que sempre foi influenciada e incentivada a estudar pelos seus pais desde criança.

No tocante às aulas de língua inglesa no Colégio Militar, ela as considera ótimas e ressalta a importância da **conversação com a professora e os colegas**. Karol diz que se sente confortável porque ela considera que **todos estão no mesmo nível que ela** e que **todos estão ali para aprender**.

Karol julga que as ações docentes interferem expressivamente na promoção de um ambiente agradável e propício ao ensino-aprendizagem. Ela ressalta que o professor tem a função de fazer com que os alunos **se sintam confortáveis para tirar dúvidas e interagir em sala de aula**.

Em relação à prática docente em outras disciplinas, Karol relembra que uma professora de Português a incluía em sala de aula, mostrando maneiras mais fáceis de aprender. Outro professor mencionado pela participante foi o de História, que, segundo ela, fez com que se apaixonasse por História, pois a comparava com o mundo atual.

- **Carlos**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Carlos: **Sim.**

Antônia: Que aspectos contribuem para você ter facilidade para aprender inglês?

Carlos: A minha **boa memória**. Eu presto bastante atenção nas coisas.

Antônia: Os seus pais te estimularam a aprender inglês desde pequeno?

Carlos: Não. Eu sempre fui vendo (aprendendo) naturalmente na escola. **Eu sempre fui muito curioso.**

Antônia: O que você mais gosta nas aulas? Por quê?

Carlos: Eu gosto de saber que **eu tô aprendendo uma coisa nova porque vai ser útil algum dia na minha vida.**

Antônia: Você acha que de alguma forma a atuação do professor contribui para que você sinta conforto ou desconforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor (a) fez que promoveu o conforto ou desconforto?

Carlos: **Sim**, porque pode acontecer de um professor pegar mais no pé de uma pessoa sem propósito. Pode acontecer de ter algum propósito, aí o argumento é válido. **O professor deve tratar os alunos da forma que eles devem ser tratados naquele momento. Não adianta eu ter um tratamento de uma forma no momento errado.**

Antônia: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula?

Carlos: **Sim. O professor ele pode mudar totalmente a forma como o aluno recebe uma informação. Se for um professor com métodos inadequados para a maturidade de uma pessoa, nunca aquela informação vai ser recebida de um jeito diferente.** Por exemplo: falar com uma criancinha de seis anos que tá começando agora, e falar do mesmo jeito com uma pessoa que já tá há anos estudando inglês. **O professor tem que prestar a atenção a esses detalhes.**

Antônia: Como você se sente em relação aos erros?

Carlos: Eu vejo o erro assim: ah, **eu errei, beleza**. Não é por isso que eu vou passar a acertar. **O erro é algo inerente do ser**

humano. Por que que eu vou me incomodar tanto com um erro?
A não ser quando é um erro muito besta, aí eu fico com um pouco de raiva de mim. Normalmente esses erros ocorrem por falta de atenção.

Antônia: Que habilidade da língua inglesa é mais fácil para você: compreensão auditiva, falar, escrever ou a leitura (compreensiva)?

Carlos: **Nenhum deles é tão difícil**, mas eu **sinto um pouco mais de dificuldade no “listening” e “speaking”** [ouvir e falar]. Quando você tá escrevendo, você tem a chance de corrigir naquele momento, mas quando você tá falando tem que parar até se desculpar pelo erro. Para mim, **a escrita e a leitura são um pouco mais fáceis, mas não é que o escutar e o falar sejam difíceis**, mas eu sinto mais facilidade em ler e escrever.

Antônia: Você gosta de estudar inglês? Se sim, o que despertou em você o gosto para o estudo dessa língua? Se não, o que promoveu seu desencanto para o estudo da língua?

Carlos: **Eu estudo mais pela necessidade, porque sei que falar inglês vai ser útil em algum momento da minha vida**, então não tem um gosto, tem uma necessidade.

Antônia: Você lembra de algum professor que despertou seu interesse na disciplina que ministrava aula? Você pode dizer o que aquele professor (a) fez para despertar seu interesse pela disciplina?

Carlos: **Eu lembro de um professor sim, de matemática.** Pessoalmente, eu tentava ser mais amigo daquele professor, e os outros alunos não gostavam tanto daquele professor, mas eu pessoalmente era amigo dele. **Ele era um professor comum e eu era mais próximo dele.**

O participante Carlos entende que tem facilidade para aprender inglês e a relaciona com sua boa memória. A respeito da memória, a neurociência, afirma que é impossível criar memória, envolver-se em pensamentos complexos ou ainda tomar decisões significantes sem emoção, e que o cérebro não desperdiça energia e oxigênio pensando a respeito de coisas que não são importantes, ou seja, pensamos somente naquilo que nos é importante (IMMORDINO-YANG, 2016). Essa informação justifica a ativação da memória do participante voltada à aprendizagem de inglês, uma vez que ele afirma que sua motivação para aprender a língua decorre da importância que essa língua terá em momento futuro da sua vida.

Percebe-se, também, na resposta de Carlos à pergunta sobre a atuação do professor e sua possível contribuição para o conforto ou desconforto em sala de aula, que o participante considera que as ações docente influenciam diretamente no contexto da sala de aula. As respostas expõem a figura do professor que não atua como um facilitador conforme apresentado na seção 1.2.2, que aborda o perfil

docente, ao contrário, a atitude do professor exposta pelo participante revela a figura de um docente vocacionado a ser apenas um professor (diferente de professor-facilitador) ou professor palestrante, os quais foram capacitados para saber sobre conteúdos, procedimentos, técnicas e métodos de ensino. A psicologia da aprendizagem e os processos internos não são preocupação desses dois tipos de professores, diferentemente do professor facilitador, cuja gerência no ensino-aprendizagem vai além dos conhecimentos técnicos, atingindo o conhecimento psíquico e biológico que envolve o ensino e a aprendizagem (UNDERHILL, 1989).

As reflexões que o participante faz à pergunta sobre seus sentimentos a respeito dos erros cometidos durante a aprendizagem da língua inglesa revelam a importância de se aprender sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem. A descrição que ele faz de sua atitude em relação aos erros que comete revela o seu conhecimento sobre a relevância do erro e o quanto esse conhecimento o **previne** de sentir as inseguranças e o mal-estar que o medo de errar provoca (conforme relatos de outros participantes) no ensino-aprendizagem.

Em resposta à pergunta sobre que habilidade da língua inglesa é mais fácil para ele, o participante deixa transparecer o seu **potencial para a aprendizagem, característica própria da autoestima elevada**, e que tanto se busca desenvolver em alunos que apresentam características da **baixa autoestima** por esta ser um empecilho não só na aprendizagem de uma habilidade, mas para a vida como um todo.

A autoestima elevada, segundo pesquisas apontam, é fruto dos vínculos afetivos seguros apresentados na seção 1.1.2 que trata dos constituintes dos aspectos afetivos, mais especificamente na subseção que aborda o humor. São perceptíveis, em todas as respostas desse participante, as características da vinculação afetiva segura.

Em resposta à última pergunta sobre que componente curricular que o professor ministrava despertou interesse, é evidenciado o quanto o vínculo afetivo desenvolvido com o professor ou professores é importante para o aluno. Ele descreve o professor como um professor “comum”, destaca ainda o fato de os outros alunos não apreciarem o professor, sua metodologia, mas, mesmo assim, buscou desenvolver um vínculo afetivo com aquele professor, a ponto de desenvolver laços de amizade, deixando perceptível mais uma característica da vinculação afetiva

segura que é utilizar as relações para reprimir medos e regular as emoções (COZOLINO, 2013).

- **Lucas**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Lucas: **Bastante**, não tanta, mas sim.

Antônia: O que você mais gosta nas aulas? Por quê?

Lucas: **Gosto das dinâmicas da aula de inglês.**

Antônia: Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?

Lucas: **Eu me sinto confortável**, me sinto normal como eu me sinto em qualquer aula, mas **não sei explicar o que promove isso.**

Antônia: Você acha que de alguma forma a atuação do professor contribui para que você sinta conforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor (a) fez que promoveu o conforto?

Lucas: **Não acho que o professor seja o responsável por promover o bem-estar no aluno.** Por mim, ele tá ali pra lecionar, apesar de que alguns fazem coisas a mais também.

Antônia: A sensação de conforto durante as aulas sempre aconteceu? ou você lembra em algum momento durante alguma aula, de inglês ou não, ter sentido sensação de desconforto?

Lucas: **As únicas vezes que eu senti a sensação de desconforto foram nas primeiras aulas porque eu não conhecia ninguém**, e geralmente eu sou muito tímido com pessoas que eu não conheço. **Não tinha com quem conversar e isso gerava sensação de desconforto.**

Antônia: O que você fez para mudar a sensação de desconforto em conforto?

Lucas: Geralmente eu não sou quem puxa assunto com as pessoas, eu sou quem as pessoas chamam pra conversar, aí as pessoas me chamavam, eu conversava e comecei a **interagir com os colegas e isso me ajudou a sentir confortável** nas aulas.

Antônia: Você tem alguma sugestão sobre o que o professor (a) poderia fazer para despertar ou promover o conforto necessário durante as aulas?

Lucas: Eu não consigo me lembrar agora do que o professor poderia fazer para ajudar o aluno a sentir-se confortável. Mas o que eu acho que vai fazer com que o aluno não se sinta desconfortável **é forçá-lo a conversar com outras pessoas.** Exemplo, um trabalho em dupla, aí o professor decide as duplas. **Ele pode colocar o aluno com outro que ele nunca conversou e isso pode causar constrangimento.** Geralmente, quando fazem trabalho em dupla eu

gosto de escolher com quem eu vou trabalhar, pois escolho alguém com quem eu me entendo melhor, daí fica um pouco mais fácil para o aluno não se sentir constrangido.

Antônia: Como você se sente em relação aos erros?

Lucas: Geralmente eu não me sinto mal com os meus erros em prova. Quando eu erro alguma besteira eu fico com raiva. Geralmente essa besteira foi algo que me impediu de tirar dez na prova. **Mas geralmente quando eu tenho que ficar na frente e falar tipo “palestra” eu me sinto bastante nervoso com todo mundo olhando, aí se eu cometo algum erro me sinto muito mal.**

Antônia: Você lembra de algum professor (a) que despertou seu interesse na disciplina que ministrava aula? Você pode dizer o que aquele professor (a) fez para despertar seu interesse pela disciplina?

Lucas: Sim. Eu geralmente costumo conversar com os meus amigos, na maioria das vezes, quase sempre, particularmente pra mim, as professoras do LEM⁵¹ são muito legais, as aulas são dinâmicas e mais divertidas.

Lucas apresenta facilidade para aprender inglês, e esse fato é perceptível ao observar seu desempenho na sala de aula. O participante deixa claro que **não sente desconforto durante as aulas**, porém não sabe explicar a causa.

Quanto à atuação do professor contribuir ou não para a promoção do conforto ou desconforto durante as aulas, Lucas revela características do estilo de vinculação afetiva inseguro do tipo evitante, que representa as pessoas que se sentem confortáveis sem as relações que promovem envolvimento emocional, valorizam a independência e se sentem desconfortáveis quando estão na situação de dependência dos outros (OLSON, 2014).

Apesar de apresentar características do estilo de vinculação afetiva que valoriza a independência e que evita as relações que promovem os laços emocionais, como vimos, o participante reconhece a necessidade da relação com os outros para regular suas emoções quando relata que o único momento em que sentiu a sensação de desconforto foi durante os primeiros dias de aula, quando ainda não tinha estabelecido contato com os colegas. Percebe-se ainda que é a relação com seus pares que promove o conforto, a figura do professor é indiferente, o que fica evidente principalmente quando ele diz a respeito do professor, **por mim ele tá ali pra lecionar**, o que mostra que o que está sendo lecionado é mais importante que a figura do professor. Quando ele diz que **eu não sou quem puxa assunto, as pessoas me chamam**, demonstra mais uma vez características do

⁵¹ LEM – Línguas Estrangeiras Modernas.

estilo afetivo inseguro. As características desse estilo de vinculação são reforçadas também quando diz que **interagir com os outros que ele não conhece o deixa em uma situação muito desconfortável, gerando inclusive constrangimento.**

Em relação aos seus **erros**, o que **o deixa nervoso** é quando estes são **cometidos em público, durante a apresentação de seminários.** O participante relata que, nesses momentos, ele **se sente muito mal.** Chamo a atenção para o fato de que esse aspecto, além de estar relacionada ao tipo de vinculação insegura, relaciona-se também às características da ansiedade linguística exposta na seção 1.2.1, que trata sobre o perfil discente.

- **Isabel**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Isabel: **Não.** Na verdade, eu demoro um pouco para pegar o assunto.

Antônia: Que aspectos contribuem para você ter dificuldade para aprender inglês?

Isabel: Talvez **o medo de acabar aprendendo errado** porque a minha escola antiga não oferecia uma boa base para eu aprender as coisas.

Antônia: Você estudou inglês em cursinho?

Isabel: **Não, só na escola.**

Antônia: O que você mais gosta nas aulas? Por quê?

Isabel: As atividades que promovem interação porque a gente acaba praticando mais, **porque tem gente que tem medo de falar e nessas horas a gente consegue se soltar** um pouco mais. É mais **tranquilo** pra fazer os exercícios assim.

Antônia: Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?

Isabel: Na realidade eu **me sinto confortável porque eu sempre consigo perguntar dos meus colegas o que eu estou errando ou o que eu posso ajeitar no que eu estou fazendo.** Então, é sempre bom ter alguém ao lado para ajudar um pouco.

Antônia: O que significa pra você “sentir confortável” ou “sentir desconfortável” durante as aulas? (Quais as sensações que “conforto” promove ou quais as sensações que o “desconforto” promove durante a aula?).

Isabel: Acho que **não sentir medo na hora de conversar enquanto tá falando com o professor, ou apresentando algum trabalho.** Você **se sentir bem falando em inglês. Não ficar com medo de**

errar e se errar continuar falando e não ficar com medo de alguém reclamar ou julgar.

Antônia: Você acha que de alguma forma a atuação do professor contribui para que você sinta conforto ou desconforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor (a) fez que promoveu o conforto ou desconforto?

Isabel: **O professor sempre conta da sua experiência também e isso ajuda porque o aluno sabe que não é só ele que tá passando por aquela dificuldade. Sabe que alguém passou e pode ajudar então isso é bem reconfortante.**

Antônia: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula? ou sentir-se confortável depende somente de você?

Isabel: **Não depende só de mim. A atuação do professor é muito importante.** Primeiro, se fosse só eu, eu não iria nem aprender muito, porque as vezes eu acabo percebendo que eu não me esforço tanto.

Em resposta à primeira pergunta, Isabel reconhece não ter facilidade para aprender inglês, e sobre os aspectos que promovem dificuldade, ela revela que **tem medo de aprender errado** devido a experiências desse tipo no outro colégio. A participante nunca estudou inglês em cursos de línguas, somente no colégio, e apesar de admitir que tem dificuldades, ela desenvolve bem as habilidades na língua, inclusive a prática oral.

Sobre o que mais gosta nas aulas de inglês, ela aponta as atividades que promovem a interação, pois vê esses momentos como oportunidades de praticar mais, e reconhece que os alunos que têm medo de falar conseguem se soltar um pouco mais nesses momentos e se permitem comunicar na língua inglesa. Segundo ela, esse tipo de atividade **promove tranquilidade**.

É possível perceber, na resposta da participante, a presença do medo de falar, o que, como já vimos, é uma das características da ansiedade linguística, presente em quase todos os participantes. Apenas dois participantes afirmam não ter medo de falar na língua estudada. Por este ser um dos aspectos que mais ocorre durante a aprendizagem de uma língua, causando transtornos, como foi observado nas respostas dos participantes desta pesquisa, ele se torna um dos aspectos mais estudados do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Como visto, a participante elege como atividade que mais gosta de realizar nas aulas aquelas que promovem interação entre os alunos. Ela afirma que é o momento em que mais tem oportunidade de falar, porque o medo de se expressar

na língua diminui. O fato de a professora valorizar os vínculos afetivos na sala de aula e promover atitudes e atividades destinadas a minimizar a vergonha – inerente à interação, seja entre professor-aluno ou entre os alunos, deixando clara a postura de desaprovação em relação a atitudes que possam gerar constrangimento ou *bullying* – proporciona, dessa forma, por meio das atividades desenvolvidas, o sentimento de pertencimento e unificação da turma. Isso gera uma espécie de proteção grupal e individual contra forças negativas, promovendo a sensação de bem estar, conforme o entendimento que esta participante tem do que significa “sentir confortável”, em suas palavras: “não sentir medo na hora de conversar enquanto tá falando com o professor, ou apresentando algum trabalho... se sentir bem falando em inglês... não ficar com medo de errar e se errar continuar falando e não ficar com medo de alguém reclamar ou julgar”. Sobre esse aspecto, Cozolino (2013, p. 245) afirma que “[...] essa segurança emocional cria um porto seguro e uma base segura a partir da qual se pode explorar, assumir riscos e construir a autoestima como indivíduos valorizados e valiosos”⁵².

A participante apresenta característica do vínculo afetivo seguro, pois conta com a figura do adulto, no caso, a professora, e a vê como alguém confiável, e ainda os colegas, e os tem, tanto a professora como os colegas, como auxílio, diminuindo a ansiedade gerada nos momentos em que as dúvidas surgem, conforme respostas dadas às perguntas de como ela se sente nas aulas de inglês e se acha que a atuação do professor contribui para despertar a sensação de conforto ou desconforto na sala de aula (COZOLINO, 2014).

- **Isadora**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Isadora: **Sim.**

Antônia: Que aspectos contribuem para você ter facilidade para aprender inglês?

Isadora: Eu sempre **ouvi muita música. Assisto muitas séries sempre em inglês** também.

Antônia: O que você mais gosta nas aulas? Por quê?

Isadora: **De falar.** Quando a gente faz exercícios e fala depois, corrigir em voz alta, ao invés de falar somente a resposta. E também quando você fala pra gente ler o texto, o *script* das atividades de

⁵² Tradução minha do original: “[...] this emotional security creates a safe haven and secure base from which to explore, take risks, and build self-esteem as valued and valuable individuals”.

“*listening*” depois que a gente responde a atividade e você projeta o *script* na lousa e a gente lê.

Antônia: Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?

Isadora: **Eu me sinto confortável porque tem os meus amigos e então eu não tenho vergonha de falar.** Se fosse alguém que eu não conhecesse eu ficaria com vergonha.

Antônia: O que significa pra você “sentir confortável” durante as aulas? (Quais as sensações que “conforto” promove durante a aula?).

Isadora: **Eu gosto da aula. Eu me sinto feliz.** Eu prefiro a aula de inglês à matemática, com todo respeito. Não é só aula, tipo séria. **A gente brinca junto pra estudar.** Aprende brincando.

Antônia: A sensação de conforto durante as aulas sempre aconteceu? ou você recorda em algum momento durante alguma aula, de inglês ou não, ter sentido sensação de desconforto?

Isadora: Comparado com o primeiro ano, **eu me sinto mais confortável agora.** No primeiro ano, **a professora falava e a gente ouvia. Eu não gostava, ficava cansativo. Eu gosto de participar, falar, de interagir. Se isso não acontece, eu fico em pânico.**

Antônia: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula? ou sentir-se confortável depende somente de você?

Isadora: **Os dois. A aula é uma conversa.** Se for só professor falando, explicando, se torna chata. Então, **a minha participação na aula em conjunto com a do professor contribui para eu me sentir confortável.**

A participante admite ter facilidade para aprender inglês devido ao fato de assistir séries e ouvir músicas nessa língua. Sobre o que ela mais gosta nas aulas, é de falar, de se expressar em inglês, apesar de ter admitido no questionário que ela tem medo de falar.

É possível perceber – por suas respostas às perguntas sobre como se sente na aula e se a atuação do professor contribui para promover a sensação de conforto na sala de aula – as características da vinculação afetiva do tipo segura, pois ela deixa claro nessas respostas que a presença dos colegas e da professora fazem-na sentir-se “confortável porque tem os meus amigos e então eu não tenho vergonha de falar”. Quando a participante afirma que o contato com seus colegas e sua professora a fazem sentir mais confiante e confortável, essa afirmação vai ao encontro das concepções de Cozolino (2014) no que diz respeito às vinculações.

Em resposta à pergunta “o que significa sentir-se confortável”, a participante revela sentir-se feliz porque brinca, junto com os colegas e a professora, para aprender. Essa felicidade, decorrente das brincadeiras, encontra respaldo em Cozolino (2013), que entende que os seres humanos, assim como muitos animais, são espécies que apreciam brincadeiras. O autor acrescenta ainda que “[...] escolhemos brincar não por obrigação, mas porque é gratificante e divertido” (COZOLINO, 2013, p. 170)⁵³. É perceptível que a felicidade da participante é promovida por meio da sensação de segurança e também pelas atividades lúdicas realizadas.

É evidente, na resposta à pergunta “se a sensação de conforto durante as aulas sempre acontece”, a importância da atuação do professor para promover, por meio da relação professor-aluno, a sensação de bem-estar, atingindo com êxito, dessa forma, os objetivos didático-pedagógicos do ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Em resposta àquela pergunta, a aluna compara o seu desempenho atual com o desempenho passado: “comparado com o primeiro ano, eu me sinto mais confortável agora... no primeiro ano a professora falava e a gente ouvia... eu não gostava, ficava cansativo... eu gosto de participar, falar, de interagir... se isso não acontece eu fico em pânico”. E deixa evidente, a partir da comparação feita, que a atuação da professora contribui para que ela possa falar na língua estudada e possa interagir com os colegas, promovendo, assim, a sensação de conforto. Ela deixa claro o sentimento de pânico quando não participa, ou seja, quando não contribui para a realização da aula, isso porque se trata de uma aluna que apresenta características da vinculação afetiva do tipo segura.

- **Paulo**

Antônia: Você possui facilidade para aprender inglês?

Paulo: **Sim**, acho que possuo.

Antônia: Que aspectos contribuem para você ter facilidade para aprender inglês?

Paulo: **Eu tenho contato com a língua desde pequeno**. A partir dos **quatro anos comecei a viajar para o exterior** e **aos seis comecei a estudar** em curso de idioma.

⁵³ Tradução minha do original: “[...] we choose to play not because we have to but because it’s rewarding and fun”.

Antônia: Você acha que de alguma forma a atuação do professor contribui para que você sinta conforto ou desconforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor (a) fez que promoveu o conforto ou desconforto?

Paulo: **Acho que sim.** O professor pode dar uma **aula lúdica**, usar *slides*, passar filmes, essas coisas.

Antônia: O fato de você ter começado a estudar inglês muito cedo contribui para desenvolver estado de conforto que sente?

Paulo: **Acho que sim.**

Antônia: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula? ou **sentir-se confortável depende somente de você?**

Paulo: **Acho que os dois, tanto o professor quanto o aluno.** Os dois contribuem.

Antônia: Você tem alguma sugestão sobre o que o professor poderia fazer para despertar ou promover o conforto necessário durante as aulas?

Paulo: Passar mais **atividades em dupla**. Talvez ajude o pessoal a ficar mais confortável.

Antônia: Como você se sente em relação aos erros?

Paulo: Aqui no colégio, como eu estou em um nível mais avançado **quando eu erro besteira eu fico com raiva de mim mesmo. Mas então eu vejo o que errei e na próxima eu não erro mais.**

Antônia: Você gosta de estudar inglês? Se sim, o que despertou em você o gosto para o estudo dessa língua? Se não, o que promoveu seu desencanto para o estudo da língua?

Paulo: **Inglês é uma matéria que eu estudo mesmo fora de cursinho porque eu quero estudar nos Estados Unidos.** Então eu tenho que saber por conta própria. Então é algo que **desperta muito interesse. É uma necessidade que eu tenho.**

Antônia: Você lembra de algum professor que despertou seu interesse na disciplina que ministrava aula? Você pode dizer o que aquele professor (a) fez para despertar seu interesse pela disciplina?

Paulo: **De inglês eu tive no início do ano passado no meu curso. Eu não ligava muito pra inglês, eu só estudava naturalmente, mas depois que eu tive aula com ele eu passei a estudar de verdade. O professor me fez gostar de inglês.** O professor passava filmes, vídeos e **era muito engraçado.**

Apesar de o aluno ter respondido de forma modesta quando diz que “acha que tem facilidade para aprender inglês”, ele demonstra um alto nível de desempenho na língua inglesa nas quatro habilidades, pois como sua professora sei que lê, escreve, compreende e se expressa com fluência nessa língua. Em resposta à pergunta sobre quais aspectos que contribuem para que ele tenha facilidade para

aprender a língua, o participante afirma que isso se deve ao fato de ter tido contato com essa língua precocemente, seja por meio de viagens para o exterior, desde os quatro anos, e ainda por ter começado a estudar muito cedo em centro de línguas, aos cinco anos.

Por meio das respostas do participante às perguntas a essa entrevista, aos questionários e à autoavaliação, e ainda por seu desempenho nas atividades de sala e da forma como ele se relaciona com a professora e os demais alunos, vê-se que esse participante apresenta características da vinculação segura.

Em resposta à pergunta sobre a atuação do professor contribuir para a sensação de conforto em sala de aula, o participante responde afirmativamente. Ele deixa claro que a forma como o professor desenvolve as aulas e envolve os alunos nas atividades contribui para a promoção da sensação de conforto. Ele deixa claro que as atividades que proporcionam o sentimento de bem-estar são as atividades em dupla.

A resposta à pergunta que estabelece uma relação entre a idade em que ele começou a ser exposto à língua estrangeira e a sensação de conforto na sala de aula é afirmativa. Ter estabelecido um contato precoce com a língua assegura-lhe a sensação de bem-estar que sente durante as aulas.

Em resposta à pergunta “como se sente em relação aos erros”, o participante apresenta uma característica típica da vinculação afetiva segura, pois demonstra ter a capacidade de perseverar diante da frustração que experimenta no processo de enfrentar as expectativas inerentes ao ensino-aprendizagem.

A respeito de algum professor que despertou interesse em determinada disciplina, o participante fala de um professor de inglês, lembra que ele era engraçado e que isso atraiu sua simpatia e o fez estudar ainda mais, despertou ainda mais. Esse interesse em aprender mais sobre a língua, promovido por essa simpatia pelo professor, pode estar associado ao humor que pode atuar como estimulante intelectual, pois o humor, entre outras funções, “[...] aumenta a atenção, melhora o resgate da memória e aumenta o entendimento conceitual e [...] associa o material de sala de aula às emoções agradáveis” (COZOLINO, 2014, p. 82)⁵⁴. O autor acrescenta ainda que estudos descobriram que, quando a informação é ligada

⁵⁴ Tradução minha do original: “[...] increases attention, improves memory recall, and increases conceptual understanding”.

ao humor, “[...] é mais provável que seja recompensada, repetida e lembrada”⁵⁵ (COZOLINO, 2014, p. 81).

3.1.3 Sentimentos diversos

A partir deste momento, passo à análise dos dados colhidos por meio do Questionário B (APÊNDICE D).

Quadro 8 – Sentimentos durante as aulas de inglês

Como você se sente durante as aulas de inglês e por quê?	
Carlos	Tendo que prestar atenção porque é conhecimento o que tenho que absorver no momento das aulas.
Isadora	Feliz, confortável , pois gosto da matéria.
Isabel	Me sinto distraída e com frio .
Karol	Eu me sinto bem e confortável , na maioria das vezes, por causa dos meus colegas e da professora e por conhecer bem a língua .
Lucas	Entediado , pois geralmente, estudos não conseguem me deixar entretido.
Luíza	Em certas situações fico um pouco nervosa e tímida .
Paulo	Entediado .
Pedro	Tranquilo , mas as vezes um pouco nervoso por ter de falar e não saber se eu estou falando certo ou dando a resposta certa .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do Questionário B (APÊNDICE D).

Dentre as respostas fornecidas à pergunta do Quadro 8, é possível analisar que cinco participantes apresentam características de sentimentos negativos durante as aulas de inglês; dois descrevem sentimentos de bem-estar e um não deixa transparecer que sentimentos lhe ocorrem durante as aulas.

Dos cinco participantes que apresentam sentimentos com características negativas, dois deixam claro sintomas característicos da ansiedade linguística: nervosismo e timidez, principalmente relacionados à produção oral; um diz sentir-se distraído, o que é comum acontecer enquanto tem-se que se concentrar para seguir a ideia que está sendo exposta; dois alegam sentir-se entediados, um desses dois justifica sua resposta, os estudos não o absorvem; o outro não justifica sua resposta.

⁵⁵ Tradução minha do original: “[...] it is more likely to be rewarded, repeated, and memory.

Duas participantes empregam adjetivos que mostram sentimentos favoráveis à aprendizagem. Uma delas diz sentir-se feliz e confortável, pois gosta da matéria; a outra diz sentir-se bem e confortável por causa dos colegas e da professora e, ainda, por conhecer bem a língua.

É sabido que os sentimentos que expressam características negativas aparecem em quantidade maior do que aqueles que expressam aspectos positivos e facilitadores da aprendizagem. As justificativas para despertar sentimentos que mostram características positivas são fundamentadas na relação que as participantes mantêm com a língua-alvo, com os colegas e com a professora. Já os participantes que mostram sentimentos com características negativas não apresentaram em suas justificativas qualquer informação que estabelecesse como causa desses sentimentos má relação com a língua ou com os colegas ou ainda com a professora. O que se pode perceber no nervosismo e timidez relatado por dois participantes é que esses sentimentos podem ter origem no medo da avaliação social negativa, que tem a ver com o julgamento dos outros, apontado como uma das características da ansiedade linguística.

A fim de gerar mais dados para a pesquisa, questionei os participantes sobre o interesse nas aulas e atividades propostas, conforme quadro a seguir:

Quadro 9 – Interesse em atividades e em aulas

O que faz você se interessar na aula/numa atividade?	
Carlos	<i>A importância.</i>
Isabel	<i>A dinâmica.</i>
Isadora	<i>A professora e os meus colegas.</i>
Karol	<i>A atividade ou aula torna-se legal se todos da sala concordarem e se sentirem à vontade de fazer.</i>
Lucas	<i>O modo como ela é feita.</i>
Luíza	<i>O modo como ela vai ser realizada.</i>
Paulo	<i>O conteúdo.</i>
Pedro	<i>O interesse na própria língua.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do Questionário B (APÊNDICE D).

Das oito respostas dadas a essa pergunta, apenas duas mostram semelhança, esta que diz respeito ao modo como a atividade vai ser realizada; as demais revelam a diversidade dos interesses dos alunos e o quanto o repertório das

múltiplas alternativas de conduzir a aula é importante para que os interesses individuais e coletivos sejam contemplados de forma satisfatória.

Mais uma vez, a interação entre professores e alunos é apontada como fator importante no contexto de sala de aula e pode-se ver esse aspecto nas respostas de Isadora e Karol.

É possível, a partir das diferentes respostas a essa pergunta, observar quais são os componentes e as estratégias utilizados em sala de aula que mais despertam o interesse dos alunos: a forma como a aula é realizada, a dinâmica da aula, a relação entre professores e alunos, o despertar do interesse do aluno, mostrando os inúmeros aspectos positivos que o fato de falar uma segunda língua proporciona. Importa também mostrar a relevância de aprender cada conteúdo novo apresentado, uma vez que é a soma desses conteúdos que estimula a habilidade da produção oral.

3.1.4 O Caminho...

Feita a análise dos dados que propuseram responder à pergunta da pesquisa “Como os aspectos afetivos podem influenciar a formação de fatores que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?”, esta subseção busca responder a segunda pergunta da pesquisa, “Como desenvolver aspectos afetivos que facilitam a aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira?”. Para tanto, trago minhas reflexões pessoais respaldadas nas muitas leituras feitas ao longo desta pesquisa e nas experiências vividas por esta professora-pesquisadora a partir do novo olhar que essas leituras me proporcionaram, bem como as falas dos participantes em resposta aos instrumentos de pesquisa.

3.1.5 O humor como facilitador de aprendizagem

Paulo, em resposta à pergunta do questionário sobre se ele se lembrava de algum professor que despertou seu interesse na disciplina que ministrava, respondeu que um professor de inglês, em particular, por ser engraçado, despertou ainda mais seu interesse e o gosto pelo estudo da língua e, disse, inclusive, que foi depois que teve aula com esse professor que passou a estudar de verdade.

A resposta de Paulo chama a atenção para a importância do humor na sala de aula de línguas, uma vez que, de acordo com Eskey (2010), o humor na sala de aula ajuda o aluno a mudar a percepção do instrutor e o torna mais acessível. Entre outros benefícios do uso do humor em sala de aula está o de favorecer a relação saudável entre professor-aluno e a relação entre os pares (MICARI; PAZOS, 2012), além de aumentar a coesão e a conectividade do grupo (ANDERSON, 2011) e estimular conexões socioemocionais entre o hemisfério direito do cérebro de uma pessoa com o de outra pessoa (COULSON; WU, 2005; NELSON, 2008; SANDER; SCHEICH, 2005). A partir destas características, o humor atua como estimulante das conexões sociais e do desenvolvimento do cérebro, além de dar suporte à integração das redes neurais (COZOLINO, 2013).

Para fazer uso do humor na sala de aula como uma ferramenta de ensino, interação e gerenciamento dos aspectos que envolvem a aprendizagem, tais como atenção, motivação, baixo nível de ansiedade e alto nível de conforto entre outros, (CHIASSON, 2002; KRISTMANSON, 2000; LOVORN; HOLAWAY, 2015) é necessário observar algumas recomendações. A primeira delas é que é preciso levar em consideração que “[...] não é preciso ser um humorista talentoso para colher os benefícios de usar o humor na sala de aula” (CHIASSON, 2002, *on-line*)⁵⁶. De acordo com esse autor, o humor tem sido deixado de lado porque muitos professores julgam não ser capazes de contar uma piada, principalmente em sala de aula, ou seja, há certa resistência; para outros, significa que a desordem se instaurará na sala, assim evitam a utilização do humor em sala de aula.

De acordo com Chiasson (2002), para obter sucesso por meio do humor nas aulas de línguas e usufruir dos seus benefícios, principalmente os que “[...] reduz[em] a tensão, melhora[m] o clima de sala de aula, aumenta[m] o prazer, aumenta[m] a relação aluno-professor e até facilita[m] a aprendizagem” (CHIASSON, 2002, *on-line*)⁵⁷, é importante se ter em mente que o humor deve acontecer naturalmente e não deve ser forçado. Se na primeira vez não se alcançou o sucesso desejado, não se deve desistir do seu uso e abrir mão de seus benefícios; outra sugestão importante que o autor oferece é desenvolver o tipo de humor que se adequa à sua personalidade e aos alunos que compõem a turma. A sala de aula é

⁵⁶ Tradução minha do original: “[...] one doesn't have to be a gifted humorist to reap the benefits of using humour in the classroom”.

⁵⁷ Tradução minha do original: “[...] reduces tension, improves classroom climate, increases enjoyment, increases student-teacher rapport and even facilitates learning”.

composta por pessoas com peculiaridades diferentes, portanto é preciso conhecer o perfil da turma. Uma última sugestão que o autor oferece é:

[...] faça do humor uma parte integral da sua aula, em vez de algo especial. O humor funciona melhor como uma parte natural da aprendizagem em sala de aula. Tenha cuidado para não usá-lo em excesso, ele pode perder seu valor e efeito. Com a prática, você desenvolverá um estilo e uma zona de conforto com humor. (CHIASSON, 2002, *on-line*)⁵⁸.

Apesar de todos os benefícios de empregar o uso do humor na sala de aula, Cozolino (2014), aponta algumas precauções para que o humor não se torne um obstáculo para a aprendizagem. Segundo o autor, deve-se considerar se o humor é esperado ou não, porque é a surpresa com que o humor acontece que possibilita a neuroplasticidade. Quando este se torna algo previsível e esperado, torna-se uma distração, impedindo o desenvolvimento da memória (COZOLINO, 2013).

Outros aspectos que devem ser levados em consideração, segundo Cozolino, (2014) é se o humor é benéfico ou não e, ainda, se é apresentado pela pessoa certa no momento certo, pois, na sala de aula, se for o tipo de humor depreciativo e sarcástico, especialmente quando ele é produzido pelo professor, isso pode impedir a aprendizagem (COZOLINO, 2014).

3.1.6 O que fazer para remover do caminho a pedra da baixa autoestima

Em resposta às perguntas da entrevista, Luíza e Pedro evidenciaram características de baixa autoestima. Luíza disse ter medo e vergonha na hora de falar, e que, antes da aula, chega a sentir a sensação de desconforto, ansiedade e nervosismo que a faz pensar até mesmo em não ir à aula. Pedro, por sua vez, disse que fica um pouco nervoso, é muito tímido e que quando é chamado pela professora para participar nas aulas, suas mãos começam a suar devido ao nervosismo que chega, segundo ele, a comprometer o seu desempenho.

Segundo Antunes (2014), é por meio da convivência com os adultos que as crianças “[...] fazem do seu “eu” um quadro aprendido, esculpido pelo que dela

⁵⁸ Tradução minha do original: “[...] make humour an integral part of your class, rather than something special. Humour works best as a natural on-going part of classroom learning. Be careful not to over use it, it could lose its value and effect. With practice you will develop a style and comfort zone with humour”.

acham as pessoas que a cercaram ou a cercam. Em alguns casos, esse autorretrato é quase correto; em outros casos, absolutamente fantasioso” (ANTUNES, 2014, p. 442). Cozolino (2013), dialogando com Antunes (2014) acrescenta ainda que a falta da habilidade que os adultos apresentam em verbalizar as experiências internas e externas é transferida às crianças por meio do convívio, restando a estas, como alternativa de expressão, o desenvolvimento de sentimentos negativos ou a conversão destes em doenças físicas, depressão ou ansiedade (COZOLINO, 2013, p. 194). Para Antunes (2014), o professor exerce uma função de extrema relevância para guiar a criança ao autoconhecimento no sentido de superar suas contradições e encontrar suas harmonias (ANTUNES, 2014, p. 442).

Reforçando a consideração de Antunes (2014) sobre as contradições que as crianças apresentam e sua transformação em harmonias, a neurociência cognitiva e social aponta, por meio de estudos, que “[...] o cérebro é bastante resistente e capaz de reverter os efeitos das primeiras experiências negativas através de fatores positivos” (COZOLINO 2013, p. 93)⁵⁹. Para tanto, Cozolino (2013) apresenta como exemplo as medidas que uma professora adotou para obter sucesso na guerra travada aos sentimentos negativos característicos de alunos com dificuldade de desenvolver a aprendizagem.

Segundo Cozolino (2013), a professora Marva Collins relata que, para ter sucesso com alunos que sentem baixa autoestima, é necessário preparar o caminho, pois

[...] há danos para se desfazer antes que a aprendizagem possa ocorrer. Na verdade, o presente mais importante que qualquer professor pode dar a uma criança é ajudá-la a superar a vergonha que leva à curiosidade, à exploração e à alegria da descoberta. O principal veículo para essa transformação é proteção, compaixão, dedicação e amor. (COZOLINO, 2013, p. 99)⁶⁰.

O caminho apontado pela professora acontece, principalmente, por meio da relação professor-aluno e um dos fatores que garantem o sucesso dessa relação é o autoconceito que o aluno desenvolve sobre seu papel de aprendiz. De acordo com

⁵⁹ Tradução minha do original: “[...] the brain is quite resilient and capable of reversing the effects of early negative experiences through positive ones”.

⁶⁰ Tradução minha do original: “[...] there is damage to undo before learning can take place. In fact, the most important gift any teacher can give to a child is to help him or her work past shame to a level of self-confidence that supports curiosity, exploration, and the joy of discovery. The main vehicle for this transformation is protection, compassion, dedication, and love”.

Harter (1990), Skaalvik (1997) e Sullivan (1947), esse conceito é desenvolvido na forma como os alunos acreditam que seus pais, professores e pares avaliam as suas habilidades acadêmicas. Segundo Skaalvik e Skaalvik (2013), um autoconceito acadêmico negativo está relacionado a atitudes autodestrutivas, baixo desempenho, ansiedade e baixa autoestima. Para que o professor possa estimular o desenvolvimento do autoconceito positivo no aluno, de acordo com Cozolino (2013), é importante que a autoridade do professor seja reconhecida de acordo com o respeito e a compaixão demonstrada a eles.

Dessa forma, entender o mundo a partir do ponto de vista do aluno e se esforçar para desenvolver empatia com seus modos de encarar o mundo possibilita o despertar da sintonia emocional necessária para que os alunos se sintam percebidos por seus professores (COZOLINO, 2013, p. 245). Bernstein-Yamashiro e Noam (2013) acrescentam, ainda, que as relações positivas promovem no aluno o sentimento de que o professor o entende e se preocupa com ele ou ela, como pessoa, dando-lhe apoio e respeitando-o, fornecendo ao aluno, por meio dessa relação harmoniosa, o sentido de segurança física e emocional na presença do professor.

Assim, o desenvolvimento da confiança na relação professor-aluno cria um clima emocional seguro e promotor da nova aprendizagem. A vinculação segura estabelecida entre professor e aluno permite que o aluno encontre no professor auxílio para regular a ansiedade diante dos novos desafios apresentados no ensino-aprendizagem (COZOLINO, 2013, p. 107).

3.1.7 As atividades em grupo: as fadas madrinhas que promovem o “*speaking*”

De acordo com Dörnyei e Malderez (1999), a aceitação entre discentes em sala de aula tem relação forte com o fato de se conhecer a outra pessoa. Para tanto, os autores apontam as atividades em grupo como promotoras da interação entre os alunos, propiciando o conhecimento dos membros do grupo, resultando na aceitação. Pode-se verificar esse fato nas respostas dos alunos à entrevista. Metade dos alunos aponta a atividade em grupo como sendo a sua atividade favorita. Como exemplo, trago excertos de Isabel:

Isabel: **As atividades que promovem interação** porque a gente acaba praticando mais, porque tem gente que tem **medo de falar** e, nessas horas, a gente consegue se soltar um pouco mais. É mais tranquilo pra fazer os exercícios assim.

Isabel deixa muito clara a aceitação daqueles que têm dificuldade de falar entre os membros das atividades em grupos, inclusive colocando a si própria nessa situação. Durante as atividades, aqueles se sentem mais à vontade entre os colegas de sala e desenvolvem com mais liberdade a prática oral.

Esse alto grau de aceitação das dinâmicas em grupo está relacionado ao fato de essas atividades, por meio da interação entre os membros, proporcionar as brincadeiras na sala de aula. Outra que aponta a aceitação das atividades em grupos é a Isadora, que afirma:

Isadora: Eu gosto da aula. Eu me sinto feliz. Eu prefiro a aula de inglês à matemática, com todo respeito. Não é só aula, tipo séria. **A gente brinca junto pra estudar. Aprende brincando.**

A aceitação das atividades em grupos também é apontada nas respostas de mais dois participantes, como se vê abaixo:

Isadora: Tipo quando a gente fez a brincadeira em pé, do círculo, fazia perguntas um para o outro e respondia, **as aulas são sempre variadas, o que é legal.**

Lucas: **Gosto das dinâmicas** das aulas de inglês.

As atividades a seguir, às quais Luíza se refere, foram desenvolvidas em um único grupo envolvendo todos os alunos:

Luíza: **A brincadeira** que a senhora fez ontem **de contar história**, a do círculo e a de **olhar a imagem e criar uma frase ou uma história.**

O alto nível de aceitação de atividades em grupos também se deve ao fato de que “[...] as pessoas ao nosso redor regulam nossos cérebros. Um bom relacionamento aumenta o otimismo, a autoestima e o bem-estar, ao mesmo tempo

em que apoia o desenvolvimento cognitivo e emocional” (COZOLINO, 2013, p. 111)⁶¹.

A próxima seção encerra este capítulo trazendo a figura e o papel do professor de facilitar a aprendizagem, a meu ver, importante para o estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem.

3.1.8 O(A) Professor(a): o(a) facilitador(a) da aprendizagem

O professor facilitador da aprendizagem é apresentado aqui como resposta aos aspectos afetivos que surgem como empecilho ao florescimento da aprendizagem e que, por vários e diferentes motivos, não foram mencionados nesta pesquisa. Ora por privilegiar os aspectos mais presentes no processo, evitando, dessa forma, os excessos na escrita, ora por não se conhecer os inúmeros aspectos afetivos, sejam eles favoráveis ou não ao ensino-aprendizagem, os quais se apresentam com as mais variadas formas e características nas salas de aula.

A seção que aborda o perfil docente apresentou uma das características fundamentais para um professor se tornar um facilitador da aprendizagem, segundo Rogers (1985): a autenticidade. O autor sustenta, ainda, que essa qualidade permite que o professor se mostre como é, um ser humano, promovendo um encontro mais verdadeiro entre professor e aluno, elevando, dessa forma, a qualidade da aprendizagem.

O professor facilitador, de acordo com Rogers (1985), por meio de sua prática, de se perceber humano e deixar o pedestal da sabedoria, desenvolve, entre outras habilidades, a empatia, que confere ao professor a sensibilidade de perceber o aluno e aceitá-lo com “[...] os sentimentos – positivos, negativos, confusos – os quais tornam-se parte da experiência da sala de aula” (ROGERS, 1985, p. 135).

Ao analisar as declarações dos participantes ao instrumento autoavaliação (APÊNDICE F), sobre as suas participações em sala de aula no que diz respeito aos aspectos da experiência pessoal como aluno, com os colegas e com a professora, pude perceber a importância da atuação da professora/pesquisadora como professora facilitadora, conforme os postulados de Rogers (1985), para o

⁶¹ Tradução minha do original: “[...] people around us regulate our brains. Good relationship increase optimism, self-esteem, and well-being while supporting cognitive and emotional development”.

estabelecimento do clima favorável ao bem estar dos alunos, portanto, propício à aprendizagem.

Para melhor entender estas declarações, e, em seguida, desenvolver reflexões sobre o papel do professor facilitador, descrevo as características físicas das instalações do Sistema de ensino-aprendizagem por níveis (SEAN) do Sistema Colégio Militar do Brasil.

O ensino de inglês do Colégio Militar, por ser realizado por níveis, ao contrário do ensino tradicional de inglês adotado na maioria das escolas, gera algumas necessidades específicas, entre elas, a que marca mais o ensino de inglês por nível, a estrutura física. Devido às peculiaridades dessa estrutura, os alunos deixam suas salas de aula de origem, divididas por ano escolar, composta geralmente por trinta alunos e se dirigem para as salas de aulas de inglês, com turmas formadas por, no máximo, vinte alunos. Essa turma em que a pesquisa foi desenvolvida era composta por onze alunos, tendo apenas 8 aceitado participar.

Feita essa contextualização, segue o comentário de Isadora sobre a sua relação com os colegas de sala de inglês. Cabe ressaltar que, nessa turma, em que a pesquisa foi realizada, os alunos eram todos da mesma turma de origem.

Figura 1 – Comentário da participante Isadora a respeito de sua relação com seus colegas

Minha relação com os meus colegas.

Mesmo que na sala de aula "normal" (901) ocorressem discussões, na sala de inglês parecia que era outra turma. Todos nos entendíamos e, na maioria das vezes, havia paciência com os que tinham dificuldade. O clima era sempre leve e divertido.

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do comentário da participante Isadora:

Isadora: Mesmo que na sala de aula "normal" (901) ocorressem discussões, na sala de inglês parecia que era outra turma. Todos nos entendíamos e, na maioria das vezes, havia **paciência com os que tinham dificuldade**. O clima era sempre **leve e divertido**.

É possível perceber, por meio da declaração dela, sua relação com os seus colegas e o clima emocional positivo estabelecido na sala de aula de inglês. A “paciência com os que tinham dificuldade”, ainda que não acontecesse sempre, foi observada; quanto a “todos se entenderem” e o “clima leve e divertido”, a meu ver, deve-se ao fato de a pesquisadora desempenhar o papel de professora facilitadora da aprendizagem, conforme advoga Rogers (1985). Entendo, assim como esse autor, que a facilitação da aprendizagem consiste, entre outros aspectos, em

[...] apreciar o estudante, apreciar seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente, digna de confiança... [...] um professor assim pode aceitar sentimentos pessoais que, ao mesmo tempo, perturbam e promovem a aprendizagem... [...] o que estamos descrevendo é o apreço por um estudante como ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. (ROGERS, 1985, p. 130).

Na declaração de Paulo, também sobre a sua relação com seus colegas, é possível constatar, em consonância aos comentários de Isadora, o clima positivo instaurado nas aulas de inglês:

Figura 2 – Comentário do participante Paulo a respeito de sua relação com seus colegas

Minha relação com os meus colegas.

Meus colegas, em maioria, eram todos meus amigos, mas havia algumas exceções, com pessoas que eu não me dava bem na sala de aula normal. Mas no LEM normalmente a relação era cordial, com algumas brigas uma vez ou outra, mas todos se davam bem no geral.

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do comentário do participante Paulo:

Paulo: Meus colegas, em maioria, eram todos meus amigos, mas havia algumas exceções, com pessoas que eu **não me dava bem na sala de aula normal**. Mas no LEM [línguas estrangeiras modernas,

inglês] **normalmente a relação era cordial**, com algumas brigas uma vez ou outra, **mas todos se davam bem no geral**.

É possível constatar nos comentários de Isadora e Paulo, que os alunos atuam como aprendizes facilitadores quando se deparam com um professor humano, sem “máscara de professor” (ROGER, 1985, p. 33), e passam a

[...] desenvolver autopercepções (*self-insights*) mais claras e mais profundas, começavam a ver o que podiam fazer para solucionar sua aflição e começavam a empreender ações que os tornavam mais independentes e solucionavam alguns de seus problemas. (ROGERS, 1985, p. 36, grifos do autor).

Essa independência quanto à solução de impasses se dá tanto em relação às questões pessoais quanto às relacionadas às dúvidas sobre as atividades didáticas conforme os comentários que se seguem:

Figura 3 – Comentário da participante Isabel a respeito de quando tem dúvidas

Minha relação com os meus colegas.

Minha relação com os colegas é agradável, pois quando tenho dúvidas e pergunto à alguém, sempre me explicam de forma clara, não há brigas, então sempre estamos de acordo.

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do comentário da participante Isabel:

Isabel: Minha relação com os colegas é agradável, pois quando **tenho dúvidas e pergunto a alguém**, sempre **me explicam** de forma clara, não há brigas, então sempre estamos de acordo.

O comentário da participante Luíza, também aponta a atitude solícita entre os colegas:

Figura 4 – Comentário da participante Luíza apontando atitude solícita

Minha relação com os meus colegas.

Minha relação com os meus amigos de sala, em geral, é muito boa, eles me ajudam quando tenho dificuldade de compreender algo que foi exposto em sala.

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do comentário da participante Luíza:

Luíza: Minha relação com os meus amigos de sala em geral, é muito boa, eles **me ajudam** quando tenho dificuldade de compreender algo que foi exposto em sala.

Os comentários, no geral, evidenciam o clima de emoções favoráveis à aprendizagem na sala de aula de inglês, apesar de conflitos existirem, como foi exposto, fica claro como os alunos buscam superar as diferenças e vivenciam momentos de harmonia entre eles.

A respeito de superar diferenças, Pedro deixa clara a sua atitude nesse sentido:

Figura 5 – Comentário de Pedro a respeito de superar queixas

Minha relação com os meus colegas.

Apesar da minha timidez, acho que a minha relação com os outros colegas foi boa. Apesar de existir pessoas que eu não gosto tanto na sala, não houve conflitos e coisa assim.

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do comentário de Pedro:

Pedro: Apesar da minha **timidez**, acho que a minha relação com os outros colegas foi boa. Apesar de **existir pessoas que eu não gosto tanto na sala. Não houve conflitos** e coisas assim.

Como já dito, Rogers (1985) constatou mudança no comportamento dos alunos a partir da mudança do seu próprio comportamento atuando como professor:

[...] pouco a pouco, porém, aprendi que se confiasse mais neles como seres humanos essencialmente competentes, se era realmente eu próprio com eles, se tentava compreender como se sentiam e percebia-os *de dentro*, então o processo construtivo se iniciava. Eles começavam a desenvolver autopercepções (*self-insights*) [...]. (ROGERS, 1985, p. 36, grifos do autor).

Estudos da psicologia e da neurociência (DI PELLEGRINO et al., 1992; GALLESE et al., 1996; RIZZOLATTI et al., 2001; ROGERS, 1985; UMILTÀ et al., 2001) constatam que o fenômeno que possibilita o transporte interno dos objetivos e das ações do cérebro de uma pessoa para o cérebro de outra é possível graças ao sistema dos neurônios espelhos, experiência também confirmada nesta pesquisa quando os participantes afirmam que apesar de **não se darem bem na sala de aula normal [...] no LEM** [línguas estrangeiras modernas, inglês] **normalmente a relação era cordial, com algumas brigas uma vez ou outra, mas todos se davam bem no geral e, com um clima [...] sempre leve e divertido**". Nesse sentido, "[...] o espelhamento sugere uma internalização direta das ações, emoções e objetivos do outro, que são automaticamente experimentados em paralelo no espectador" (IMMORDINO-YANG, 2016, p. 158)⁶².

Reforçando o entendimento do sistema de neurônios espelhos, Cozolino (2013) afirma que estes "[...] nos permitem tanto aprender com os outros quanto carregar as memórias dos outros mesmo quando eles estão ausentes" (COZOLINO, 2013, p. 178)⁶³.

Dessa forma, é possível observar que alguns participantes, inclusive aqueles que alegam ter dificuldades, constatam uma atmosfera favorável à aprendizagem durante as aulas de inglês, possibilitando uma sintonia na relação professor-aluno, evidenciando, assim, a atuação desta professora-pesquisadora como facilitadora dos processos que envolvem a prática do ensino-aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira, proporcionando o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que se considera de igual modo a importância dos aspectos cognitivos e afetivos na formação do aluno.

Concluo, assim, a análise dos dados, asseverando que as interpretações aqui expostas foram embasadas nos dados gerados nesta pesquisa e na

⁶² Tradução minha do original: "[...] mirroring suggests a direct internalization of another's actions, emotions, and goals, which are then automatically experienced in parallel in the onlooker".

⁶³ Tradução minha do original: "[...] this allows us both to learn from others and to carry the memories of others within us when they are absent".

fundamentação teórica que a norteou, assim, também, como na minha vivência enquanto docente e pesquisadora. Reforço, entretanto, que toda pesquisa desenvolvida está sujeita a discussões e outras interpretações.

Na sequência, exponho as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de concluir o percurso iniciado há dois anos. Entretanto, devo assumir que, apesar de ser o momento final desta pesquisa, não se configura como o fim, mas, sim, o início de uma nova forma de perceber e atuar no contexto educacional e, mais especificamente, na minha sala de aula.

Com a finalidade de apresentar algumas reflexões e considerações acerca desta pesquisa, discorro sobre alguns pontos relevantes, prováveis aplicações na área educacional e, também, algumas sugestões para pesquisas futuras.

Início lembrando que esta pesquisa foi motivada por inquietações pessoais, primeiramente como aluna e, depois, como professora de inglês. Após alguns anos atuando no ensino de inglês como língua estrangeira, cresceu em mim uma forte percepção de que o ensino-aprendizagem está alicerçado na base afetiva da relação professor-aluno, motivado, principalmente, por minha experiência como aprendiz de uma língua estrangeira. Essa percepção foi, ao longo das leituras e dos estudos realizados neste Mestrado, alterando-se para uma convicção, ratificada nos pressupostos sustentados pelas áreas de estudo desta pesquisa: linguística aplicada, psicologia e neurociência. Consequentemente, descobri que a importância da base afetiva na relação professor-aluno não apenas encontra forte respaldo científico como, também, é primordial para que o professor compreenda os processos que desencadeiam as facilidades e dificuldades apresentadas na aprendizagem, as quais antecedem o convívio da sala de aula (COZOLINO, 2013; 2014; OLSON, 2014).

É necessário evidenciar que as reflexões e concepções suscitadas nesta pesquisa acadêmica vão ao encontro do que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018, p. 14), em vigência a partir de dezembro de 2018, preconiza sobre a educação integral do aluno, quando, em sua introdução, avulta que

[...] no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das

culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018) assume o compromisso com a educação integral do aluno, reconhecendo a necessidade de romper com visões educacionais reducionistas que ora privilegiam a dimensão cognitiva, ora a afetiva, e manifesta o compromisso de desenvolver na educação básica brasileira

[...] uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e **promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades**. (BRASIL, 2018, p. 14, grifos meus).

Posto isso, alinhada às minhas convicções e, também, às orientações expressas por meio desse documento, considero importante se promover uma educação que tenha por princípio o educando e suas necessidades e particularidades. Um ensino-aprendizagem que se preocupe não apenas com conteúdos (cognitivos), mas com o “ser”; um “ser” com emoções, com fragilidades e com tantos outros sentimentos inerentes à condição humana, uma vez que afeto e cognição não podem ser considerados “[...] dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano” (ARANTES; AQUINO, 2003, p. 17). Acredito, também, que o ponto de partida para esse ensino-aprendizagem humanizado seja o **acolhimento**, o **reconhecimento** do outro e o **respeito às suas singularidades e diversidades**.

Entre tantas variáveis que influenciam diretamente o ensino-aprendizagem, em especial o de línguas, conforme destacado neste trabalho, retomo, neste momento, algumas. Entre elas, a motivação, a empatia, as atitudes, os sentimentos e as emoções, o humor, a ansiedade, as crenças, os estilos e as estratégias individuais de aprendizagem e tantos outros que, por questões de tempo e escolha pessoal, não figuram neste trabalho, mas dos quais reconheço a existência. Apesar de serem constructos “[...] difíceis de quantificar, pois não são partes visíveis do nosso comportamento diário, [...] eles são precisos se desejamos entender os princípios e processos de adquirir uma nova língua” (SCOVEL, 2001, p. 2).

No que se refere às possíveis aplicações a partir dos resultados desta pesquisa, julgo que os aspectos afetivos relacionados ao ensino-aprendizagem

devem ser estudados e pesquisados nas diferentes esferas de ensino: público, privado, fundamental, médio, superior e cursos livres, pois, conforme advoga Santos (2000, p. 22) “[...] a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória”. Portanto, é por meio de discussões e pesquisas que será plausível a promoção de um ambiente emocional equilibrado em sala de aula e na escola como um todo, proporcionando vinculações seguras, regulação emocional, autoestima e aprendizagem (COZOLINO, 2013, p. 245).

Levando em conta as limitações próprias de toda pesquisa, deixo em aberto a possibilidade de futuros trabalhos nesta área, em que sugiro se verificar se os fenômenos aqui estudados são próprios de alunos da educação básica do Colégio Militar de Manaus ou se podem ser encontrados em outros níveis de ensino e em outras instituições.

Vislumbrando outros trabalhos futuros, sugiro, também, a realização de uma pesquisa com vistas a se pesquisar as matrizes curriculares da graduação dos cursos de Letras – Inglês, em âmbito nacional, com o objetivo de se verificar como os aspectos afetivos são abordados na formação dos professores de línguas. Dessa forma, será possível um mapeamento das universidades que abordam ou não tal assunto e, de que forma, pois, apoiada nas concepções de Miccoli (2012) sobre o ensino-aprendizagem de línguas, considero que o professor de LE precisa gerenciar muito mais que conhecimento técnico da língua e de metodologias de ensino. Corroborando Antunes (2014, p. 442) que sua função primordial é guiar o aprendiz no autoconhecimento, no sentido de superar suas contradições e encontrar suas harmonias.

Observo, também, que durante a elaboração desta dissertação, alguns aspectos me chamaram mais a atenção e, portanto, exponho-os a seguir.

O primeiro deles ratifica a minha convicção em relação aos aspectos exercerem influência na aprendizagem. Refiro-me, em especial, à ansiedade linguística, que me afetou de alguma forma quando era aprendiz de língua estrangeira e, que hoje, tornou-se força motriz para esta pesquisa. Retomo a questão da ansiedade linguística, alinhada aos estudiosos da área (OXFORD, 1999; MASTRELLA; 2002; HORWITZ et al., 1991; MACINTYRE; GARDNER, 1991; MACINTYRE; 1995) que consideram seus efeitos generalizados e duradouros na aprendizagem e no desempenho na língua, sendo perceptíveis quanto à apreensão

dos discentes em relação à comunicação e à avaliação e, também, ao medo do julgamento social negativo.

O segundo aspecto trata da teoria das vinculações e sua importância para o ensino-aprendizagem (COZOLINO, 2014; OLSON, 2014). Por meio desta pesquisa de mestrado, pude perceber o quanto “[...] a vinculação segura estabelecida entre professor e aluno permite que [este encontre naquele] auxílio para regular a ansiedade diante dos novos desafios apresentados no ensino-aprendizagem” (COZOLINO, 2013, p. 107), tornando-se, assim, uma ferramenta eficaz para a promoção de uma relação saudável entre os envolvidos (MICARI; PAZOS, 2012) e promovendo respeito, segurança (YAMASHIRO; NOAM, 2013), coesão e conectividade entre o grupo (ANDERSON, 2011), além de reduzir os sentimentos de vergonha profunda (COZOLINO, 2013) e baixa autoestima (DE ANDRÉS, 1999).

Na sequência de meus apontamentos, no terceiro aspecto, ressalto a figura do professor-facilitador (ROGERS, 1985) no ensino-aprendizagem de línguas. Entre os aspectos abordados nesta pesquisa, o humor e a autenticidade docente são realçadas por estudiosos que advogam que o primeiro age como estimulante da neuroplasticidade (OLSON, 2014; CHIASSON, 2002) e da intelectualidade (COZOLINO, 2014) e, o último, como um atributo desencadeador de vínculos seguros e positivos como apreço, empatia, respeito, colaboração, entre outros (ROGERS, 1985), tão essenciais para a redução de fatores que poderiam, de alguma forma, interferir negativamente na aprendizagem.

Por último, o quarto aspecto diz respeito à empatia, que, segundo Rogers, (1985, p. 132) é a “[...] atitude de se pôr na posição do outro, de encarar o mundo através dos olhos do estudante”, traço esse muitas vezes escasso na sociedade em geral, e, em muitos momentos “[...] inaudita na sala de aula”. Comungo com Rogers (1985) a mesma convicção em relação à empatia e, como docentes, devemos desenvolvê-la, pois “[...] ela tem um efeito enormemente liberador”.

As reflexões e considerações expressas neste trabalho reafirmaram minha convicção de que a sala de aula é um espaço de diálogo, vínculos, negociações, reflexões, bem-estar e aprendizagem. Local esse em que cada indivíduo já chega com suas vivências, experiências, sucessos, temores e dificuldades, e o professor, apesar de ser o responsável por facilitar e mediar a aprendizagem, também é um ser-humano com suas próprias limitações. Assim,

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreço, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (LEITE; TASSONI, *on-line*).

Posto isso, assumo também que as concepções, análises e interpretações aqui expostas foram e são visões embasadas em minhas experiências e leituras, e que discussões e pesquisas posteriores devem ocorrer.

Neste momento, ressalto que, apesar de já estar há algum tempo participando do contexto educacional, como professora de língua inglesa da educação básica, continuo buscando a melhoria da minha prática pedagógica e esse foi um dos motivos que me levou a participar deste mestrado e, por consequência, pesquisar o que mais me intrigava e cativava – os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem.

Finalizando, busco em Freire (1996), patrono da Educação Brasileira, uma reflexão para encerrar este estudo. Segundo o autor, o docente que expõe seu amor pelo mundo e pelos discentes, demonstra-o por meio de seu planejamento, da busca por práticas condizentes para a promoção da aprendizagem e pelo estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis. Dessa forma, a

[...] abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p. 159-160).

É por essa razão, então, que é preciso

[...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico

a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 161).

Enfatizando as palavras de Freire (1996), concluo este trabalho com a certeza de que o ambiente da sala de aula deve ser um local de “experimentação da vida”, em que o bem-estar físico e psicológico estejam presentes; os docentes precisam viabilizar mecanismos de promoção de vínculos afetivos positivos; os aspectos afetivos devem ser levados em consideração no ensino-aprendizagem e os discentes devem ser acolhidos em suas necessidades. Dessa forma, provavelmente, será possível uma redução da pressão existente em sala de aula, minimizando, com isso, fatores negativos que incidem sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Reduzo este trabalho a uma palavra: amorosidade.

REFERÊNCIAS

- AINSWORTH, M. D. S.; BLEHAR, J. C.; WATERS, E.; WALL, S. **Patterns of Attachment**: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- ANDERSON, D. Taking the “distance” out of distance education: a humorous approach to online. **MERLOT Journal of online learning and teaching**, v. 7, n. 1, mar. 2011. Disponível em: http://jolt.merlot.org/vol7no1/anderson_0311.htm. Acesso em: 8 dez. 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, C. **Na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.
- ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma Abordagem Sistêmica do Ensino/Aprendizagem de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**: Emoção, Reflexão e Ação na Sala de Aula. 2007. 276 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de Línguas**: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 163-189.
- ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. **Afetividade na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, L. A.; FERREIRA, A. M. Análise linguística: uma necessidade no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista de Letras Juçara**, v. 2, p. 182-198, 2018.
- ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. dos A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-27.

BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. *In*: FREEMAN D.; RICHARDS J. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 53-69.

BARCELOS, A. We teach who we are (becoming). *In*: **Learning & Teaching Journeys**. Peer Spectives, Issue 10, Spring, p. 2-6, 2013a. Disponível em: <https://peerspectives.files.wordpress.com/2010/04/peerspectives-issue-10.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

BARCELOS, A. Desvelando a relação entre crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM M. A.; CARVALHO A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013b. p. 301-325.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERGIN, C; BERGIN, D. Attachment in the classroom. **Educational Psychology Review**, v. 21, n. 2, p. 141-170, 2009.

BERNSTEIN-YAMASHIRO, B.; NOAM, G. G. **Teacher-student**: a growing field of study. *New directions for youth development*, v. 2013, n. 137, special issue, p. 15-26, spring, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/yd.20045>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BLUM, D. **Love at Goon Park**: Harry Harlow and the science of affection. Cambridge, MA, US: Perseus Publishing, 2002.

BOWLBY, J. **Attachment and Loss**. v. 1. 2. ed. New York: Basic Books, 1999 [1969]. Col. Attachment and Loss.

BRANDEN, N. **How to raise your self-esteem**. New York: Bantam Books, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Pearson Education, 2007.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHAVES, A. P. R. Distúrbios/dificuldades de aprendizagem e sugestões de neuroaprendência. *In*: CHAVES, A. P. R (org.). **A neurobiologia do aprendizado na prática**. Brasília: Alumnus, 2017. p. 69-83.

CHIASSON, P. Using humor in the second language classroom. **The Internet TESL Journal**, v. 8, n. 3, mar. 2002. Disponível em: http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html#_ftnref2. Acesso em: 12 dez. 2018.

CHRISTISON, M. A. Learning styles and strategies. *In*: Nunan, D. (ed.). **Practical English language teaching**. New York: McGraw-Hill, 2003. p. 267-288.

COOPERSMITH, S. The antecedents of self-esteem. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

COULSON, S.; WU, Y. C. Right hemisphere activation of joke-related information: an event related brain potential study. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 17, n. 3, p. 494-506, 2005. Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/0898929053279568>. Acesso em: 08 dez. 2018.

COZOLINO, L. **The Social Neuroscience of Education**. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2013.

COZOLINO, L. **Attachment-based teaching: creating a tribal classroom**. New York: W.W. Norton & Company, Inc. 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow. The psychology of optimal experience**. New York: Harper Perennial, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow and the foundations of positive psychology: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi**. Claremont: Springer, 2014.

CURLEY, E. **The collected Works of Espinoza**. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1985.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DE ANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 87-104.

DESROCHERS, A.; GARDNER, R. C. **Second-language acquisition**: an investigation of a bicultural excursion experience. Quebec: International Center for Research on Bilingualism, 1981.

DI PELLEGRINO, G.; FADIGA, L.; FOGASSI, L.; GALLESE, V.; RIZZOLATTI, G. Understanding motor events: A neurophysiological study. **Experimental Brain Research**, v. 91, n. 1, p. 176-180, 1992.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language. **Language Teaching**, v. 31, p. 117-135, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001a.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Pearson Education, 2001b.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner**: individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; MALDEREZ, A. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 155 a 171.

DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 2001.

DUNN, R.; GRIGGS, S. A. **Learning Styles**: Quiet Revolution in American Secondary Schools. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1988.

ECKER, B.; TICIC, R.; HULLEY, L. **Unlocking the emotional brain**: Eliminating symptoms at their roots using memory reconsolidation. New York: Routledge, 2012.

ESKEY, M. T. Humor in online classrooms: New ways to learn and laugh. **Faculty Focus** – Higher ED Teaching Strategies from Magma Publications, Madison, WI, 2010. Disponível em: <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/humor-in-online-classrooms-new-ways-to-learn-and-laugh/>. Acesso em: 8 dez. 2018.

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. J. de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção: Os Pensadores.

- ESPINOSA, B. de. *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras. Os Pensadores*. Trad. Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- FERNANDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**: Abordagem Psicopedagogia Clínica da Criança e sua Família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNANDES, V. O. Neurobiologia do aprendizado: o que é e como potencializá-la. *In*: CHAVES, A. P. R. (org.). **A neurobiologia do aprendizado na prática**. Brasília: Alumnus, 2017. p. 17-33.
- FERREIRA, A. M. Fatores emocionais e o ensino-aprendizagem de línguas. **Revista A Palavrada**, v. 01, p. 100-114, 2018.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas**: Múltiplos Olhares. Campinas-SP: Pontes, 2011. p. 115-162.
- FONSECA, M. J. M. Carl Rogers: Uma Concepção Holística do Homem – da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. **Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health**, v. 14, n. 36, p. 1-28, maio, 2009. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/download/8285/5897>. Acesso em: 21 dez. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLESE, V.; FADIGA, L.; FOGASSI, L.; RIZZOLATTI, G. Action recognition in the premotor cortex. **Brain**, v. 119, p. 593-609, 1996.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R. C; MACINTYRE, P. D. On the measurement of effective variables in second language learning. **Language Learning**, v. 43, p. 157-194, 1993.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 11. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-79.
- GONDIM, S.; LOIOLA, E. **Emoções, aprendizagem e comportamento social**: Conhecendo para Melhor Educar nos Contextos Escolares e de Trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

GUIORA, A. Z. The dialectic of language acquisition. **Language Learning**, v. 34, p. p. 3-12, 1984.

HARTER, S. Causes, correlates, and functional role of global self-worth: A life-span perspective. *In*: STERNBERG, R. J.; KOLLIGIAN, J. (ed.). **Competence considered**. New Haven, CT: Yale University Press, 1990. p. 67-97.

HEIDEGGER, M. **What is called thinking?** Nova Iorque: Harper Torchbooks, 1968.

HORWITZ, E. K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign Language Classroom Anxiety. *In*: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. p. 27-36.

HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

IMMORDINO-YANG, M. H. **Emotions, learning and the brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience**. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2016.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *In*: IMMORDINO-YANG, M. H. **Emotions, learning and the brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience**. New York W.W. Norton & Company, Inc., 2016. p. 27-42.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDSPETH, A. J. **Princípios de neurociências**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KINSELLA, K. Understanding and empowering diverse learners. *In*: REID, J. M. (ed.). **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. New York: Heinle, 1995. p. 170-194.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. California: Pergamon Press Ind. 1982.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KRISTMANSON, P. Affect in the Second Language Classroom: How to create an emotional climate. **Reflexions**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEGENBRE, R. **Dictionnaire actual de l'éducation**. Paris: Larousse, 1993.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

LOVORN, M.; HOLAWAY, C. Teachers' perceptions of humor as a classroom teaching interaction, and management tool. **European Journal of Humor Research**, v. 3, n. 4, p. 24-35, 2015. Disponível em: <https://europeanjournalofhumor.org/index.php/ejhr/article/view/77/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MACARO, E. **Learning strategies in foreign and second language classrooms**. London: Continuum, 2001.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACINTYRE, P. D. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal**, v. 70, p. 90-99, 1995.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. **Anxiety and second language learning**: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, v. 39, p. 251-275, 1989.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Language Anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. **Language Learning**, v. 41, p. 513-534, 1991.

MACINTYRE, P. D.; MERCER, S. Introducing positive psychology to SLA. *In: SSSLT – Studies in second language learning and teaching*, v. 4, n. 2, p. 153-172, 2014. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt/article/download/3938/3987>. Acesso em: 23 dez. 17.

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Positive psychology in SLA**. New York: Multilingual Matters, 2016.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa**: um estudo de caso. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). Afetividade e emoções no ensino/Aprendizagem de línguas*: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 17-48.

McCABE, C.; SPRUTE, K.; UNDERDOWN, K. Laughter to learning: how humor can build relationships and increase learning in the classroom. **Journal of instructional research**, v. 6, p. 4-7, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152964.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

MICCOLI, L. S. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, Belo Horizonte, 2012.

MICARI, M.; PAZOS, P. Connecting to the professor: input of the student-faculty relationship in a highly challenging course. **College teaching**, v. 60, n. 2, p. 41-47, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254338788_Connecting_to_the_Professor_Impact_of_the_Student-Faculty_Relationship_in_a_Highly_Challenging_Course. Acesso em: 8 dez. 2018.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MITRE, S. *et. al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, Supl. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2008.v13suppl2/2133-2144/pt>. Acesso em: 8 nov. 2018.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 93 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

NELSON, J. Laugh and the world laughs with you: an attachment perspective on the meaning of laughter in psychotherapy. **Clinical Social Work Journal**, v. 36, n. 1, p. 41-49, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10615-007-0133-1>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OATLEY, K.; JENKINS, J. **Understanding emotions**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

OATLEY, K. **Emotions: A Brief History**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

OLSON, K. **The invisible classroom: relationships, neuroscience and mindfulness in school**. New York: Norton & Company, Inc., 2014.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. Anxiety and the language learner: new insights. *In*: ARNOLD, J. (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 58-67.

OXFORD, R. Language learning styles and strategies: an overview. *In*: **Learning Styles & Strategies/Oxford, Generative Approaches to Language Acquisition (GALA)**, p. 1-25. 2003. Disponível em <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

PAIVA, V. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, p. 307-332, 1992.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIMENTA, M. A. A. Neuroaprendência e (com) afetividade. *In*: CHAVES, A. P. R. (org.). **A neurobiologia do aprendizado na prática**. Brasília: Alumnus, 2017. p. 35-45.

PUTCHA, H. Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity. **Puertas Abiertas**, n. 6, 2010. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4918/pr.4918.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

REDDINGTON, E. Humor and Play in Language Classroom Interaction: A Review of the Literature. **Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, v. 15, n. 2, p. 22-38. Disponível em: https://tesolal.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/12/02-Reddington_Article.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

RIZZOLATTI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 2, n. 9, p. 661-669, 2001.

ROGERS, C. Bringing together ideas and feelings in learning. *In*: READ, D. A.; SIMON, S. B. (ed.). **Humanistic education sourcebook**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1975. p. 39-49.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the Intersection of student emotion and the subject matter. **Journal of Teacher Education**, v. 54, n. p. 399-4125, nov./dez. 2003.

SALTINI, C. J. P.; CAVENAGHI, D. B. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança/Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GÕNI, O. J.; GALLART, I. S. **Psicologia da educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

SANDER, K.; SCHEICH, H. Left auditory cortex and amygdala, but right insula dominance for human and crying. **Journal of cognitive neuroscience**, v. 17, n. 10, p. 1519-1531, out. 2005. Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/089892905774597227>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. 2. ed. Salvador, 2000.

SCOVILL, T. **Learning new languages: a guide to second language acquisition**. Boston: Heinle, 2001.

SKAALVICK, E. M. Issues in research on self-concept. *In*: MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (ed.). **Advances in motivation and achievement**. v. 10. New York, NY: JAI Press, 1997. p. 51-97.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Math and verbal achievement, motivation, anxiety, and study behavior: a study of relations in a developmental perspective. *In*: COZOLINO, L. **The Social Neuroscience of Education**. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2013. Não publicado.

SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, p. 275 -298, 1991.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOLOMON, R. C. **The Passions**. New York: Anchor, 1977.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SULLIVAN, H. S. **Conceptions of modern psychiatry**: the first William Alanson White memorial lectures. Washington, DC: William Alanson White Psychiatric Foundation, 1947.

TARONE, E. Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation, and second-language acquisition. *In*: SWIERZBIN, B.; MORRIS, F.; ANDERSON, M. E.; KLEE, C. A.; TARONE, E. (ed.). **Social and cognitive factors in second language acquisition**: Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. p. 31-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UMILTÀ, M. A.; KOHLER, E.; GALLESE, V.; FOGASSI, L.; FADIGA, L.; KEYSERS, C.; RIZZOLATTI, G. I know what you are doing: A neurophysiological study. **Neuron**, v. 31, n. 1, p. 155-165, 2001.

UNDERHILL, A. Process in humanistic education. **ELT Journal**, v. 43, n. 4, p. 250-260 out. 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 2. Madri: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEINSTEIN, C.; MAYER, R. The teaching of learning strategies. *In*: WITTROCK, M. C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 315-327.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice Hall, 1987.

WERTSCH, J. V. A meeting of paradigms: Vygotsky and Psychoanalysis. **Contemporary Psychoanalysis**, v. 26, n. 1, p. 53-73, 1990.

WILLIAMS, M.; MERCER, S.; RYAN, S. **Exploring Psychology in Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

WILLING, K. **Learning strategies in adult migrant education**. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos você para participar da Pesquisa **OS ASPECTOS AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANTÔNIA MARTINS FERREIRA**, aluna de mestrado e de seu orientador, Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, ambos vinculados ao Programa de Pós Graduação em Letras, da Faculdade de Letras – FLet, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroado, CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefone - (92) 3305-1181, Ramal 2113 ou (92) 99271-8701, e-mails: flet@ufam.edu.br/secretaria.ppglufam@gmail.com ou ppgl@ufam.edu.br.

O objetivo geral da pesquisa é identificar os fatores afetivos relacionados ao aprendizado de língua estrangeira e como objetivos específicos identificar as dificuldades e facilidades de aprendizado relacionadas a esses aspectos afetivos. Isto é, tem-se por meta verificar os aspectos afetivos que interferem no aprendizado de uma língua, em especial a língua inglesa.

A participação de seu/sua dependente é voluntária e se dará por meio de questionários e entrevista, durante as aulas e até mesmo em sua residência. Nesta pesquisa, ele/ela vai responder às perguntas que lhe serão feitas, em data, horário e local a serem anteriormente combinados. Os resultados da pesquisa serão armazenados em arquivos digitais codificados, não identificados e ao qual somente a pesquisadora terá acesso.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é da divulgação da sua

identidade. Para evitar tal risco, a pesquisadora garante total sigilo e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição da imagem ou informação pessoal. É garantido também que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações, por isso, os questionários não possuem identificação. Você não é obrigado (a) a autorizar a participação de seu/sua dependente na pesquisa e pode retirar sua autorização a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado (a) e sem nenhuma penalização. Se você resolver autorizar a participação de seu/sua dependente, estará contribuindo para que novos estudos acerca dos fatores afetivos que incidem no ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como para repensar a prática docente em busca de contribuições para a melhoria da educação básica e do desenvolvimento de alunos mais conscientes em relação a suas emoções. O benefício da pesquisa está em verificar como fatores como ansiedade, medo, inibição, entusiasmo, entre outros pode influenciar beneficemente ou não a aprendizagem de inglês.

Damos a você a garantia de acesso aos dados coletados a qualquer momento. Caso você tenha algum gasto por causa da pesquisa, você será ressarcido em forma de dinheiro, advindo de recursos próprios da pesquisadora responsável, que pode ser localizada por meio dos telefones e endereços que estão no documento. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com as legislações do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e nº 510 de 2016. Estão ainda assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço institucional do 1º parágrafo ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495,

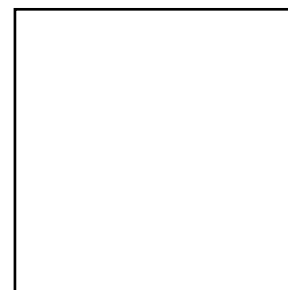
Adrianópolis, CEP. 69057-070, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração de meu/minha dependente na pesquisa **O PAPEL DOS FATORES AFETIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**, entendi a explicação. Por isso, eu autorizo meu/minha dependente a colaborar com a pesquisa, sabendo que eu e ela/e não vamos ganhar nada por isso e que posso retirar minha autorização e sair desta pesquisa quando desejar. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e por seu orientador, ficando uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Impressão dactiloscópica

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Professor orientador da pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM
Mestrado Acadêmico

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Jovens de 12 até 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O papel dos fatores afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira sob a responsabilidade da pesquisadora **Antônia Martins Ferreira**, aluna de mestrado e de seu orientador, **Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos verificar como os fatores afetivos (sentimentos, emoções, atitudes, etc.) afetam o aprendizado da língua inglesa. Temos o objetivo de identificar os fatores que mais afetam os alunos positivamente e/ou negativamente e, com isso, promover um ensino-aprendizado mais adequado. Os jovens que irão participar desta pesquisa têm entre 12 e 18 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se recusar ou sair no meio da pesquisa.

A pesquisa será feita na Escola em que você estuda, nos intervalos das aulas, ou até mesmo em sua casa, de acordo com o conhecimento e liberação do diretor de ensino e do seu responsável. Para isso, você responderá a questionários e participará de entrevistas que serão gravadas em áudio. A realização destas atividades é considerada segura, mas é possível que você se canse ou se aborreça durante as atividades, podem ainda ocorrer constrangimentos ou alterações de comportamento. Caso aconteça algo errado, você pode nos dizer na hora que

iremos suspender a atividade com você. Além disso, seus pais e/ou responsáveis podem nos procurar pelos telefones e endereços que estão no documento que eles assinaram (eles têm uma cópia) e que estão repetidos ao final desse documento.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como, por exemplo, saber quais os sentimentos e emoções que geralmente surgem quando você está em uma sala de aula de inglês, e como tirar maior proveito deles para aprender a língua. Além disso, com sua contribuição, poderemos repensar novas formas de se avaliar os alunos.

Nós garantimos total sigilo sobre sua participação na pesquisa e temos o dever de lhe resguardar de qualquer constrangimento quanto à exposição da imagem ou informação pessoal. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar durante as atividades na escola. Além disso, meus contatos são: *Programa de Pós-Graduação em Letras, na Faculdade de Letras – PPGL/UFAM, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroadó. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefones - (92)3305-1181, Ramal 2113 ou (92)99271-8701, e-mail secretaria.ppglufam@gmail.com /ppgl@ufam.edu.br ou flet@ufam.edu.br. Você também pode me encontrar através do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail cep.ufam@gmail.com.*

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **O papel dos fatores afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.**

Entendi os riscos e benefícios do estudo.

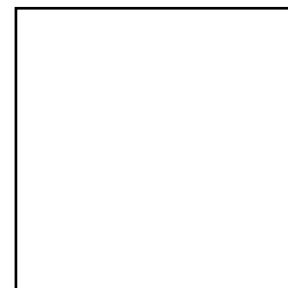
Entendi que posso aceitar participar, mas que, a qualquer momento, posso sair do estudo sem prejuízos para mim ou para meu responsável.

A pesquisadora deixou claro o projeto e meus pais autorizaram minha participação através do TCLE, o qual eles têm uma cópia.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Professor orientador da pesquisa

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AQuestionário A

Querido aluno(a),

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, cujo objetivo é saber um pouco mais sobre você. Conto com a sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme as normatizações exigidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Antônia Martins Ferreira

Data: ____/____/____

1. Qual a sua idade? _____
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Em que cidade você nasceu? _____
4. É o seu primeiro ano no Colégio Militar? () sim () não
5. Se não, desde que ano escolar estuda no CM? _____
6. Você estuda em cursos de idiomas (inglês)? () sim () não
7. Se sim, qual o seu nível? _____
8. Numa escala de 0 a 10, na qual zero é nenhum e 10 é muito, qual o seu interesse pelas aulas de inglês no CM? _____
9. Numa escala de 0 a 10, na qual zero é nenhuma e 10 é muita, qual o seu nível de dificuldade com a língua inglesa? _____
10. Você realiza as atividades propostas da disciplina de língua inglesa?
() sim
() não
() geralmente
() esporadicamente
11. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre? (Enumere-as por ordem de prioridade, de 1 a 10).
() TV

- () Religião
- () Teatro
- () Cinema
- () Música
- () Leitura por prazer
- () Estudo
- () Internet
- () Esportes
- () Outra: _____

12. Você se sente bem nas aulas de inglês no CMM? () sim () não

13. Você se sente nervoso quando tem que responder a alguma pergunta oralmente ou se apresentar em inglês? () sim () não

14. Se sim, tente explicar o porquê:

15. Quais são as atividades que você mais gosta? (Marque duas opções)

- () Listening
- () Speaking
- () Reading
- () Writing

16. Seus responsáveis lhe incentivam a estudar inglês? () sim () não

17. Como é seu hábito de estudo para a disciplina de língua inglesa?

- () Estudo todos os dias
- () Nunca estudo
- () Estudo na véspera das provas

18. Entre as opções abaixo, quais são as emoções mais frequentes que você sente durante as aulas de inglês? (Marque as que se adequem a você)

- () Alegria
- () Medo
- () Ansiedade
- () Angústia
- () Felicidade
- () Solidão
- () Indiferença

- () Tédio
- () Aborrecimento
- () Outro: _____

Obrigada por sua participação!

Antônia Martins

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO B

Questionário B

Estimado aluno(a),

Este questionário visa gerar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado, conforme exposto no Questionário de Perfil que você já respondeu. Agradeço novamente sua colaboração, lembrando, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada.

Antônia Martins Ferreira

Data: ____ / ____ / ____

1. Você gosta das aulas de língua inglesa do CMM? () sim () não
2. Você sente dificuldades com a língua inglesa? () sim () não
3. Se sim, numa escala de 0 a 10, onde zero é nenhum e 10 é muito, qual a sua dificuldade? _____
4. Como você se sente durante as aulas e por quê?

5. Você estudou inglês em cursos de línguas? () sim () não
6. Você estuda ou já estudou outro idioma? () sim () não
Se sim, qual? _____
7. Você já ficou em recuperação ou foi reprovado em inglês, no CMM ou em qualquer outro colégio? () sim () não
8. Das atividades de sala de aula que a professora propõe, o que você mais gosta de fazer? Dê exemplos:

9. Das atividades de sala de aula que a professora de inglês propõe, o que você menos gosta de fazer? Dê exemplos:

10. O que faz você se interessar na aula/numa atividade?

11. O que você gostaria que fosse diferente nas aulas?

12. Quantas vezes por semana você estuda inglês?

- todos os dias
 3 vezes por semana
 1 vez por semana
 outros: _____

13. Você acredita que quando fica nervoso, angustiado, aflito ou disperso, isso prejudica o seu aprendizado? sim não

14. Você costuma pedir ajuda aos colegas que têm mais facilidade com a língua inglesa? sim não

15. Você em situações de estresse, angústia, nervosismo (fortes emoções em geral), o que costuma fazer? Explique:

16. Avalie as suas aulas de inglês no CMM:

- Boas
 Muito boas
 Ótimas
 Ruins

17. Em relação à sua turma de língua inglesa, como é a integração e o envolvimento da turma?

- Boa
 Muito boa
 Ótima
 Ruim
 Péssima

18. Quanto ao seu professor de inglês, como é sua relação com ele (a)?

- () Boa
- () Muito boa
- () Ótima
- () Ruim
- () Péssima

19. Se você desse uma nota para as aulas de inglês do CMM, que nota daria?

20. Você acredita que aprender inglês é importante para a sua vida presente e futura? () sim () não

21. Como você entende afeto/afetividade? Como se realiza?

Obrigada por sua participação!

Antônia Martins

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Você possui facilidade para aprender inglês?
2. Que aspectos contribuem para você ter facilidade para aprender inglês?
3. O que você mais gosta nas aulas de inglês? Por quê?
4. Como você se sente durante as aulas de inglês? Se sente confortável durante as aulas, consegue identificar o que promove esse conforto? Porém se sente desconfortável durante as aulas, consegue identificar o que promove o desconforto?
5. O que significa pra você “se sentir confortável” ou “se sentir desconfortável” durante as aulas? (Quais as sensações que “conforto” promove ou quais as sensações que o “desconforto” promove durante a aula?).
6. Para os alunos que se sentem desconfortáveis: O que você acha que poderia reduzir o desconforto durante as aulas?
7. Você acha que, de alguma forma, a atuação do professor contribui para que você sinta conforto ou desconforto durante as aulas? Se sim, poderia exemplificar algo que o professor fez que promoveu o conforto ou desconforto?
8. O que você acha que poderia reduzir esse desconforto durante as aulas?
9. O fato de você ter começado a estudar inglês muito cedo (ou não) contribui para desenvolver estado de conforto (ou desconforto) que sente?
10. Para alunos que sentem desconforto: Quando você se sente desconfortável durante as aulas o que você faz para mudar essa sensação?

11. Para alunos que sentem conforto: A sensação de conforto durante as aulas sempre aconteceu? Ou você recorda de em algum momento, durante alguma aula de inglês, ou não, ter sentido sensação de desconforto?
12. Para alunos que sentem conforto: A atuação do professor contribui para que você se sinta confortável na sala de aula? ou sentir-se confortável depende somente de você?
13. Para alunos que sentem desconforto: A atuação do professor contribui para que você se sinta desconfortável na sala de aula? Ou a sensação de desconforto antecede a aula?
14. Para alunos que sentem conforto: O que você fez para mudar a sensação de desconforto em conforto?
15. Você tem alguma sugestão sobre o que o professor poderia fazer para despertar ou promover o conforto necessário durante as aulas?
16. Como você se sente em relação aos erros?
17. Que habilidade da língua inglesa é mais fácil para você: ouvir, falar, ler ou escrever?
18. Você gosta de estudar inglês? Se sim, o que despertou em você o gosto para o estudo dessa língua? Se não, o que promoveu seu desencanto para o estudo da língua?
19. Você lembra de algum professor que despertou seu interesse na disciplina que lecionava? Você pode dizer o que esse professor fez para despertar seu interesse pela disciplina?
20. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?

APÊNDICE F – AUTOAVALIAÇÃO

Autoavaliação

Estimado aluno (a),

Esta autoavaliação visa gerar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado, conforme exposto no Questionário de Perfil que você já respondeu. Agradeço novamente sua colaboração, lembrando, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada.

Antônia Martins Ferreira

Data: ____ / ____ / ____

Tendo em vista o cenário da sala de aula de inglês, relate, em pequenos parágrafos, a sua experiência como aluno desta turma, a relação com os seus colegas e com a professora.

A minha experiência como aluno.

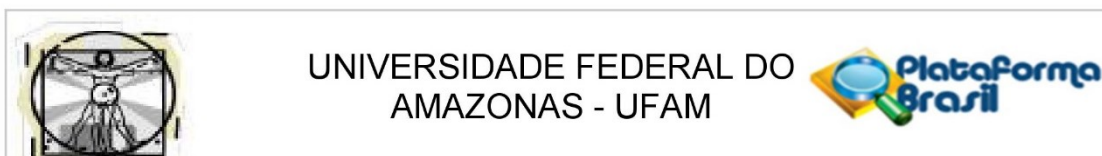
A minha relação com os meus colegas.

A minha relação com a professora.

Obrigada por sua participação!

Antônia Martins

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pesquisador: ANTONIA MARTINS FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88390318.7.0000.5020

Instituição Proponente: Fundação Universidade do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.780.980

Apresentação do Projeto:

Protocolo de projeto de mestrado em segunda submissão.

Objetivo da Pesquisa:

Mantido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Um dos possíveis riscos que pode ocorrer nesta pesquisa é o da divulgação da identidade do participante, porém, como esta pesquisa é regida pelas resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, a pesquisadora garante total sigilo e resguarda os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à exposição da imagem ou informação pessoal.

As informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir propósitos da pesquisa, informações essas que serão asseguradas por esta pesquisadora. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações. Ademais, os questionários que serão utilizados não solicitam a identificação dos participantes.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

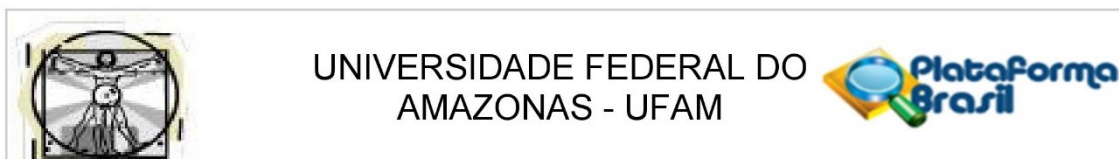
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.780.980

Outro possível risco é o cansaço por parte dos participantes em realizar os questionários, tarefas e entrevistas propostas durante o ciclo da pesquisa. Acontecendo qualquer um desses desconfortos ou incômodos aos participantes, asseguro que as atividades serão suspensas.

Benefícios:

Dentre os benefícios em participar desta pesquisa, destaca-se a contribuição para que novos estudos acerca dos fatores afetivos que influenciam positivamente e negativamente o ensino-aprendizagem de língua inglesa sejam abordados e, também, que os fatores afetivos sejam levados em consideração quando em uma sala de aula de línguas, em especial contexto de pesquisa, o Colégio Militar de Manaus.

Para os participantes, a grande contribuição será a de poder participar de uma pesquisa em que eles próprios serão os autores do processo, dando-os a importância que se deve e tentando entender como sentimentos e emoções podem ser trabalhadas em sala de aula em seu benefício.

ANÁLISE: Atendido conforme parecer consubstanciado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

METODOLOGIA:

Para uma melhor abordagem acerca do problema a ser investigado, esta pesquisa será do tipo qualitativa, que segundo a concepção de Chizzotti (2009) abriga diferentes correntes de pesquisa que no geral se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental e utilizam técnicas e métodos diferentes dos estudos experimentais. A fim de assegurar a isonomia desta pesquisa, a metodologia escolhida foi a ação participativa em que se pauta na participação direta de todos os atores (professor-pesquisador e participantes-alunos), num processo dinâmico e empoderador, baseado na autorreflexão e criação coletiva, no diálogo, escuta ativa. Esse tipo de ação participativa é: [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.780.980

cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Especificamente nesta pesquisa, temos por participantes: uma (01) professora-pesquisadora e vinte (20) alunos do 9º Ensino Fundamental.

O primeiro passo será realizar a revisão da literatura a respeito do processo do ensino-aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, observando o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

O segundo momento dar-se-á somente após a autorização no Comitê de Ética em Pesquisa que se constituirá na coleta de dados por meio da aplicação de questionários e entrevistas, que têm por finalidade subsidiar esta pesquisa com dados relevantes, juntamente com os dados gerados por meio do diário reflexivo, um dos instrumentos dessa pesquisa, que será preenchido pela pesquisadora. Posteriormente, ocorrerá o confronto entre a literatura pesquisada e os dados coletados, verificando, então, de que forma as emoções influenciam o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Os participantes da pesquisa serão: uma (01) professora-pesquisadora, que atua como docente de Língua Inglesa no CMM, e seus vinte (20) alunos.

Utilizaremos como instrumentos de pesquisa questionários, entrevista e diário reflexivo.

O primeiro passo será realizar a revisão da literatura a respeito do processo do ensino-aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, observando o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

O segundo momento, somente após a aprovação no CEP/UFAM, será a coleta de dados por meio da aplicação de questionários e entrevista, que têm por finalidade subsidiar esta pesquisa com dados relevantes. Concomitantemente, haverá o preenchimento do diário reflexivo pela pesquisadora. Posteriormente, ocorrerá o confronto entre a literatura pesquisada e os dados coletados, verificando, então, de que forma as emoções influencia o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

ANÁLISE: item atendido conforme parecer consubstanciado.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

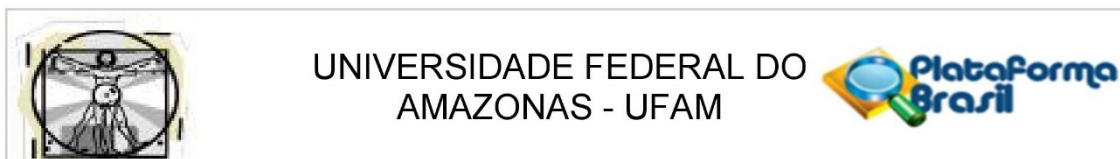
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.780.980

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Mantido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo em segunda submissão que atendeu ao solicitados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1008661.pdf	09/06/2018 12:55:28		Aceito
Outros	ModeloDiarioReflexivo.docx	09/06/2018 12:53:37	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.docx	09/06/2018 12:44:40	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2655138.pdf	09/06/2018 12:42:33	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Outros	QuestionarioB.docx	09/06/2018 12:42:19	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Outros	QuestionarioA.docx	09/06/2018 12:41:41	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_AntoniaMartins.docx	09/06/2018 12:38:17	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAnuencia_AntoniaMartins.pdf	09/06/2018 12:38:03	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento_AntoniaMartins.docx	09/06/2018 12:37:47	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AntoniaMartins.docx	09/06/2018 12:37:35	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_AntoniaMartins.docx	09/06/2018 12:37:23	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_AntoniaMartins.docx	09/06/2018 12:37:11	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_AntoniaMartins.pdf	15/03/2018 18:31:55	ANTONIA MARTINS FERREIRA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

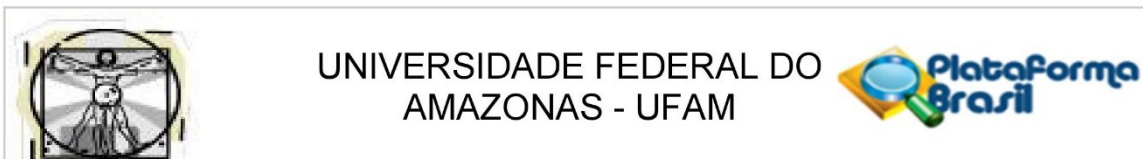
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.780.980

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 23 de Julho de 2018

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)**

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B – NÍVEIS DO MARCO COMUM EUROPEU

Níveis do Marco Comum Europeu

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), produto com mais de dez anos de investigação por parte de especialistas em Linguística, apresenta um ponto de referência a respeito da metodologia de ensino-aprendizagem das línguas vivas. Este documento proporciona uma base comum para a elaboração de programas e avaliação docente na Europa.

Surgido por recomendação do Conselho Europeu, este marco é uma ferramenta para medir os conhecimentos de um idioma da maneira mais objetiva possível, de forma que os diferentes credenciamentos linguísticos sejam similares. Para isso se estabelecem três níveis que se dividem, por sua vez, em subníveis para se chegar uma escala mais precisa com um total de seis níveis:

- A1 Usuário básico
- A2 Usuário básico
- B1 Usuário independente
- B2 Usuário independente
- C1 Usuário competente
- C2 Usuário competente

Cada nível corresponde a um perfil linguístico especificado pelo próprio MCER, que detalha cada uma das capacidades comunicativas: orais, escritas e de entendimento. Estes seis níveis permitem aos alunos identificar seu nível tendo em conta suas destrezas em relação à escala europeia.

O **primeiro nível (A)**, de usuário básico, engloba aqueles que são capazes de se comunicarem por meio de frases simples, mas que ainda não têm independência suficiente para articular um discurso. Utilizam enunciados simples e compreendem expressões, desde que se trate de um tema que lhes apresente familiar e não se entre em detalhes técnicos.

Os usuários cujo nível corresponde ao **segundo estágio (B)** manejam o idioma com o grau de fluidez e independência necessário sem tornar um esforço a comunicação com um interlocutor nativo. São capazes de compreender qualquer texto escrito, ainda que trate de aspectos técnicos, e dar sua opinião sobre temas da atualidade.

O **nível C**, terceiro e último, compreende todos aqueles cujo domínio do idioma permite-lhes expressar-se de forma precisa enfatizando o significado dos conceitos. São capazes de compreender o que escutam ou leem sem esforço. Ademais, tratam com fluência temas complexos sem que se note que estão procurando a palavra adequada.

C2 – É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

C1 – É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

B2 – É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

B1 – É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

A2 – É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

A1 – É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Consulte aqui o documento integral:

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001.

Documento adaptado pela autora. Original disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>. Acesso em: 16 dez. 2017.